UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

MATHEUS BONFIM RIBAS

SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PAPEL DOS COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2020

MATHEUS BONFIM RIBAS

SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PAPEL DOS COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Edinalva Padre Aguiar

Coorientador: Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA
2020

R366s

Ribas, Matheus Bonfim.

Saberes docentes e práticas pedagógicas: o papel dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial dos licenciados em ciências biológicas. / Matheus Bonfim Ribas, 2020.

137f.

Orientador (a): Drª. Edinalva Padre Aguiar.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 113 – 120.

1.Saberes didático-pedagógicos. 2. Formação inicial. 3. Componentes curriculares. 4. Estágio supervisionado. I. Aguiar, Edinalva Padre. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 370.78

*Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
Fone:(77) 3424-8749 E-mail:ppged@uesb.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos trinta dias do mês de março de 2020, às 16h, no formato online, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto da Defesa de Dissertação intitulado **SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PAPEL DOS COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**, apresentado pelo mestrando Matheus Bonfim Ribas ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Edinalva Padre Aguiar (UESB) e contou com a participação dos Professores Doutores Edinaldo Medeiros Carmo (UESB), na qualidade de coorientador, Marco Antonio Leandro Barzano (UEFS) e Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB) na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 1 hora e 10 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: "O texto atende aos requisitos de um trabalho acadêmico dessa natureza. Apresenta consistência teórico-metodológica, assim como, uma análise fundamentada em dados empíricos. Foram indicadas pequenas revisões, constantes nos pareceres e a revisão linguística. Sugerimos divulgação dos resultados por meio da publicação na forma de artigos científicos e em eventos acadêmicos, bem como retorno ao curso analisado". A Defesa de Dissertação citada recebeu conceito final: **APROVADO**.

Profa. Dra. Edinalva Padre Aguiar
(Orientadora)

Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo
(Coorientador)

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano
(Examinador Externo)

_____
Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé
(Examinadora Interna)

_____
Matheus Bonfim Ribas
(Mestrando)

Dedico este trabalho a minha esposa, aos meus pais e, em especial, ao meu sogro e querido Mestre – Helder Francisco Ferreira (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Concluir o Mestrado foi uma grande conquista. Posso dizer que foram 2 anos de muito aprendizado, crescimento e amadurecimento.

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar calma e serenidade para continuar e poder chegar até aqui. Aos meus pais, que são minha base, meu porto seguro. A minha irmã, meu cunhado e minha sobrinha linda, por todo carinho, atenção e suporte.

A minha esposa Ana Cecília, por seu amor e compreensão em todos os momentos, principalmente nos de ausência e impaciência. A minha sogra e meu cunhado pela torcida a cada conquista. Gratidão aos meus familiares que acreditaram em mim e em especial a Geovânia Ribas, pelas dicas e palavras de incentivo que permitiram estar nessa caminhada, meu muito obrigado! Agradeço a torcida dos colegas de trabalho e o apoio e compreensão de Márcio Ribeiro, Jean Dutra e ao Sec. de Educação Geraldo Trindade para essa conquista.

Agradeço à UESB, por ter me proporcionado grandes experiências que levarei para o resto da minha vida. Ao Professor Dr. Claudio Nunes por permitir essa oportunidade incrível de crescimento pessoal e profissional. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenação, educadores e colegas de turma por colaborarem significativamente com a minha formação nesta etapa, e aos meus amigos de mestrado da linha 4, pelos conselhos, companheirismo e risadas.

Ao Grupo de Pesquisa (LEPEB) e seus encontros, que possibilitaram diversas discussões com temáticas sobre currículo e formação docente.

Agradeço imensamente aos professores que compartilharam comigo as suas trajetórias e experiências acadêmicas, tão valiosas de sentido e que foram fundamentais para o presente estudo, que sem eles essa pesquisa não seria possível.

Agradeço grandemente ao professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano e a professora Drª. Nilma Margarida de Castro Crusoé, que se dispuseram a fazer parte da banca e acompanhar essa pesquisa de forma construtiva e rica em suas observações.

Agradeço a todos os professores do mestrado, em especial meu coorientador o professor Dr. Edinaldo Medeiros Carmo pelas orientações no desenvolvimento desta pesquisa, pelas sugestões valiosas que nortearam os meus objetivos.

E a minha querida orientadora, a professora Drª. Edinalva Padre Aguiar, por ter acreditado nessa pesquisa e por todo cuidado, compreensão, paciência e incentivo, muito grato por ter feito parte da minha HISTÓRIA! Felicidade e realização resumem mais esse ciclo de uma longa jornada.

RESUMO

Para uma formação inicial consistente, o licenciando necessita ter contato com muitas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, os cursos precisam ofertar disciplinas abordando conteúdos específicos que possibilitem conhecer as diversas teorias e fenômenos da área em foco – no nosso caso as Ciências Biológicas – e disciplinas didático-pedagógicas, fundamentais para explicar como o conhecimento é construído, como ensinar, como a aprendizagem acontece, o planejar de uma aula, quem é o sujeito que aprende, entender o contexto da sala de aula que, por sua vez, é multifacetado. Nessa perspectiva, o objetivo principal deste trabalho foi analisar a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos dos licenciados em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga. Seus objetivos específicos visaram entender o papel da formação inicial na constituição dos saberes docentes; compreender como os saberes adquiridos na formação inicial influenciam nas práticas pedagógicas e; discutir a importância do Estágio Supervisionado para a formação inicial. A pesquisa foi realizada com 5 (cinco) sujeitos que estudaram nesta Instituição entre os anos de 2013 e 2017. A pesquisa adotou a metodologia de cunho qualitativo e os instrumentos utilizados para a coleta e produção dos dados foram a entrevista semiestruturada e a análise documental. Para tratar e analisar os dados, recorremos à Análise de Conteúdo. Constatamos que a partir dos resultados da pesquisa, evidenciou-se que os componentes curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial contribuíram para a constituição dos saberes didático-pedagógicos. Nesse sentido, a Universidade contemplou o que era esperado para uma licenciatura, produzindo o embasamento que o graduando necessita para lecionar.

Palavras-chave: Formação Inicial. Componentes Curriculares. Estágio Supervisionado. Saberes Didático-Pedagógicos.

ABSTRACT

In order to have a comprehensive education, the graduate needs to be in touch with a number of knowledge areas. In this view, the courses must offer subjects that address specific content that allows one to learn many phenomena and theories of the area in focus – in our case Biology – and subjects didactic-pedagogical, fundamental to explain how knowledge is built, how to teach, how is the learning process, how to plan a class, who is the subject that is learning, and to understand the context in the classroom, which is also multifaceted. In this perspective, the goal of this work was to analyse the contribution of curricula components related to the teaching practice in the constitution of knowledge didactic-pedagogical of the graduates in Biology from the *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*, Campus Itapetinga. Its objectives aimed to understand the role of initial education in the constitution of knowledge of the teachers; to understand how the knowledge acquired in the initial education influences the pedagogical practices and; to discuss the importance of the supervised internship for the initial education. The research was conducted with five subjects that studied in the institution from the years 2013 to 2017. The research adopted a qualitative methodology and the tool used to collect the data was semi-structured interviews and data analysis. In order to work the data was used the content analysis. The results of the research showed that the curricula components related to the practice of teaching in the initial education contributed to the constitution of knowledge didactic-pedagogical. In this way, the University has achieved the expected quality for a bachelors, providing a good basis to the graduates in order for them to be able to teach.

Keywords: Initial Education. Curricula Components. Supervised Internship. Knowledge Didactic-Pedagogical.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....7

CAPÍTULO 1 - PERCURSO METODOLÓGICO E MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES....15
1.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....15
1.1.1 Universo da pesquisa e sujeitos do estudo.....17
1.1.2 Instrumentos para coleta de dados.....20
1.1.3 Análise dos dados.....21
1.2 UM BREVE LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE O TEMA.....22
1.2.1 As publicações encontradas sobre o tema: formação docente, estágio supervisionado, saberes didático-pedagógicos e currículo 26

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DE DISCENTE A DOCENTE.....45
2.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....45
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.....50
2.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....65
2.3.1 O papel do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores 65
2.3.2 A legislação do Estágio Supervisionado.....68
2.3.3 Estágio Supervisionado: os desafios entre teoria e prática.....71

CAPÍTULO 3 - CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....75
3.1 PERFIL DOS SUJEITOS E ESCOLHA PROFISSIONAL.....75
3.1.1 Formação Inicial: constituição dos saberes docentes.....78
3.1.2 Formação Inicial: Estágio Supervisionado.....90
3.2 FORMAÇÃO INICIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....101
3.3 O SENTIDO DA PESQUISA PARA AS PROFESSORAS 107

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

REFERÊNCIAS 113

APÊNDICES 121
APÊNDICE A – Contato com os sujeitos da pesquisa.....122
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....123
APÊNDICE C – Perfil do(a) Entrevistado(a).....126
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....127
APÊNDICE E – Produções selecionadas nos bancos de dados com base nos descritores (2008 a 2018) 130
APÊNDICE F – Referências das produções selecionadas nos bancos de dados com base nos descritores (2008 a 2018) 132
APÊNDICE G – Modelo/exemplo de quadro utilizado como caminho analítico para a organização das categorias.....134

ANEXOS.....135

ANEXO A – Fluxograma do Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) Campus – Itapetinga 136
ANEXO B – Relatório - curso de licenciatura em Ciências Biológicas 137

INTRODUÇÃO

Quando se trata da formação inicial de professores, um dos grandes desafios da contemporaneidade é que ela seja referência de ensino, isso porque o professor bem preparado, com uma formação adequada, tende a ser um bom profissional. Para tanto, é importante que essa formação contemple várias áreas do conhecimento, pois, o futuro profissional necessitará ter à sua disposição conhecimentos importantes para sua atuação profissional.

Assim, a universidade deve ter como um de seus propósitos promover uma formação de professores adequada que atenda as competências, e que contribua para o desenvolvimento técnico, científico, cultural e humanístico, que forme cidadãos críticos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

Nesse processo formativo, é importante envolver o sujeito para além da ação educativa, considerando os aspectos pessoal, profissional e institucional, levando-o a construir uma identidade, tornando-o um ser capaz de refletir sobre sua trajetória e contexto no qual está inserido, percebendo, desse modo, a importância de sua atuação desde a formação inicial, seguindo pelo desenvolvimento no decorrer da carreira docente. Junto com a experiência de vida, esse processo de formação é o ponto fundamental de partida para aprendizagem dos vários saberes necessários ao exercício da docência. Em relação a esses saberes, os cursos de licenciaturas precisam estabelecer em seu currículo disciplinas que auxiliem o graduando (como futuro docente) a estar em sala de aula e garantir a sua eficiência do que será ensinado.

Para uma formação inicial consistente, o graduando necessita ter contato com muitas áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, os cursos precisam ofertar disciplinas que abordem conteúdos específicos, que possibilitam conhecer as diversas teorias e fenômenos da área em foco – no nosso caso as de Ciências Biológicas – e disciplinas didático-pedagógicas, fundamentais para explicar como o conhecimento é construído, como ensinar, como a aprendizagem acontece, o planejar de uma aula, quem é o sujeito que aprende, entender o contexto da sala de aula que, por sua vez, é multifacetado.

Diante dessas considerações, surgiu meu desejo de estudar a formação inicial dos licenciados em Ciências Biológicas da UESB (*campus* de Itapetinga) e discutir como são constituídos os saberes didático-pedagógicos previstos no currículo desse curso. A partir do interesse em compreender esses saberes na prática pedagógica, é que surgiu a proposta de pesquisa intitulada “Saberes docentes e práticas pedagógicas: o papel dos componentes

curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial dos licenciados em ciências biológicas”.

Entendemos como importante que a universidade contribua nessa formação e se construa na graduação o mais cedo possível, conhecimentos didático-pedagógicos. Pimenta (1999) classifica os saberes da docência em *saberes da experiência*, *conhecimento* e *saberes pedagógicos.* Esclarece também, que para ensinar não é necessário somente os saberes experienciais e os conhecimentos específicos, os “saberes didáticos e pedagógicos” são igualmente importantes. Esses últimos objetivam “[...] instrumentalizar o futuro professor com diferentes conhecimentos que funcionem como recursos a serem utilizados em situações cotidianas do fazer pedagógico” (BAPTISTA; RIBEIRO; LUCENA, 2016, p. 8). Partindo dos estudos de Tardif (2002) sobre os saberes da formação profissional, Queiroz e Maia (2014), referem-se os saberes didático-pedagógicos como “[...] confronto entre prática, pesquisa e diálogo, sendo seu objetivo promover a discussão da prática pedagógica" (QUEIROZ; MAIA, 2014, p. 5).

Esses conhecimentos são permeados de teorias, práticas e experiências propiciadas pelas disciplinas mais diretamente ligadas ao campo educacional, fomentando, portanto, maior suporte para o exercício da prática pedagógica, posteriormente, agregados e aperfeiçoados na atuação do professor. Que o caminho dessa formação se faça motivador, no sentido de apresentar propostas significativas para o cotidiano e a realidade educacional, para que não se tenha uma aprendizagem superficial dessa realidade.

Os argumentos acima reforçam a necessidade de mais pesquisas que contribuam para entender a formação e as práticas pedagógicas, tendo como uma de suas vertentes analisar a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos. Para essa pesquisa, foi primordial avaliar a grade curricular em vigência no referido curso, atentando, primordialmente, para o perfil do egresso e ementas das disciplinas de caráter didático-pedagógico, a fim de verificar se estas possuem elementos potencializadores da apreensão dos saberes ligados às ações docentes, e como se constitui esses saberes durante a formação inicial dos licenciados em Ciências Biológicas, como também os possíveis impactos do currículo na constituição dos saberes didático-pedagógicos na prática pedagógica.

A aproximação e o interesse pela formação surgiram na esfera do envolvimento participativo e efetivo no percurso da graduação quando houve algumas inquietações em minha vivência como graduando do curso de Ciências Biológicas da UESB, *campus* de Itapetinga, ao observar que havia no currículo do referido curso muitas disciplinas específicas

e entender que as disciplinas de caráter pedagógico eram insuficientes para uma boa atuação em sala de aula na Educação Básica. No caso das específicas, algumas poucas disciplinas se relacionavam com a didática escolar. Então, surgiu o interesse em compreender como os saberes didático-pedagógicos contribuem na atuação do futuro professor.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de estudar temas que contribuam para a formação do professor e como a universidade se estrutura para ofertá-los. No começo do curso, muito me chamava atenção a estrutura do *campus*, seja em relação aos espaços físicos das salas, laboratórios, materiais e recursos, seja pelo corpo docente, no que tange às suas didáticas e metodologias. De maneira geral, os cursos de licenciatura parecem não estabelecer uma relação de proximidade entre seus saberes e o universo escolar, especialmente, no que diz respeito à atuação docente.

Quando entrei no curso, o primeiro semestre foi bastante complicado, eram ofertadas disciplinas como Física, Bases Químicas e Matemática, todas voltadas para as Ciências Biológicas, sendo elas pré-requisitos para outras disciplinas em semestres posteriores e vistas como inviabilizadoras para o avanço no curso, pois, apesar das nomenclaturas serem ligadas a ele, não dialogavam com o restante do seu currículo, devido à maneira como eram apresentadas, frisando o caráter técnico e específico de suas respectivas áreas. Assim, ficávamos impedidos de prosseguir nessas disciplinas o que, consequentemente, nos prejudicava.

Por várias vezes nos questionávamos o porquê de ficarmos sem avançar nas disciplinas exatas que não correspondiam com a proposta do curso. Vale ressaltar que, devido ao grande índice de reprovação, com o tempo houve mudanças expressivas na prática dos professores que ministravam essas disciplinas. Tais mudanças se deram nos âmbitos didáticos e metodológicos e os assuntos, de fato, se voltaram para a Biologia, passando a ter sentido para os alunos.

A partir do terceiro semestre, período que “iniciávamos” os componentes de cunho pedagógicos, é que me dei conta que se tratava, de fato, de um curso de licenciatura. Enfim, foi na metade do curso (4º semestre) – depois da participação de uma iniciação científica voltada à pesquisa de crustáceos na área de zoologia – que surgiu o embate interno, permeado por várias dúvidas quanto à linha de estudos que poderia participar, sem saber o que fazer na graduação. No entanto, uma decisão deveria ser tomada: seguir o caminho da sala de aula ou dos laboratórios. O curso, mesmo na condição de licenciatura, proporcionava as participações em áreas de pesquisas técnico-científicas especificamente aquelas relacionadas ao bacharelado.

Foi nas aulas de Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia, quando a professora da disciplina abriu seleção para um projeto de extensão, que me foi despertado o interesse em participar e tentar encontrar um caminho para seguir. Participei da seleção e obtive a aprovação para ingressar no projeto de extensão como bolsista, com a temática intitulada “Desenvolvimento de sequências didáticas (SD) no ensino de Ciências e Biologia: articulações entre a comunidade escolar e acadêmica na prática e pesquisa educacional”.

O projeto de extensão foi o ponto de partida para um novo aprendizado, ajudando em meu direcionamento, representando um divisor de águas por me dar um caminho na graduação, pois, na realização do projeto ocorreu o despertar e desejo de seguir em uma linha de estudo que veio fazer parte do processo de aprendizado para pesquisa e norteamento na elaboração do trabalho de conclusão de curso. Essa etapa de participação no projeto de extensão foi de fundamental importância em minha formação acadêmica, levando em consideração o cuidado em aliar a teoria aprendida em sala de aula, com a prática a ser desempenhada para docência. Dessa forma, a participação no referido projeto, trouxe a possibilidade de troca de conhecimentos e informações, extremamente necessárias para o desenvolvimento educacional, bem como, crescimento para todos os integrantes que aprenderam a conviver com as diferenças e a transformar dificuldades em aprendizados.

Ainda mais um pouco sobre o projeto, a extensão estabeleceu uma parceria entre professores e licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) com professores da Educação Básica (EB) de Ciências e Biologia, articulando saberes docentes, acadêmicos e escolares no desenvolvimento de inovações educacionais. O ensino articulado com a extensão possibilitou momentos em que as ações contribuíam de forma singular e especial para lidar com as relações teóricas e práticas, no planejamento e execução de atividades, na produção e busca de materiais didáticos, observação da prática aplicada pelo professor regente e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem com os alunos participantes, permitindo alcançar com esse contato, um aprofundamento acerca da realidade educacional e dos desafios da profissão docente.

Em conformidade com seu título, o projeto, explicitado anteriormente, trouxe reflexões e análises sobre o processo de elaboração e aplicação de Sequências Didáticas (SD) no ensino de Ciências e Biologia, evidenciando seu impacto na formação inicial em Biologia e a formação continuada de um professor da EB. O estudo do projeto com SD, além de ajudar no desenvolvimento das aulas na prática, também contribuiu para verificar certas dificuldades encontradas a partir das pesquisas educacionais, em especial na construção e análise das SD. As atividades realizadas tenderam apresentar os conteúdos de forma ampla, abrangendo

vários aspectos como os biológicos, sociais, culturais e econômicos, ao usar gêneros textuais estruturalmente como estratégias de contextualização da realidade escolar.

A relação de convivência entre graduando e professor do EB pode contribuir muito para a formação e aperfeiçoamento de ambos. Essa barreira, que antes poderia ser vista como intransponível, aos poucos vem sendo rompida graças ao empenho e trabalho de docentes da universidade e da escola. Projetos como esse, por exemplo, podem favorecer para que discentes da graduação tenham oportunidade de aprender algo na prática do que é ensinado apenas na teoria, podendo trazer, com isso, novas ações e reflexões acerca das práticas desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

A extensão universitária contribuiu consideravelmente na minha construção pessoal e profissional. A prática acima apontada proporcionou a ampliação do conceito de SD, assim como, o entendimento da importância da relação universidade e Escola. Esse entendimento favoreceu refletir sobre o respeito e alteridade no âmbito escolar, não só com os futuros colegas de profissão, mas também com toda uma diversidade de pessoas que acabam envolvidas no trajeto.

Em um dado momento do projeto de extensão, diante da relação com uma professora de outra instituição, o Instituto Federal da Bahia (IFBA), foi sugerido em concordância com a coordenadora do projeto de extensão, que criássemos um grupo colaborativo de pesquisa que ajudasse nas discussões das atividades realizadas no referido projeto, contribuindo para formação inicial e continuada dos integrantes. O grupo era composto por alunos da graduação – dentre eles eu – pela professora coordenadora, um professor da EB, do Colégio Estadual Centro Educacional Alfredo Dutra e a professora do IFBA como nossa colaboradora. Todos tinham uma participação nas elaborações e análises das SD, ministradas na escola na qual atuava o professor.

Essas reuniões eram repletas de discussões, explanações, reflexões, leituras e ideias, trazidas ou surgidas no encontro. Essa parceria com o professor da EB propiciou uma relação de confiança, na qual sua experiência contribuiu na validação das práticas didática-pedagógicas elaboradas, trazendo aspectos específicos da realidade escolar. O que também proporcionou o alcance de noções a respeito dos desafios da docência. Faltava um nome para o grupo, este surgiu como uma significativa representatividade sobre os interesses e atividades do grupo, “batizado” de Ensino de Ciências e Inovações Educacionais (ENCINE).

Também no decorrer da formação, foram agregados outros conhecimentos com a participação voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo cooperado no apoio à iniciação à docência ao possibilitar, desde cedo, diversas

experiências em projetos vinculados ao Programa, que estimulou o contato com a realidade das escolas, de maneira a contribuir para a formação inicial, visto que, desenvolver nesse período, trabalhos e apresentações, enriqueceu ainda mais a formação inicial.

Participar do PIBID favoreceu a inserção de atividades inovadoras nas salas de aula, possibilitando que professores da EB inserissem em seu repertório, diversas alternativas dessas atividades, que pode gerar contribuições na sua formação continuada. Essa inter-relação entre universidade e escola tornou-se ainda mais interessante, quando o processo de elaboração e aplicação de atividades didáticas eram discutidos e explorados durante o encontro semanal do PIBID, contribuindo significantemente para sua qualidade. Meu percurso acadêmico incluiu ainda a monitoria na área de Anatomia e Fisiologia Humana, que colaborou também para a construção da presente pesquisa.

Com várias experiências no decorrer desse caminho, há ainda um sentimento de limitação perante a prática de ensinar. Em decorrência disso, me veio à necessidade de pensar nos perfis dos alunos que tenham tido ou não a possibilidade de realizar tais experiências e sua contribuição para a formação inicial, levando-me a aprofundar as reflexões acerca da temática. Enfim, para o caminho percorrido, essas atividades extracurriculares valeram a descoberta, motivação e prazer em penetrar nos estudos na área da educação, afinal, essa inquietação deve provocar o interesse com relação ao currículo e com as disciplinas didática-pedagógicas, pois, elas podem contribuir para que o aluno de graduação tenha um conhecimento teórico que poderá auxiliá-lo quando estiver em sala de aula.

Diante das experiências anteriores, uma disciplina que me marcou, se destacando na matriz curricular, foi o Estágio Supervisionado (ES), momento este de colocar em prática o que se aprende durante a graduação e experimentar as habilidades desenvolvidas na ação educacional. Fundamento nosso conceito de prática pedagógica em Crusoé; Moreira e Pina, (2014, p. 54) que a compreendem “[...] como uma ação dotada de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes que são compartilhadas pelos sujeitos e pela interação social”, possibilitando utilizar o fazer das ações, a partir dos saberes docentes referentes ao processo de formação e, posteriormente, para a vida em sua atuação profissional. Entendemos que as aprendizagens teóricas e práticas ocorridas durante o ES, com base nas mediações pedagógicas, subsidiam os diversos saberes adquiridos durante o curso.

Outro motivo que reforça a necessidade da presente pesquisa é a perspectiva do novo currículo a ser implementado nos cursos de nível superior na formação inicial de professores, (Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015). Tais orientações deverão servir como parâmetro dessas alterações curriculares.

Destacamos que no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, o *campus* de Itapetinga não possui, até o momento, pesquisas com esse viés. Dessa forma, essa pesquisa pode contribuir para futuras comparações entre os sistemas utilizados até antes dessas mudanças apontadas pela resolução em questão, em contraponto às mudanças ocorridas após sua implementação. Pode colaborar ainda, em pesquisas futuras relacionadas à formação de professores, bem como, no campo educacional como um todo.

Considerando a intrínseca relação entre a formação de professor e o Estágio Supervisionado é que se deu a problemática norteadora dessa pesquisa: qual a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos dos licenciados em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga?

A essa questão central, outras questões estão associadas, são elas: (a) Quais características constituem a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga? (b) Qual a importância do Estágio Supervisionado para a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga? (c) Como os saberes adquiridos na formação inicial influenciam na constituição dos sabres docentes e nas práticas pedagógicas dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga?

Desse modo, pretende-se com a realização desse trabalho, analisar a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos dos licenciados em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga. Mais especificamente buscar-se-á, a partir desta pesquisa: a) Entender o papel da formação inicial na constituição dos saberes docentes dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga; como também b) Compreender como os saberes adquiridos na formação inicial influenciam nas práticas pedagógicas dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga e c) Discutir a importância do Estágio Supervisionado para a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga.

Para alcançar esses objetivos, a metodologia adotada para desenvolver esse trabalho foi de cunho qualitativo. Teve como instrumentos para produção de dados a entrevista semiestruturada e a análise documental, bem como a utilização do fluxograma e as

ementas do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Itapetinga-BA, participaram da pesquisa cinco (5) professores que atuam na rede pública de ensino, municipal e/ou estadual, bem como, na rede privada de ensino, que se formaram entre os anos de 2013 a 2017. Quanto à contribuição dos componentes curriculares da prática de ensino para a formação inicial, o tratamento e análise dos dados se constituíram por meio da *Análise de Conteúdo*.

Este trabalho foi estruturado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo intitulado "Percurso metodológico e mapeamento das produções", apresentamos os aspectos teórico-metodológicos empregados na pesquisa, sua natureza e procedimentos metodológicos que contribuíram para a aquisição, organização e interpretação dos dados por ela produzidos. Nesse sentido, foram realizadas análises documentais e entrevista semiestruturada com cinco licenciados em Ciências Biológicas da UESB, no período de 2013 a 2017, que atuam ou já atuaram como docentes e aceitaram contribuir com nossa pesquisa. Ainda neste capítulo, é apresentado um breve levantamento das publicações encontradas sobre o tema, objetivando situar alguns trabalhos que contribuíram teoricamente com o presente estudo e que foram selecionados de acordo com critérios que revelavam aproximação com nosso tema: *Formação Docente, Estágio Supervisionado, Saberes Didático-Pedagógicos e Currículo*.

No segundo capítulo nomeado "Formação de professores: de discente a docente", apresentamos um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil, em seguida tratamos da formação inicial de professores de Ciências e Biologia e do Estágio Supervisionado no que tange ao seu papel na formação inicial de professores, à legislação que indica suas diretrizes e aos desafios entre teoria e prática.

O terceiro e último capítulo foi reservado para apreciação dos dados da pesquisa. Os dados foram apresentados em cinco categorias, elaboradas com base nos depoimentos das participantes da pesquisa, organizados e analisados com base na análise do conteúdo, à luz do referencial teórico adotado no trabalho e foram estruturados da seguinte forma: a) *Perfil dos sujeitos e Escolha profissional*; b) *Formação Inicial: constituição dos saberes docentes*; c) *Formação Inicial: Estágio Supervisionado*; d) *Formação Inicial: práticas pedagógicas*; e) *O sentido da pesquisa para as professoras.*

Por último, nas considerações finais, retornamos as questões e objetivos da pesquisa para apresentar sinteticamente os principais resultados alcançados, na perspectiva de construir conhecimentos e reflexões sobre a temática formação de professores em Ciências Biológicas, bem como, no campo educacional.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO E MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES

1.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Entender a formação inicial docente como momento de aprendizagem, possibilita perceber que as ações em seu processo poderão contribuir para atender a realidade educacional e os desafios da profissão docente. A formação inicial é de fundamental importância, pois, nesse nível formativo, inicia-se a constituição dos conhecimentos que serão futuramente mobilizados. Uma formação de professores com características que contribua para o desenvolvimento técnico, científico, cultural e humanístico, formando cidadãos críticos, reflexivos e conscientes do seu papel na construção de uma sociedade mais justa em suas múltiplas formas de enxergar o mundo.

Para essa formação, é relevante aportes teóricos e instrumentais, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem que, por sua vez, terão sentido no momento do ser e do fazer docente. Esses dois fatores, atrelados ao envolvimento do processo educativo, levam em consideração o aspecto pessoal, profissional e institucional, que passa a construir uma identidade docente capaz de refletir sua trajetória e contexto no qual estará inserido, levando o professor a perceber a importância da sua atuação.

Diante dessas considerações, um momento a ser destacado no período de formação inicial docente, é o do Estágio Supervisionado, que contribui na preparação do graduando a partir dos componentes curriculares "[...] que se estende ao longo do curso, a construírem suas identidades de educadores [...] através das dinâmicas de refletir, agir, formular e reformular conceitos e práticas [...]" (CUPOLILO, 2004, p. 4-5) na constituição dos saberes didático-pedagógicos. Nesse sentido, o ES tem se mostrado significativo em relação às práticas pedagógicas, que "[...] se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos" (FRANCO, 2016, p. 3) no qual engloba teoria e prática, momento propício para efetivar o que é estudado no curso, com a realidade que atuará o futuro docente.

Conforme anunciando anteriormente, o intuito de pesquisar sobre os saberes didático-pedagógicos constituídos por meio da contribuição dos componentes curriculares à prática de ensino, surgiu da minha vivência como graduando do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em especial do contato com as disciplinas didática-pedagógicas e da participação em projetos ao longo da graduação,

também por perceber a importância dessas e de outras atividades para o enriquecimento desses saberes no Estágio Supervisionado. Pesquisar sobre a relação dos saberes e do Estágio Supervisionado, a partir da contribuição dos componentes curriculares, permeia-se como norteador para concretização da constituição dos saberes didático-pedagógicos no período da formação e do Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia. Para tanto, compreender as implicações e contribuições existentes nesse percurso formativo, permitirá verificar os efeitos práticos, a partir dessa construção dos saberes didático-pedagógicos enfrentados na docência.

Diante do exposto, foi importante compreender qual a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos dos licenciados em Ciências e Biológicas, da UESB, do município de Itapetinga-BA. Entendemos que a compreensão acerca da relação do ensino aprendizagem na prática do processo educativo em sala de aula, poderá trazer reflexões e percepção sobre os desafios para a qualidade do ensino superior, isto é, como esses componentes curriculares auxiliaram na prática pedagógica dos futuros professores.

Com a perspectiva de promover reflexões críticas e construtivas, nossa pesquisa teve como aporte metodológico a abordagem qualitativa. Essa abordagem surgiu, segundo Bogdan e Biklen (1994), de uma área que era

> [...] dominada pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

Este tipo de pesquisa possibilitará a ressignificação constante do processo de análise, por meio da teoria utilizada na compreensão da proposta investigada. Além disso,

> [...] a abordagem qualitativa pode ser compreendida também como uma nova epistemologia, uma vez que muda a forma de ver a produção do conhecimento e a relação entre os sujeitos envolvidos nessa produção, já que a interatividade entre os sujeitos (pesquisador e pesquisado) é sua marca, não existindo uma relação hierárquica entre ambos e, mesmo havendo valores diferenciados, um não é superior ao outro (AGUIAR, 2013, p. 74).

A interpretação subjetiva nas falas dos sujeitos procurou entender os fenômenos e significados que fazem parte do processo da pesquisa qualitativa. Mesmo no uso dessa abordagem, em alguns casos pode-se até ter apoio quantitativo, mas omite-se devido à finalidade do estudo sem que haja a necessidade de quantificar pelo uso de métodos e técnicas

estatísticas sofisticadas (TRIVIÑOS, 2012). Para ampliar o entendimento qualitativo, Bogdan e Biklen (1994, p. 47) salientam que "[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal".

O pesquisador é um instrumento chave da abordagem, ele conduz a pesquisa, coleta, analisa e interpreta os elementos com a descrição dos fatores existentes, partindo das suas vivências no seu contexto particular. Quanto ao aspecto descritivo, "[...] o estudo descritivo pretende descrever 'com exatidão' os fatos e fenômenos de determinada realidade" (TRIVIÑOS, 2012, p. 110). Nesse tipo de pesquisa, o processo e sua significação são os focos primordiais da abordagem.

Em função dos objetivos do estudo e baseado na questão de pesquisa, as indagações e pressupostos teóricos dos dados foram construídos para dar respostas ao problema da pesquisa. O potencial educacional e social na formação acadêmica, permitiu uma análise da eficácia quanto às implicações da contribuição dos componentes curriculares do ensino superior na constituição dos saberes didático-pedagógicos, por meio dos sujeitos graduados que estão em exercício na profissão e concluíram o curso com base no currículo de 2012.1.

1.1.1 Universo da pesquisa e sujeitos do estudo

Faz-se necessário situar um pouco sobre a instituição onde a pesquisa foi realizada, ou seja, o *campus* de Itapetinga-BA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e, especificamente, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. A UESB possui três *campi* universitários organizados em um sistema *multicampi*, localizados nas cidades de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. A sede onde está a reitoria, situa-se na cidade de Vitória da Conquista, na Mesorregião do Centro-Sul do Estado da Bahia. Distante da capital do estado Salvador cerca 510 km, localiza-se em um ponto estratégico, figurando como referência para vários municípios do Estado e até algumas cidades do norte de Minas Gerais[1].

O *campus* de Vitória da Conquista possui um total de 21 cursos de graduação, entre eles há nove opções de licenciatura e doze de bacharelado, incluindo o curso de Ciências Biológicas. No entanto, nosso objetivo é trazer um estudo na perspectiva da licenciatura. O *campus* também conta com nove mestrados e dois doutorados. Nesse *campus*, o curso de

[1] Fonte: http://www2.uesb.br/historico/. Acesso em: 16 out. 2018.

licenciatura em Ciências Biológicas, funciona no turno vespertino e passou a ser oferecido no semestre letivo 2012.1, contando para seu processo de integralização com a carga horária total de 4.055 horas e cerca de 182 créditos.

O *campus* de Jequié oferece oito cursos de licenciatura e oito de bacharelado, seis cursos de pós-graduação *strictu sensu* e dois *lato sensu*. Dentre os cursos de graduação, é ofertado o de Ciências Biológicas nas duas áreas de carreira, licenciatura e bacharelado, funcionando as licenciaturas no período diurno e noturno, ambas com carga horária total de 3.725 horas e o mesmo número de créditos, cerca de 168 no total.

Por fim, chega-se ao campus de interesse da pesquisa, localizado na cidade de Itapetinga-BA, que se destaca como polo pastoril, tanto que seu slogan é "Terra firme e gado forte". A pecuária é a principal atividade econômica do município, situado no Sudoeste baiano. Com o tempo houve o surgimento do polo industrial, que ajudou a dinamizar sua economia, ampliando a oferta de emprego e renda.

A cidade possui 68.273 habitantes de acordo com os dados do IBGE de 2010[2]. Foi no início dos anos 1980 que se instalou a universidade no município, oferecendo naquele momento apenas o curso de Zootecnia. Sem espaço próprio, fixou-se numa antiga escola estadual. Nos anos de 1990, com a proposta de receber mais cursos, ela ganha sede própria e o *campus* passou a se chamar Juvino Oliveira, situado atualmente na Rodovia BR 415.[3]

Hoje no *campus* de Itapetinga pode-se optar por nove cursos de graduação, sendo cinco bacharelados e quatro licenciaturas, dentre as quais há opções de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas. Oferece ainda cursos de pós-graduação, nas modalidades de mestrado e doutorado, com os Programas de Engenharia e Ciências de Alimentos e Zootecnia e mestrado em Ciências Ambientais. O curso de licenciatura em Ciências Biológicas foi criado no ano de 2004 e é estruturado em oito semestres, seu fluxograma atual é de 2012.1, sendo oferecido anualmente no período noturno com aulas teóricas e práticas, possuindo um total de 3.005 horas, com 131 créditos (Anexo A).

O curso de Ciências Biológicas (licenciatura) do campus de Itapetinga contribui na formação docente, estimulando o graduando a pensar sua própria prática na futura atuação profissional. Para isso, existem alguns programas e projetos oferecidos pela universidade, como projetos de extensão e iniciação científica, bem como o Programa Institucional de

---

[2] Fonte: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama. Acesso em: 16 out. 2018.
[3] Atualmente, a antiga sede abriga setores administrativos do *campus*.

Bolsas de Iniciação à Docência, com a articulação dos docentes da instituição, que vem favorecer também para formar um profissional mais crítico e reflexivo.

A escolha por pesquisar o curso dessa instituição se deu por ter sido *locus* de minha graduação e pelo contato direto com os componentes curriculares para a constituição dos saberes didático-pedagógicos para futura prática pedagógica, e também devido ao fato de o curso ter completado no ano de 2019, quinze anos de sua implantação no *campus* de Itapetinga e, já passados por algumas transformações, adequações e melhorias ao longo desse período, ainda serem escassas as pesquisas que respondam às inquietações a respeito das temáticas relacionadas aos componentes curriculares na constituição dos saberes didático-pedagógicos da referida instituição.

Em relação à escolha dos sujeitos da pesquisa, os critérios adotados para seleção foram: a) ter concluído a graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* Itapetinga-BA; b) que estejam atuando ou já atuaram como docentes, na rede pública e/ou privada de ensino; c) que tenham se graduado entre 2013 e 2017. A escolha desse período se deu porque as diretrizes para formações de professores serão substituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, instituídas pelo MEC por meio da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015[4], modificando, portanto, o modelo de formação[5].

Constituíram a seleção cinco sujeitos, por entender que essa quantidade seja suficiente e atenda ao objetivo principal da pesquisa, bem como à sua metodologia. Além desses aspectos, esse número também se relaciona a uma dificuldade de ordem prática, qual seja, encontrar sujeitos que atendessem aos critérios previamente estabelecidos, já que decidimos que deveriam ter alguma experiência com a docência e, muitos deles, seguiram outros caminhos ou não conseguiram ingressar na carreira. Ressaltamos, no entanto, que participaram da pesquisa sujeitos que se formaram em anos e/ou semestres diferentes. Os sujeitos selecionados puderam ter participado ou não de programas oferecidas pela instituição como Iniciação Científica, Projeto de Extensão e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que nos permitiu fazer uma comparação dessa participação ou não na formação docente.

---

[4] Fonte: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file
Acesso em: 22 out. 2018.

[5] É importante lembrar que o curso de Itapetinga ainda não fez a reformulação curricular para se adequar a essas Diretrizes.

Pesquisar sobre essa formação permitiu compreender suas implicações na atuação docente e contribuiu para uma reflexão desse percurso formativo. Portanto, é importante identificar e analisar a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática do ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos dos licenciados em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga, revelando os seus efeitos concretos e efetivos da formação acadêmica para suas práticas escolares.

1.1.2 Instrumentos para coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados utilizamos um roteiro de entrevista denominado por Amado e Ferreira (2013) "o guião da entrevista", que ajudou no processo de entrevista/produção de dados. Nesse roteiro estavam estruturados os objetivos propostos, seguido por questões orientadoras, perguntas de recursos e aferição. As entrevistas foram semiestruturadas combinando "[...] perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (MINAYO, 2013, p. 261), ou seja, "uma conversa intencional orientada por objetivos precisos" (AMADO; FERREIRA, 2013, p. 207).

Para maior entendimento, Triviños (2012) salienta que esse tipo de entrevista parte de alguns "[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante" (TRIVIÑOS, 2012, p. 146).

Para suporte, o que permitiu para melhor compreensão das entrevistas, foi realizado um levantamento do perfil dos sujeitos por meio de um questionário[6] e a análise documental, quanto aos documentos oficiais da legislação e da universidade como: fluxograma, relatório e os planos de curso das disciplinas que contém (o nome do professor encarregado da disciplina, carga horária, ementas, objetivos geral e específicos, conteúdo programático, procedimentos metodológicos, avaliação, número de aula por unidade e bibliografia básica), que nos possibilitou encontrar elementos importantes na investigação, utilizando-o como instrumento da análise documental, promovendo assim, uma triangulação dos dados como "[...] outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a

[6] Para traçar o perfil de nossas entrevistadas, utilizamos um questionário adaptado de: NUNES, Gláucia Lilian Portela. **A (re)construção dos saberes históricos no Ensino Fundamental (séries finais)**: diálogos com professores iniciantes. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2019.

possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.” (TRIVIÑOS, 2012, p. 111).

1.1.3 Análise dos dados

O processo de análise dos dados foi realizado por meio da sistematização e categorização à posteriori.

A verificação da descrição dos elementos encontrados nas entrevistas dos sujeitos subsidiou a compreensão acerca da contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos.

Os registros coletados foram organizados em quadros (Apêndice G) e analisados de acordo com a abordagem de análise de dados qualitativos, que corresponderam ao processo de buscar e aumentar a compreensão desses registros por meio de uma organização sistematizada da transcrição das entrevistas realizadas para interpretar e inferir de acordo com os dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O apoio para realização desse tipo de análise constituiu por meio da Análise de Conteúdo, referenciado por Minayo (2013), com base nos estudos de Bardin (2011) e que contemplou o modo de perceber o sentido de compreensão dos elementos achados. Para Minayo, a Análise de Conteúdo “[...] diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos” (MINAYO, 2013, p. 303). Amado, Costa e Crusoé (2013) também destacam um aspecto importante da Análise de Conteúdo:

> [...] o fato de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadro de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido “contexto” ou “condições” de produção (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013, p. 304).

Assim, as distintas fases da Análise de Conteúdo foram feitas através da análise temática, que se organizou em torno das fases denominadas *pré-análise; exploração do material*; *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*. A *pré-análise* foi à fase de

organização da análise, que teve como objetivo sistematizar ideias iniciais e torná-las executáveis. Essa etapa foi subdivida em três: *leitura flutuante, constituição do corpus, formulação de hipóteses* e *objetivos*.

A segunda etapa foi à *exploração do material* que consistia basicamente em processos de classificação, tendo por objetivo, alcançar e compreender o texto. Minayo (2013) destaca que, na etapa da exploração do material,

> [...] o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizada – que consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas [...] (MINAYO, 2013, p. 317).

E por fim, o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, que possibilitou colocar em relevo todos os dados encontrados. Assim, a análise foi apoiada em uma proposta com inferências e realizadas interpretações, "[...] inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente [...] em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas [...]" (MINAYO, 2013, p. 318).

Essa exploração dos dados nos permitiu elaborar uma descrição dos resultados, capaz de identificar aspectos que desvelaram a constituição dos saberes didático-pedagógicos vistos durante o percurso formativo para as práticas pedagógicas dos professores sujeitos da pesquisa. Portanto, a essa complexa temática foi preciso atentar e interpretar os sinais indicados nas respostas dos sujeitos, a fim de compreender seus desdobramentos em sua trajetória, que venham a gerar conhecimentos a serem compartilhadas com o público educacional a que se destina.

1.2 UM BREVE LEVANTAMENTO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE O TEMA

O desenvolvimento da pesquisa envolveu a busca de obras (teses, dissertações e artigos) correlacionadas ao tema desta pesquisa. Assim, foi realizado um levantamento com base nos pressupostos da questão de pesquisa, por meio dos seguintes descritores: *Formação Docente, Estágio Supervisionado, Saberes Didático-Pedagógicos e Currículo*.

Com base no levantamento das publicações, foi utilizado referências de autores como Vosgerau e Romanowski (2014); Romanowski e Ens, (2006), visando esclarecer acerca da contribuição do que se tem nos bancos de dados, fomentando o diálogo acadêmico sob uma ótica, direção e configuração, especialmente para os pesquisadores iniciantes, "[...] cujas

revisões são necessárias em uma determinada área [...]" (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168). Além disso, as autoras alertam que

> Esses estudos podem conter, análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizados na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168).

Dessa forma, a revisão se torna necessária no aspecto de organização, de acordo com critérios que revelem o distanciamento ou a aproximação das obras relativas ao tema proposto na investigação. Permite encontrar novos olhares e lacunas em torno de temas pesquisados, para diferenciá-los e ainda, dar suporte para desenvolver e ampliar estudos muito discutidos ou pouco pesquisados, desvelando-se elementos como questões inéditas.

Estudos no campo educacional que apresentam diversas interpretações precisam ter maior atenção para os achados, pois, os termos e denominações podem ser diferentes do que se procura, por isso, "[...] os resultados qualitativos e as condições de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa proposta" (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 179). Assim, o levantamento das publicações se justifica por dar uma visão geral do que se produz nos diversos contextos e períodos e possibilita acompanhar as discussões e evoluções das pesquisas na área de conhecimento pretendida para o estudo (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

No presente estudo, quanto aos caminhos percorridos no levantamento, foram utilizados quatro bancos de dados: 1) Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 2) Banco de Dissertações/Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd); 3) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); 4) Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Todos tiveram como critério de busca produções dos últimos dez anos (2008-2018).

Para os dois primeiros bancos de dados e o último, no intuito de buscar relações com o tema, foram verificados somente o título devido ao alto número de trabalhos e após a seleção pelo título foram realizadas leituras dos resumos, introdução e conclusão, diferente do terceiro, o qual foi verificado título e resumo a priori. Nos dois primeiros bancos de dados, fizemos uma filtragem no intuito de encontrar trabalhos mais especificamente relacionados à temática abordada, devido a um aspecto mais geral de diversos temas que esses bancos trazem

em suas discussões. Assim, os dois últimos bancos facilitaram a busca pelos grupos de trabalho da área que corresponderam aos descritores.

No banco de dados da CAPES, com base nos critérios adotados para seleção, foi empregado o descritor *Currículo*. No que se refere à educação e currículo, obteve-se de modo geral, 476 resultados que, a partir da análise dos critérios estabelecidos, corresponderam a um número de 33 resultados para análise. Com o descritor *Formação Docente*, adotando os mesmos critérios, encontrou-se 22 resultados. Com o descritor *Estágio Supervisionado*, os tópicos filtrados correspondentes partiram da formação de professores, ensino superior, estágio supervisionado e prática docente, que de forma geral foram encontrados 20 resultados para estágio supervisionado. Por fim, com o descritor *Saberes Didático-Pedagógicos*, localizou-se apenas 3 resultados.

No banco de dados de Dissertações/Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), foram mantidos os mesmos descritores e critérios para a busca. Porém, o período correspondente foi de 2014 a 2018, pelo fato de o programa ter iniciado suas atividades no ano de 2012 e as dissertações defendidas a partir do ano de 2014. No descritor *Currículo* foram encontradas 10 produções. Para a *Formação Docente*, o banco de dissertações e teses apresentou 5 resultados e nenhum para o descritor *Estágio Supervisionado*. Também não obteve nenhum resultado no descritor *Saberes Didático-Pedagógicos*, porém, ao digitar somente a palavra *Saberes*, o banco apresentou 5 trabalhos relacionados a saberes que são mobilizados pela docência, assim, manter esse descritor implicitamente poderá conter referência aos saberes didático-pedagógicos. Devido o curto tempo e a quantidade de trabalhos encontrados a priori, vale ressaltar que nesses dois bancos de trabalhos acadêmicos a busca foi realizada com base em semelhanças e diferenças unicamente por meio do título.

Quanto ao banco de trabalhos acadêmicos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contou com a verificação das obras nos grupos de trabalho (GTs), que são instâncias de integração e socialização do conhecimento produzidos por pesquisadores da área de educação. Com o total de 23 GTs temáticos, utilizou-se como outro critério acessar o banco de obras por grupos de trabalho, referindo-se ao GT 04 – *Didática*, GT 08 - *Formação de Professores* e GT 12 – *Currículo*.

Esses GTs formam um arcabouço de trabalhos que podem relacionar-se com a proposta do tema. Como critérios de escolha para relacionar os trabalhos encontrados, visitou-se edições da ANPEd dos últimos dez anos também, demarcado a partir da 31ª até a 38ª Reunião, denominada posteriormente como Reunião Nacional da ANPEd, antes realizada

anualmente, passou a partir de um determinado momento a ser realizada a cada dois anos, totalizando assim, a busca em oito reuniões. Porém, a 33ª Reunião Anual não pôde ser verificada devido a problemas técnicos do site. Com base nos GTs apontados, as buscas dos referidos trabalhos serão apresentadas em quantidades por meio das afinidades encontradas de forma geral das edições nas reuniões.

Da 31ª Reunião Anual da Anped à 38ª Reunião Nacional da Anped, foram selecionados no GT 04 – Didática –, o total de 22 trabalhos. No que se refere ao GT 08 – Formação de Professores – correspondeu a um total de 26 trabalhos. Por fim, o GT 12 – Currículo –, relacionou cerca de 11 trabalhos. Na 35ª Reunião em 2012, o equivalente a doze trabalhos, foram encontrados alguns que chamaram bastante a atenção no tocante à correlação do tema de nossa pesquisa. Constatou, portanto, um total expressivo de 59 trabalhos que remetem aos descritores relacionados aos temas. É notório que embora seja alto o número de trabalhos encontrados com base nos títulos e/ou resumos, poucos coadunam de forma geral com nossa proposta de pesquisa.

No banco de trabalhos acadêmicos do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), foram realizadas buscas por áreas correspondentes aos descritores. Também como critérios para relacionar os trabalhos encontrados, escolhemos as edições do VII ENPEC ao XI ENPEC, compreendendo um período de dez anos de (2008 a 2018). Para o descritor *Formação Docente*, encontramos 22 trabalhos, cujos artigos foram analisados por guardar relação direta com nosso tema de pesquisa. No que se refere ao descritor *Estágio Supervisionado* encontramos um total de 23 trabalhos. Com o descritor correspondente aos *Saberes Didático-Pedagógicos*, foram encontrados 5 trabalhos e para o descritor *Currículo*, foram encontrados um total de 14 trabalhos.

Entendemos que para a consecução de nossa pesquisa, é pertinente realizar o levantamento das publicações que discutem as temáticas sobre a Formação Inicial de Professores, Estágio Supervisionado, Saberes Didático-Pedagógicos e Componentes Curriculares. Por isso, fez-se necessário pesquisar trabalhos que tivessem esses descritores e conhecermos quais são as abordagens que permitem estudar, analisar as pesquisas, bem como os aportes teóricos, os que indiquem tendências e possibilitem fazer uma comparação entre os trabalhos e observar em qual ponto dialoga ou distancia da presente pesquisa.[7]

[7] No apêndice E apresentamos a tabela das produções resultantes do levantamento das publicações com base nos descritores.

1.2.1 As publicações encontradas sobre o tema: formação docente, estágio supervisionado, saberes didático-pedagógicos e currículo

Formar professores na contemporaneidade não se constituí tarefa fácil, visto que o mundo e os professores necessitam ter uma formação que venha contemplar as mudanças. Muitas são as incertezas, dúvidas e conflitos que esse profissional vivencia constantemente, e sem uma formação adequada, ele não tem condições de estar em sala de aula.

Pinheiro e Moradillo (2015), ao tratarem o tema formação de professores, destacam que, atualmente, esse assunto interessa tanto aos profissionais da educação quanto à sociedade, pois ao investir na formação de professores há um ganho para o país. Primeiro porque o professor precisa deter conhecimentos técnico-científicos que colaborem para qualificar sua prática e segundo, porque além desses conhecimentos, precisa de uma formação que contemple o sujeito com suas especificidades.

Acerca dessa questão, os autores apontam "[...] a necessidade dos cursos de licenciaturas em ciências que também promovam discussões de natureza filosófica que situe esse professor no mundo [...]" (PINHEIRO; MORADILLO, 2015, p. 2), porque é por meio da formação docente que os graduandos entendem que para ser professor é necessária uma formação holística, cabendo à universidade propiciá-la por meio do seu currículo e de outras experiências formativas, dentro e fora da sala de aula.

Sobre essa formação, Silva (2017, p. 3) diz que "[...] é importante salientar que a proposta de uma sólida formação de professores se faz por meio de conhecimentos teóricos e práticos [...]". São eles que auxiliarão o docente no momento de adentrar em uma sala de aula. Esta autora ainda esclarece que a formação inicial do professor está amparada em leis, sendo elas fundamentais para orientar as universidades na organização do currículo e ofertar uma formação consistente.

De acordo com Silva (2017),

> Balizando as discussões referentes aos documentos norteadores da educação pública, consideramos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, (DCN's, 2015) pelo Parecer CNE/CP 02/2015, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de Junho de 2015 e homologadas pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) em 24 de Junho de 2015, que pretendem garantir a organização da formação inicial e da formação continuada dos profissionais do magistério e sinalizam para a articulação necessária entre as universidades e as escolas (SILVA, 2017, p. 4).

Esse entendimento apresentado por Silva (2017) é pertinente para a elaboração desse trabalho visto que essas resoluções auxiliam na organização do currículo. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, preconizam:

> A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

Por isso é importante haver inter-relação entre todos os envolvidos, possibilitando ofertar uma formação inicial que contemple "[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 2015, p. 4). Dessa maneira, possibilitará que a formação inicial seja sólida.

Para haver uma formação inicial que apresente condições em suas competências profissionais, faz-se necessário observar vários fatores, entre eles, a legislação e a instituição que oferta a formação. Esse é o foco do trabalho de Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017), que objetivou analisar como as instituições que ofertam o ensino superior se aproximam das escolas de educação básica no que diz respeito à pesquisa, socialização e desenvolvimento profissional dos docentes, por meio do estágio supervisionado. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que nesse momento há uma desarticulação, prejudicando o que deveria ser uma formação em parceria. Esse trabalho analisou pesquisas apresentadas nas reuniões da ANPEd entre os anos de 2010 e 2015.

O artigo "A Formação do professor de Ciências e os saberes da docência: tecendo aproximações com a situação de estudo", de Wanderson Farias da Silva Alves, Maxwell Siqueira, Elisa Prestes Massena e Poliana Gonçalves Sousa, reflete acerca da formação do professor de Ciências na contemporaneidade, enfatizando que exercer a profissão docente exige saberes especializados e faz um levantamento dos modelos de formação influenciadores da formação do professor de Ciências.

Alves *et. al* (2017) esclarecem que existem preocupações quanto a metodologia do ensino de Ciências e, por isso, os estudiosos têm buscado encontrar outras possibilidades para suprir as demandas do ensino dessa disciplina. Apontam também que deve haver um

repensar da proposta curricular para a formação do professor de Ciências, devendo possibilitar e mobilizar saberes voltados para a docência.

Tratando do estudo apresentado no artigo, para Alves *et. al* (2017),

> A discussão abordada por esses autores nos convida a refletir sobre os propósitos da educação escolar, do ensino de Ciências e sobre o contexto social para o qual tem sido pensada a formação de professores. Refletir sobre os desafios que o ensino de Ciências tem enfrentado na sociedade moderna é pensar, entre os diversos aspectos, as práticas educativas que tem estruturado o ensino nas salas de aula e os modelos e paradigmas que tem influenciado a profissionalização docente nos cursos de formação de professores (ALVES *et. al*, 2017, p. 3).

Na contemporaneidade muitos são os desafios encontrados para a formação de professores, principalmente para o ensino de Ciências, já que uma sociedade que evolui muito rápido precisa pensar em modelos que venham suprir a demanda do ensino. Por isso os cursos de formação de professores necessitam cumprir a proposta curricular e, ao mesmo tempo, ter clareza quanto à identidade ao curso e ao perfil desejado para o egresso.

Alves *et. al* (2017) apresentam três modelos de formação: racionalidade técnica, prática e crítica. No que se refere ao modelo de racionalidade técnica – que tem aproximação com o modelo tradicional de educação – de acordo com os pressupostos do modelo tradicional, acredita-se que ensinar é fácil, basta apenas ter o domínio das teorias e o seu uso seria o suficiente para desempenhar bem a profissão docente.

Contrapondo a racionalidade técnica surgem dois modelos que significariam uma alternativa para o ensino: a racionalidade prática e crítica. Alves *et. al*. (2017) ainda constatam que a racionalidade prática é entendida como um processo complexo e não pode ser reduzida a uma mera aplicação de procedimentos técnicos. Nesse modelo, o profissional deve ser orientado por um processo de reflexão e, através dele, auxiliar na solução de problemas.

Sobre a racionalidade crítica, Alves *et. al* (2017), de acordo com os estudos de Carr e Kemmis (1986), esclarecem que pode ser entendida como atividades de consequências sociais e políticas que, de certa forma, podem afetar as escolhas dos que estão envolvidos no processo de ensino. Esse modelo é orientado por problematizações, com uma visão política sobre os assuntos destacados. Para os autores, tal modelo poderia ser o ideal para o ensino de ciências na contemporaneidade, por trazer à ação docente e ao currículo, conhecimentos referentes à formação integral do aluno.

Quanto à formação de professores e os saberes da docência, Alves *et. al* (2017) destacam a trajetória de vida dos sujeitos, a profissionalização e o exercício da docência, fundamentados nos estudos de Tardif (2012), destacando os saberes da formação profissional: disciplinares, curriculares e experienciais, defendemos com base na leitura do artigo que esses saberes fazem com que o licenciando se torne de fato um professor, capaz de lidar com as demandas da sociedade contemporânea.

A Formação Docente seria uma das prioridades fundamentais das IES, que desempenham um papel importante para a sociedade, ao colocar profissionais qualificados e competentes para atuar no mercado de trabalho.

As escolas de Educação Básica em parceria com as IES, igualmente contribuem de forma significativa para a formação já que, graças a essa parceria, os graduandos têm um espaço para aprender a se tonar professor, representando um lócus importante para a qualificação e competência profissional do graduando.

O artigo "A relação universidade e escola no processo de formação inicial no curso de licenciatura em Ciências Biológicas", de Alessandro Tomaz Barbosa, Marsílvio Gonçalves Pereira e Gewerlys Stallony Diego Costa da Rocha, tem como objetivo averiguar e analisar como os graduandos de uma faculdade pública avaliavam a relação entre esta e a escola no seu processo de formação inicial.

Barbosa, Pereira e Rocha (2013) enfatizam que durante a formação de professores há pouca articulação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas, e que também há pouco envolvimento entre a universidade e a escola, situação que não deveria acontecer, pois, a escola é o espaço que permite aos estudantes se aproximarem do que é mais importante, a prática de ensino.

Esses mesmos autores ainda trazem à tona discussões sobre como aproximar as IES das escolas de Educação Básica e destacam que os currículos dos cursos de formação de professores têm permanecido no modelo de racionalidade técnica, ou seja, em uma formação centrada na instrumentalização dos futuros professores, fazendo com que essa formação prime meramente pelos aspectos técnicos. Tecem importantes esclarecimentos a partir dos resultados da pesquisa, defendendo ser impossível formar um professor sem que ele tenha acesso à profissão, da mesma forma que não se pode ingressar nela sem que haja um processo de formação adequada, que manifeste de maneira geral as suas diversas competências profissionais.

Por outro lado, os autores alegam ainda que é preciso romper também com a formação que tenha apenas uma preocupação com a dimensão teórica, na qual a dimensão

prática é somente a aplicação teórica, contribuindo para criar uma visão errônea em relação aos cursos de formação de professores, que destaca a universidade como a responsável por produzir conhecimento e a escola como o local de aplicá-los. Contrariamente a isso, defendem que nesse processo formativo, deve existir uma articulação entre universidade e escola.

Quando a universidade se propõe a formar professores ela precisa aliar a teoria com a prática, uma vez que o futuro profissional, seja que área for, precisará saber fazer a articulação entre teoria e prática, entender que as duas dimensões precisam fazer sentido e se completarem.

O artigo "Construindo sentidos de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências da Natureza e Biologia", de Gabriel Menezes Viana, Márcia Serra Ferreira, Danusa Munford e Luciana Moro, teve como objetivo compreender como os sentidos de relação entre teoria e prática são construídos em sala de aula no curso de formação de professores.

Viana *et. al* (2013) enfatizam a importância de pesquisas sobre a relação teoria e prática, evidenciam que esse tema é de interesse de muitos pesquisadores e afirmam que essa relação é indissociável nos cursos de formação de professores, advogando que os sentidos de relações entre a teoria e a prática se constroem discursivamente.

Viana *et. al* (2013) explicitam que:

> Em nossa perspectiva é a partir da construção discursiva local que tais sentidos externos aos eventos analisados vão sendo colocados em negociação. Nesses momentos, a construção discursiva local, à sua maneira, pondera, reitera e ratifica sentidos de outros contextos discursivos (VIANA *et. al*, 2013, p.7).

A percepção que os estudantes da pesquisa dão à construção de sentidos entre teoria e prática ajuda a traçar o perfil dos cursos de formação de professores, devido à abrangência que esse assunto tem. Contudo, os autores destacam que ainda existem poucos estudos sobre o tema, isso faz com que possa refletir ainda mais sobre a teoria e a prática no curso de formação de professores em Ciências Biológicas. Viana *et. al* (2013) avaliam que deveria ser mais interessante para a área da formação de professores, voltar mais atenção para o processo de construção de sentidos entre a relação teoria e prática.

Durante a formação docente há uma preparação do graduando para chegar ao Estágio Supervisionado. São inúmeras etapas que devem ser cumpridas antes desse momento.

No trabalho "Contribuições do estágio curricular supervisionado na formação docente de Geografia", Lira Júnior (2017) destaca que o estágio é essencial para a formação

de qualquer profissional e, na formação de professores, é o momento de ter contato com a escola. O autor apresenta estudos de Pimenta e Lima (2006), que abordam duas concepções de estágios, uma é a "prática como instrumentação técnica", ou seja, para exercer a profissão há a necessidade de lidar com instrumentos, já na outra concepção "saber fazer", aprende-se com as oficinas, as técnicas em sala de aula e a apreensão das habilidades. Nesse sentido, Lira Júnior (2017), esclarece que

> [...] a principal contribuição das etapas do estágio para a formação docente [...] foi o desenvolvimento das habilidades de pesquisador, compreensão e problematização das situações observadas e o conhecimento de diferentes realidades educacionais (LIRA JÚNIOR, 2017, p. 16).

Sendo assim, o estágio faz parte da formação inicial. O estudo de Milanesi (2012), intitulado "Estágio Supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares", confirma o entendimento de Lira Júnior (2017) sobre o Estágio Supervisionado, mostrando que ele é importante para os cursos de formação de professores e, ao mesmo tempo, é muito esperado pelos estudantes.

Milanesi (2012) entende que a formação acadêmica precisa auxiliar o estagiário para que ele tenha condições de atuar em sala de aula, tendo como suporte para a prática, um embasamento teórico. Nesse sentido, cabe à universidade romper as barreiras do convencional e permitir que o aluno obtenha o conhecimento de outras experiências formativas como, por exemplo, usar a criatividade, ter iniciativa, ou seja, estar pronto para trabalhar em um mundo globalizado, cheio de exigências. Ainda destaca sua importância para os futuros professores, e que "[...] avançar rumo a uma melhor qualificação na formação dos novos docentes depende da significação que formadores e formandos dão às suas ações, inclusive na realização do estágio" (MILANESI, 2012, p. 17).

Nesse sentido, Souza e Bernardes (2015), no estudo intitulado "Estágio Supervisionado: o papel do professor regente na formação dos licenciandos", constatam que a formação inicial é o primeiro passo para se tornar um professor e o Estágio Supervisionado é o momento mais aguardado dos estudantes, pois terão a oportunidade de vivenciar realmente a profissão. Ainda destacam que é no Estágio Supervisionado também que se constitui um momento de formação no ambiente escolar e uma oportunidade de refletir sobre as teorias estudadas na graduação.

Pimenta e Lima (2011), referências utilizadas neste mesmo trabalho, reforçam que o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de

negociação do lugar do estagiário na escola. Diante disso, consideramos que o desenvolvimento do estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida, deve, sobretudo, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora de troca e de possibilidades de abertura para mudanças.

O trabalho "Formação Docente: reflexões sobre o estágio curricular", de Rosa *et al.* (2012), apresenta importantes considerações sobre o papel do estágio para os alunos da licenciatura em Ciências Biológicas. Esclarecem que os licenciandos têm dificuldades em lidar com as demandas da sala de aula e as especificidades dos saberes que auxiliarão na profissão docente. Por isso, dialogam com Santos (2004), no sentido de que, o estágio deve ser identificado como um elemento facilitador da articulação entre teoria e prática, e como uma aproximação da realidade profissional, e não como a prática em si, uma vez que os alunos permanecem ali por um período de tempo limitado, sem conquistarem um espaço considerável de autonomia. Logo, não realizam a prática, mas se aproximam dela para efetuar algum tipo de atividade considerada pertinente ao seu processo de formação. Sendo assim, Rosa *et al.* (2012, p. 4), deixa evidente que, "A complexidade do processo de ensinar e aprender é reconhecidamente profunda, e requer ações dentro do contexto do estágio proposto pela dinâmica curricular dos cursos de licenciatura".

O Estágio Supervisionado é a oportunidade de o graduando começar a vivenciar o espaço da sala de aula. Nesse momento surge a oportunidade de colocar em prática as metodologias estudadas durante o curso, vivenciar os problemas de uma sala de aula e também aperfeiçoar a prática pedagógica, pois, é a partir dessas vivências que se constitui como professor.

O trabalho intitulado "Limites e desafios do estágio supervisionado demonstrados em um processo de reflexão num curso de Ciências biológicas – Licenciatura", cujas autoras são Anelize Queiroz Amaral; Irene Carniatto; Kassiana da Silva Miguel e Jéssica Patrícia Borges, também aborda a importância do Estágio Supervisionado para a formação de professores. Seu objetivo principal é fazer um questionamento se ao enviarem estagiários, as IES fazem uma articulação com a Escola de Educação Básica (EEB), enfatizando que é necessário haver essa articulação entre essas instituições, pois, em muitos casos o graduando se sente isolado nesse momento de atuação na unidade escolar, sem o apoio da instituição de ensino e do professor regente.

De acordo com Amaral *et. al* (2011),

> As pesquisas atuais e as políticas públicas sobre formação de professores apontam a necessidade de articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica (EEB), sendo que uma das falhas mencionadas nas pesquisas atuais acerca da formação inicial de professores, diz respeito ao seu distanciamento com as práticas escolares, privilegiando os conteúdos específicos em detrimento da construção de atitudes e procedimentos referentes à prática docente (AMARAL *et. al*, 2011, p. 2).

Nota-se que essa discussão é relevante, pois, deve haver essa articulação entre as IES e as EEB, uma vez que o Estágio Supervisionado é uma das etapas da formação que deve servir para preparar o graduando para o mercado de trabalho e vivenciar o dia a dia da sala de aula, e também influencia na percepção que o discente tem da sala de aula.

Outra inquietação é quanto ao conteúdo que deve ser lecionado, a pesquisa constatou que ainda há um distanciamento entre as práticas escolares porque, de certa forma, o estagiário precisa cumprir o cronograma traçado pela unidade de ensino e acaba tendo que privilegiar os conteúdos anteriormente traçados. Nesse sentido, Amaral *et. al* (2011) esclarecem que se deve romper com as dificuldades existentes entre o senso comum e o conhecimento científico, porque deve haver uma articulação entre os conhecimentos da realidade do aluno com os que são trabalhados e assim, incentivem irem além, porque só dessa maneira poderá haver uma melhor compreensão e um maior sentido desses conteúdos para os alunos.

No artigo “O Estágio Supervisionado e o Ensino de Ciências”, Neusa Elisa Carignato Sposito aborda que essa etapa da formação deve servir para o aluno trabalhar com os assuntos específicos dos cursos, destaca também a importância de haver uma conexão entre a EEB e a IES, isso porque é nesse momento que os estagiários têm a oportunidade de aprofundar os conhecimentos e também de vivenciar o espaço da sala de aula, devendo haver uma sintonia entre os licenciandos e as demandas da escola. Por essa razão, precisa-se de um plano de estágio que contemple as necessidades e anseios da escola.

Sposito (2011) destaca que:

> Nos cursos de formação de professores deve-se tratar o projeto de ES de modo a contemplar a formação do licenciando e as demandas das escolas, situação que não ocorre, em geral. Os motivos que impossibilitam o desenvolvimento do projeto de ES dentro do enfoque aqui salientado são muitos, por exemplo: a falta de tempo dos professores dos dois níveis de ensino para discutirem um projeto de estágio em conjunto, a distância entre as escolas, a quantidade de licenciandos sob responsabilidade do professor da disciplina no Curso de Licenciatura (SPOSITO, 2011, p. 2).

Vale ressaltar que os cursos de formação de professores devem estar atentos a essa questão, justamente porque no período de observação do estágio, o graduando tem a oportunidade de conhecer as demandas educacionais para, posteriormente, traçar seu projeto de estágio e buscar contemplar as demandas da escola. Por essa razão, é muito importante a supervisão do professor orientador, para direcioná-lo e produzir um projeto que esteja coerente com essas necessidades.

Outro ponto que merece destaque durante o Estágio Supervisionado é a experiência prática que se adquire durante esse período. Sobre esse assunto, o artigo de Isabela Custódio Tenoro Bozzini e Mariana Santos, "Percepção dos licenciandos em Ciências Biológicas sobre papel do estágio supervisionado em sua formação" (2013), aborda a questão da atuação docente para a formação do professor. As autoras mostram que a prática não é um elemento novo nos cursos de formação de professores, contudo, teve que haver uma reformulação devido à necessidade de atender as demandas da escola pública.

Bozzini e Santos ainda ressaltam que havia nos cursos de formação de professores o modelo da racionalidade técnica, no qual o graduando estudava todas as disciplinas pedagógicas em apenas um ano e formava-se professor. Elas afirmam que houve uma luta para que os cursos de formação de professores ganhassem uma identidade própria e não ficassem relegados apenas a uma complementação pedagógica dos cursos de bacharelado. Segundo as autoras, todas essas mudanças ocorreram para que as licenciaturas ganhassem espaço no mundo acadêmico. Bozzini e Santos (2013, p. 2) destacam que: "No bojo destas discussões, os cursos de formação inicial passaram por inúmeras reformas curriculares, com o intuito de aproximá-los da realidade das escolas públicas".

Vale destacar que essas mudanças ocorreram, principalmente, na prática de Estágio Supervisionado. Bozzini e Santos (2013) destacam que essas reformas tiveram o intuito de garantir mais tempo para a prática e o Estágio Supervisionado, obtendo uma carga horária de 400 horas e, dessa maneira, permitir ao graduando maior tempo para vivenciar a docência e, assim, contribuir para que as observações fossem feitas de uma maneira mais detalhada e as ações mais bem planejadas.

Em relação aos saberes didático-pedagógicos, em alguns trabalhos, esses descritores não são encontrados, contudo o descritor "saberes" apareceu no trabalho de Silva (2016) que auxilia na compreensão do que seja "saber", apresentando o conceito proposto por Charlot (2000), evidenciando que o saber resulta da relação do homem com ele mesmo e com outros indivíduos e com o mundo. Silva (2016) apresenta os saberes docentes que os

professores necessitam, baseados em estudos de Gauthier (2013) e Tardif (2010), compreendidos como plurais e essenciais para a constituição do conhecimento.

Meira (2017), por sua vez, destaca que não é fácil conceituar os saberes, porque a intenção é enfatizar que esses conhecimentos se originam de vários contextos e não somente de formação e propostas curriculares. Nesse sentido, os docentes estabelecem seus saberes também com suas vivências.

O trabalho de Pilatti (2015) tem como objeto de estudo os saberes didático-pedagógicos e a questão da pesquisa é "quais saberes didáticos pedagógicos os professores produzem na sua prática pedagógica?". A autora acredita que as dificuldades encontradas na prática ocorram porque a formação inicial centra-se apenas no conhecimento dos conteúdos disciplinares, pondo de lado as questões didático-pedagógicas. Ainda destaca que a formação inicial deixa lacunas, justamente por não articular teoria e prática. Pilatti destaca também que a didática é fundamental para a docência, e, sobretudo é indispensável nos cursos de formação de professores.

No estudo intitulado "De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na educação Profissional", Santos (2016) aborda a questão de o bacharel atuar sem a devida formação, apontando que esses profissionais se baseiam na prática de bons professores. De acordo com os resultados de sua pesquisa, os "[...] saberes pedagógicos caracterizam o saber específico do exercício profissional da docência" (SANTOS, 2016, p. 8). Nesse sentido, mostra que eles sabem da existência dos conhecimentos pedagógicos, contudo, não dão a devida importância, o que, segundo argumenta, se dá pela falta de uma formação de professores para essa modalidade de educação.

Os trabalhos de Pilatti (2015) e Santos (2016) abordam a importância da formação inicial para a construção dos saberes didáticos pedagógicos, ambos apresentam os estudos de Shulmam (2005) sobre os saberes pedagógicos. Os textos convergem em relação à importância da formação do docente para atuar, independente da modalidade de ensino. Argumentam que a constituição dos saberes didático-pedagógicos está atrelada à formação, como também a junção da teoria e da prática.

Formar um conceito sobre saberes didático-pedagógico é complexo, pois necessita de um conjunto de conhecimentos para que possam ser utilizadas. Nesse sentido, o campo da didática apresenta uma série de fatores que são essenciais para constituir esses saberes.

A pesquisa de Beraldo e Soares (2013), sobre "Mediação didática na formação do futuro professor da escola básica", apresenta um estudo que teve como objetivo, conhecer as

representações de professores universitários acerca da mediação didática-pedagógica no contexto da formação de professores. As autoras defendem que

> A formação inicial é essencial para o futuro professor, para o seu processo de aprender a aperfeiçoar-se a profissão, visto que contribui para o desenvolvimento de conhecimentos que permitem compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la (VEIGA, 2010 *apud* BERALDO; SOARES, 2013, p. 3).

Na formação inicial o graduando tem contato com mecanismos que serão utilizados no momento que estiver em sala de aula, por isso, essa formação precisa contemplar as necessidades formativas para o futuro profissional atuar com segurança.

Para isso, é importante constituir os saberes didáticos-pedagógicos durante esse processo de formação, o que para Beraldo e Soares (2013), de acordo com os resultados de sua pesquisa, são caracterizados por condução das aulas em diversos aspectos, domínios das teorias da aprendizagem, saberes disciplinares, conhecimento científico, autoconhecimento, habilidades em lidar com os alunos, planejamento das atividades de ensino e aprendizagem. Todos esses saberes são constituídos no momento da formação inicial.

Sendo assim, Beraldo e Soares (2013, p. 5) compreendem com o resultado da pesquisa que "[...] os cinco participantes concebem o professor como aquele que domina saberes didático-pedagógicos e possui competências cognitivas e sociais complexas". Esse domínio dos saberes didático-pedagógico só é possível com a formação inicial.

No estudo de "A didática nas perspectivas de licenciados: da fórmula mágica a mediação entre teoria-prática", Silva (2017) enfatiza que a

> [...] Didática Fundamental ou Geral é disciplina do campo da Pedagogia, obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura que propicia o conhecimento didático-pedagógico necessário ao exercício da docência na educação básica (SILVA, 2017, p. 3).

Desse modo, Silva (2017) destaca a importância da didática nas licenciaturas, pois ela é indispensável para a formação do professor para exercer a docência e é entendida como um processo intencional e metódico assumido como práxis.

A pesquisa de Souza (2012) aborda as concepções que os alunos dos cursos de licenciaturas trazem da didática, o que eles esperam encontrar no desenvolver da disciplina e em que ela poderá auxiliar na formação pedagógica para a docência. A pesquisa aponta que, para haver ações formativas e para adquirir novos conhecimentos, seria preciso promover o

conhecimento dos diferentes saberes, visando auxiliar o professor a repensar a sua prática e construir suas competências de educador.

Os textos de Silva (2017) e Souza (2012) convergem na mesma direção demonstrando que a disciplina de Didática seria responsável por instrumentalizar os licenciandos com a teoria e a prática, numa dimensão social, cultural e histórica e, ao mesmo tempo, alicerçá-los para atuar em sala de aula. Souza (2012, p. 3) esclarece "Foram anos de práticas que levaram a esse entendimento e que influenciam até hoje as concepções de didática e o fazer pedagógico de muitos docentes". Por esse motivo, deve-se ter um conhecimento aprofundado da didática, levando a compreensão sobre como são constituídos os saberes didático-pedagógicos.

Nesse sentido, para formar conceitos sobre os saberes didático-pedagógicos é necessário se voltar também para os conhecimentos da didática e, com base neles, evidenciar os didático-pedagógicos, que vão desde o planejamento das aulas até a atuação no chão da escola.

O trabalho "Conhecimentos pedagógicos na formação inicial dos professores de Biologia: Expectativas profissionais nas percepções do licenciando", de Edilene da Silva Souza, Giskele Luz Rafael, Gerla Myrcea Lima da Silva e Elvécio Pereira Lima, apresenta resultados de uma pesquisa que aborda a formação profissional e as disciplinas pedagógicas sobre o olhar dos graduandos da Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa baseou-se em autores como: Pimenta (2012), Nóvoa (1997), Tardif (2014), Imbernón (2011), Gatti (2010), Gil-Pérez e Carvalho (2011), que também são utilizados na construção desse trabalho.

Souza *et. al* (2015) apresentam nesse trabalho a reformulação do curso de Biologia da UFAM, que precisou se adequar às mudanças exigidas pela legislação, como o aumento da carga horária do Estágio Supervisionado.

Como outros, essas autoras defendem que a formação não pode distanciar os saberes profissionais dos saberes pedagógicos, pois o saber-fazer é importante para o professor estar em sala de aula. Para corroborar tal perceptiva, recorrem ao trabalho de Gil-Perez (2011), no que se refere às necessidades formativas do graduando: conhecer o conteúdo, adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem de Ciências, agir com criticidade, saber preparar atividades, saber avaliar e uma das mais importantes, saber dirigir-se ao aluno.

Esses requisitos apresentados por Gil-Perez (2011) mostram que é essencial o professor ter consciência de que precisa de uma formação completa. Souza *et. al* (2015) acrescentam que essas necessidades deveriam orientar o curso de formação de professores de

Ciências, porque todas elas são primordiais para o desenvolvimento profissional e devem estar colocadas no curso, visando promover o desenvolvimento profissional.

As autoras concluem a pesquisa afirmando que, com base no relato dos graduandos, foi possível perceber que as disciplinas pedagógicas são importantes para a formação profissional e que os conhecimentos adquiridos com os conteúdos não são suficientes para formar-se professor.

A pesquisa intitulada "Produção de Saberes da Prática Docente na Formação Inicial dos Professores de Ciências" (2015), de Edinaldo Medeiros Carmo e Anderson Moreira da Silva, aborda como os estudantes do curso de licenciatura em Ciências Biológicas constroem os saberes profissionais. O trabalho foi construído a partir de leituras de relatórios de estágios, tendo constatado que os saberes são construídos a partir de situações reais e articulam a teoria com a prática.

Carmo e Silva destacam que estudar os saberes docentes em vários contextos favorece uma direção para a ação dos professores, do mesmo modo, que os conhecimentos adquiridos através de estudos relacionados com a prática pedagógica auxiliam na organização dos saberes dos professores e podem contribuir para haver um repensar dos modelos praticados nos currículos dos cursos de formação inicial.

Os autores ainda esclarecem que não deve haver preocupação com a identificação e validação de um conjunto de saberes, porque essa atitude pode levar a uma visão tecnicista do ensino e, assim, acabar identificando no professor apenas a apropriação e aplicação dos conhecimentos.

No momento em que Carmo e Silva fazem considerações sobre a construção dos saberes, colocam em evidência que os saberes didáticos pedagógicos se constroem de diferentes formas, tanto através da teoria quanto da prática e, para que isso ocorra, é necessário haver um currículo que contemple essa formação. Destacam que

> Por meio dos dados analisados foi possível perceber que os estagiários vivenciaram situações de ensino que eles apontam como importantes para sua formação. Os depoimentos presentes no relatório A evidenciam à percepção por parte do/a estagiário/a sobre a importância da contextualização, na qual, nas situações concretas vivenciadas, procurou fazer articulação entre a teoria e a prática, colocando, reflexivamente, em juízo as certezas construídas em sua trajetória escolar enquanto estudante. (CARMO; SILVA, 2015, p. 4).

A constituição dos saberes didáticos-pedagógicos é uma construção de conhecimentos teóricos e práticos que o graduando vai acumulando no decorrer do seu

percurso formativo. As vivências, principalmente no Estágio Supervisionado, contribuem para a constituição desses saberes com as situações concretas, que acontecem durante essa etapa da formação.

Os autores finalizam o trabalho enfatizando que os saberes da formação inicial são construídos através de reflexões acerca das situações vivenciadas na escola e que, de certa forma, elas influenciam na aquisição ou desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício docente. Pode-se destacar de igual modo, que as situações vividas, os conhecimentos adquiridos na escola, as representações formadas nesse ambiente, a teoria e a prática contribuem para a formação dos saberes docentes.

Diante do que foi discutido até o momento, destacamos o trabalho de Libâneo (2012), "A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas", no qual indica que existe uma "[...] separação entre a didática, a epistemologia e a metodologia de ensino das disciplinas" (LIBÂNEO, 2012, p. 1). Analisando o aspecto do ensino e aprendizagem na formação em nível superior, Libâneo (2012), faz uma relação do contexto do conhecimento didático-pedagógico e o conhecimento disciplinar ensinado na escola, mostrando que a prática pedagógica aprendida na universidade nem sempre guarda relação com o que se ensina na escola, impondo um repensar das Práticas de Ensino na universidade para que, a partir disso, os cursos de formação de professores sejam reelaborados.

Esse autor ainda considera que no contexto brasileiro têm sido pouco pesquisadas as questões que se referem às contribuições teóricas que abordam a "[...] integração entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar ou, mais especificamente, entre a didática e a epistemologia das disciplinas [...]" (LIBÂNEO, 2012, p. 1).

Nesse sentido, o trabalho de Cruz (2017) faz uma abordagem do ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores, destacando que o ensino da didática em cursos de formação de professores deve contribuir para que o graduando se torne profissional. Cruz (2017, p. 3) destaca que "[...] os aspectos didáticos-pedagógicos imprescindíveis para o desenvolvimento da docência não parecem suficientemente contemplados na formação". É importante trazer essa reflexão, sendo que ela é o objeto de análise nesse trabalho, porque as abordagens de caráter didático-pedagógicas necessitam ser contempladas nos cursos de licenciaturas, porém, ainda se nota que, a depender do curso ela é abordada de forma mais ou menos aprofundada.

Cruz (2017) ainda fundamenta o seu trabalho nos estudos de Libâneo (2010a, 2010b), enfocando que os cursos de formação de professores insistem na proposição de

percursos curriculares que tendem a fragmentar o foco da didática entre o ensino e a aprendizagem, e a dissociar conteúdo de metodologia. Essa atitude mostra o quanto é fragmentado os cursos que formam professores, que deveriam além de ensinar os conhecimentos técnicos, também ter maior caráter pedagógico, inclusive nas disciplinas de conhecimentos específicos, de maneira que o graduando pudesse estar em sala de aula com mais segurança.

Quanto ao descritor *Currículo*, fundamental para nossa discussão, o artigo "A prática Curricular Crítica na Formação Inicial do Docente em Ciências Biológicas", de Antônio Fernandes Gouvêa e Maria Virgínia Guimarães-Urso, aborda a Formação Docente em relação à fragmentação dos Componentes Curriculares.

Em relação aos Componentes Curriculares dos cursos de formação de professores, sabe-se que, entre outros aspectos, são estruturados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. No entanto, deve-se salientar que a organização curricular, em muitos casos, é fragmentada. Nesse sentido, Silva e Urso (2009, p. 4) esclarecem que "[...] a fragmentação na formação docente evidencia-se, por exemplo, na organização curricular em que a escolha dos conteúdos educacionais se dá a partir de uma tradição prescritiva [...]", por isso, quando as IES elaboram os currículos dos cursos já sabem, previamente, quais disciplinas deverão fazer parte dele.

De acordo com Silva e Urso (2009),

> É nesse contexto de fragmentação que a proposta instrumental constrói sua política educacional. Em nome de um todo globalizado inexorável, propõe a fragmentação dos conhecimentos universais sistematizados das Ciências, das práticas educativas, dos segmentos sociais, como forma de adequar o cidadão a uma realidade dada, imutável (SILVA; URSO, 2009, p. 4).

Na perspectiva acima apontada, deve-se ter consciência que um currículo fragmentado não dará base para o graduando saber lidar com as demandas que ocorrem na sala de aula. Somente uma formação contextualizada e integradora conseguirá fazer com que o profissional possa atender as necessidades de uma sociedade que evolui o tempo todo e, como explicita Silva e Urso (2009), "romper" com as práticas educacionais vigentes. Para romper essas práticas fragmentadas, é necessário haver uma reformulação do currículo que contemple práticas socioculturais.

Silva e Urso (2009, p. 5) enfatizam que:

> O currículo do Curso será um conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente ou incorporada de maneira acrítica,

> se interrelacionam nas diferentes instâncias e momentos da vivência acadêmica, assumindo uma intervenção pedagógica emancipatória na prática educativa, na perspectiva de que parta dos conflitos vivenciados pela sociedade contemporânea para tornar-se significativo, contextualizado e crítico (SILVA; URSO, 2009, p. 5).

Nesse sentido, o currículo deve ser estruturado para contemplar as práticas sociais que estejam de acordo com as vivências do acadêmico e, ao mesmo tempo, possa partir de experiências que façam sentido, ou seja, deve haver uma contextualização dos conteúdos para que eles tornem significativos para os graduandos.

Silva e Urso (2009) finalizam o estudo destacando que é necessário haver uma reorganização curricular e recriar proposições para os graduandos e possibilitem a organização de práticas sociais inovadoras.

Dessa maneira, pode haver um repensar das práticas pedagógicas nas IES, que sejam compatíveis com a realidade do acadêmico, deve-se pensar em uma reorganização curricular que considere também a realidade dos licenciandos, a fim de que quando estiverem nas instituições de Educação Básica consigam problematizar e encontrar soluções para os problemas apresentados e, ao mesmo tempo, atendam às necessidades educacionais dos alunos e aos objetivos traçados pela escola.

Outra categoria que demanda aprofundamento nesse trabalho é o componente curricular “Prática”, essencial no curso de Formação de Professor. Beatriz Pereira e Adriana Mohr, no artigo “Prática como Componente Curricular em Cursos de Licenciaturas de Ciências Biológicas no Brasil” (2013), abordam que os cursos de formação de professores passaram por diversas modificações, sendo uma delas a inserção da prática como componente curricular nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, que entraram em vigor em 2002, trazendo importantes mudanças para as licenciaturas.

Pereira e Mohr (2013) ainda esclarecem que:

> [...] a legislação estabeleceu que a prática deve estar inserida ao longo de toda a formação e, para isso, o curso deve prever e proporcionar situações didáticas diversas, onde os futuros professores possam fazer uso do embasamento teórico, refletir sobre a prática e mobilizar outros conhecimentos, não deixando tal função apenas para os estágios supervisionados (BRASIL, 2001a). Estabeleceu-se carga horária curricular mínima de 400 horas para o desenvolvimento desta nova concepção de prática (2002b), designada geralmente como Prática como Componente Curricular (PCC) (PEREIRA; MOHR, 2013, p. 13).

Pereira e Mohr (2013) concluíram a pesquisa destacando que, os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas formam profissionais para atuar em um mercado que tem um conselho profissional e que isso tem um impacto sobre a formação. Que em relação ao Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas há uma diferenciação, no sentido da desvalorização em se tornar professor e um suposto status em se tornar bacharel. As autoras ainda destacam que essa diferenciação depende da forma como o currículo é elaborado, da maneira que o professor e os graduandos se relacionam com o curso.

Sobre essa dicotomia entre Bacharel e Licenciado, o artigo acima referido se aproxima desse estudo, porque há um questionamento sobre o curso de bacharelado e o de licenciatura, sendo que, muitas vezes, o graduando só percebe que está se formando em bacharel ou licenciado praticamente no momento do Estágio, quando o licenciando em Ciências Biológicas entende que será professor. Por isso, os cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas deveriam fazer essa diferenciação entre Bacharelado e Licenciatura desde o início.

Sobre essa diferenciação, o artigo "Biólogo Professor ou Professor de Biologia? Análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Goiás", de Dezyrê Mendes Peixoto, Regiane Machado de Sousa, Sandramara Matias Chaves e Juan Bernardino Marques Barrio (2017), destaca duas dimensões que também são alvos de nosso estudo, pois os autores trazem uma discussão sobre a formação dos saberes específicos do curso de Biologia e os saberes pedagógicos.

Peixoto *et. al* (2017) esclarecem que:

> O domínio do conteúdo disciplinar específico juntamente com o domínio do saber pedagógico são elementos estruturantes e fundantes na configuração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura, entendido como currículo que orienta a formação docente (PEIXOTO *et. al*, 2017, p. 2).

Todo curso de licenciatura deve pautar seu currículo nessas duas vertentes, a da cultura geral, que institui os saberes científicos, necessários para a formação do professor e o saber pedagógico, que se constitui no modo como o professor agirá, sendo ele construído no ambiente da sala de aula. Contudo, para Peixoto *et. al* (2017, p. 3), a formação de professores "[...] precisa promover o desenvolvimento desses profissionais por meio da formação teórica para que eles dominem o seu trabalho em ambos os aspectos em discussão [...]", essas duas dimensões são indissociáveis, pois para ser um professor é necessário aliar o embasamento teórico com o saber pedagógico.

Nesse sentido, Peixoto *et. al* (2017) esclarecem que:

> [...] dependendo da maneira de entender a educação, o processo de ensino e aprendizagem e a formação de professores se diferenciam, formando assim um determinado tipo de currículo, com características desses dois modelos. O currículo não se trata apenas de uma forma organizada de conteúdos, que dispõe as disciplinas pedagógicas e específicas de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CB), ele se manifesta nas ações educativas promovidas pelos professores e de maneira peculiar no contexto do trabalho pedagógico (PEIXOTO *et. al*, 2017, p. 3).

Sabe-se que tanto as disciplinas específicas quanto as pedagógicas, exercem um papel importante na formação inicial do professor, por isso, cabe aos professores formadores alinharem suas práticas às necessidades formativas dos graduandos, pois, essas disciplinas são essenciais, em nenhum momento deve-se valorizar uma e desprezar outra, porque a formação necessita ser integral.

Peixoto *et. al* (2017) concluem o trabalho informando que nas estruturas dos cursos de Ciências Biológicas abordadas no artigo, nota-se uma grande preocupação em formar o licenciando com uma fundamentação teórica e com conteúdos específicos de Biologia, enfatizam ainda que não tem como dissociar currículo e formação de professores, porque o currículo tem uma ligação com os conhecimentos pedagógicos e sua constituição.

Em relação a ser Biólogo/professor ou professor/Biólogo, o estudo evidenciou ser igualmente importante saber Biologia e saber mediar os conhecimentos, pois, o componente curricular "Prática" corrobora para mitigar essa distância. De certa forma, Peixoto *et. al* (2017, p. 10) constataram que para essa configuração educativa, "[...] não podemos mais pensar em um Biólogo (a) professor (a), e sim em um (a) Professor (a) de biologia, que mesmo com sua peculiaridade, tem na sua ação pedagógica a intencionalidade de melhorar o ensino, a aprendizagem e a comunidade".

A ação do professor de Biologia deve estar pautada em conhecimentos técnicos que possibilitará estar em sala de aula, aliada com os conhecimentos pedagógicos, sendo assim, a técnica estará junta com o fazer pedagógico.

É notório que os trabalhos analisados apresentaram relação com os descritores, muitos dos trabalhos que foram selecionados nos bancos a partir dos critérios não fizeram parte dessa discussão, mas os que utilizamos coadunam a essa proposta da pesquisa.

Assim, alguns trabalhos certamente ajudarão na consecução de temas demarcados nos objetivos desta pesquisa. Essa busca por trabalhos "semelhantes" refletiu o que há de aproximação e distanciamento do que existe entre os temas abordados, o que reforça a

importância dessa investigação. Demonstrou a existência de uma gama significativa de trabalhos pontuais relacionados aos descritores *Formação Docente, Estágio Supervisionado, Saberes Didático-Pedagógicos* e *Currículo*, o que possibilitou um diálogo profundo dos temas a serem abordados em suas inter-relações.

Dessa forma, esperamos contribuir no campo da formação inicial, dos saberes docentes e currículo, criando condições de habilitar profissionais cada vez mais competentes, para lidarem com os diversos saberes e desafios da profissão. Que esse trabalho proporcione a possibilidade de refletir sobre os caminhos entre os conhecimentos adquiridos na universidade e os saberes produzidos pelos futuros professores em seu exercício profissional, provocando assim, discussões que ampliem a visão e o preparo teórico e o fortalecimento de uma política de formação consistente e transformadora.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DE DISCENTE A DOCENTE

2.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, em um passado não distante, surgiram os cursos de licenciaturas, que nem sempre fizeram parte do contexto educacional em nosso país, havendo pouca preocupação quanto às questões relacionadas à formação de professores.

No final do século XIX, foi criada no Brasil as Escolas Normais para formação de professores e o ensino das "Primeiras Letras". Essa formação ocorria em nível secundário e só no começo do século XX se estendeu para o ensino médio (GATTI, 2010). Diante disso, começa a expansão das escolas e "métodos de treinamento", mediante os quais os professores teriam que se capacitar, seguindo uma linha de ensino cujo modelo era europeu com suas escolas denominadas "Escolas Normais" ou "normalistas", que preconizavam uma formação específica, correspondente à formação geral e profissional. Essa formação acontecia sem considerar o preparo didático-pedagógico, o que resultou em escolas de formação docente ineficientes em sua qualidade e insignificantes quantitativamente devido ao baixo número de alunos formados.

A partir dos anos de 1890, houve uma reforma com a criação de uma escola-modelo, anexa à Escola Normal, com outros professores formadores, visando alcançar uma melhoria no preparo da formação, com o enriquecimento do currículo anterior e a ênfase nos exercícios práticos para o ensino. Tendo sido fixado a partir da reforma paulista, este novo método de ensino da Escola Normal se estendeu para as principais cidades do interior do Estado de São Paulo e, posteriormente, para outras capitais e cidades do país. Porém, o ensino ainda estava centrado somente na transmissão de conteúdos, sem atingir os avanços esperados com esse novo modelo.

Somente no início do século XX é que de fato surgiu a preocupação com a formação para atuar nos níveis fundamental e médio, "[...] correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e médio em cursos regulares e específicos [...]" (GATTI, 2010, p. 2). Nota-se que havia uma preocupação com a base dessa formação, porque antes as aulas eram ministradas por "profissionais liberais e autodidatas" (GATTI, 2010, p. 2).

Na década de 1930, surgiu uma nova fase da educação com a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932), promovida por Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de São Paulo (1933), implantado por Fernando de Azevedo, na perspectiva ideológica da Escola Nova. Para tanto, transformou a Escola Normal em Escola de

Professores, com o objetivo de privilegiar os espaços formativos de ensino e pesquisa com outra vertente, tanto na área teórica, prática e estrutural, o que caracterizava de fato aspectos de uma nova escola. Segundo Saviani (2009),

> [...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...] (SAVIANI, 2009, p. 146).

Assim, com a implantação dos cursos de pedagogia e licenciatura, os institutos foram elevados ao nível universitário. Esse avanço foi precursor da criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, pelo decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, passou a ser denominada Faculdade Nacional de Filosofia, tornando-se referência para as demais escolas de nível superior, tendo como uma de suas finalidades, "[...] preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal [...]" e "[...] realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino [...]" (BRASIL, 1939, p.01).

Essa iniciativa contribuiu para a expansão dos cursos de formação de professores por todo o país e gerou o modelo conhecido e adotado na organização dos cursos de licenciatura e Pedagogia, denominado "esquema 3+1". Nesse caso, correspondiam os três primeiros anos dos cursos às disciplinas específicas e um ano às disciplinas de formação didática, o que resultou em uma institucionalização da educação e, a esse segmento novo, se efetivou um dos cumprimentos de exigência legal que permanece em vigência até os dias atuais, que é a obtenção dos diplomas de qualificação dos graduados (CASTRO, 1974), ou seja, na década de 1930 os cursos formavam bacharéis, que depois cursavam mais um ano para se tornarem professores. Esse acréscimo de um ano destinava-se ao estudo de disciplinas da área da educação, exigência para a obtenção da licenciatura. Esse modelo de formação tinha a função de formar docentes para o ensino secundário.

Assim, os cursos de licenciatura resultantes desse "esquema 3+1" foram marcantemente definidos pelos conteúdos específicos, relegando os aspectos didáticos-pedagógicos que passaram a incorporar a um *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos* (SAVIANI, 2009).

Para Sokolowski (2015),

> No período que se seguiu, de 1940 até a LDB de 1961, ocorreram poucas e pouco substanciais alterações nas licenciaturas. No final da década de 1960 e

> na década de 1970, o modelo educacional tecnicista foi implantado e os professores passaram a ser formados para atuarem nesse modelo. O modelo atual das licenciaturas foi delineado a partir da LDB de 1996 (SOKOLOWSKI, 2015, p. 3).

No decorrer dos anos, o desenvolvimento do país exigiu várias mudanças em torno da política educativa que, a princípio, passou a ser largamente influenciada por aparelhamentos promulgados por leis e reformas educacionais visando o desenvolvimento econômico e o mundo capitalista. Essa condição é tratada por Sokolowski (2015), ao afirmar que

> A tríade educação X desenvolvimento econômico X mundo do trabalho vem implementando as políticas de formação de professores, em diferentes períodos, no que diz respeito, por exemplo, ao estímulo de formação de mais professores quando o mercado de trabalho necessitou de trabalhadores com um mínimo de estudos, o que valorizou a escolarização ampliando a oferta de ensino (SOKOLOWSKI, 2015, p. 3).

Nesse período, a profissão docente e a formação de professores regressam ao plano das preocupações educativas pautadas no modelo tecnicista importado dos Estados Unidos por meio de convênios, principalmente a partir do regime militar. Bertotti e Rietow (2013, p. 6) lembram que boa parte da formação docente era originária da Escola Normal e, por isso,

> [...] faz-se necessário destacar as alterações sofridas na estrutura dos cursos normais por meio da promulgação das Leis Orgânicas a partir de 1942. As "Leis Orgânicas" também conhecidas como "Reformas Capanema" trataram de diversos aspectos concernentes a educação como o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946). (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 6, grifo dos autores).

Os autores ainda reportam que:

> O período que compreende a segunda república (1946-1964) foi de intensos debates acerca das questões educacionais. A nova constituição que entrara em vigor no ano de 1946, definiu como competência da União fixar "as diretrizes e bases da educação nacional". Porém, a Lei de Diretrizes e Bases só foi promulgada em 1961, e segundo Saviani (2011) a LDB (Lei n. 4024/61) manteve a estrutura fundamental da organização do ensino decorrente das reformas Capanema, salvo algumas alterações (BERTOTTI; RIETOW, 2013, p. 06, grifo dos autores).

Essas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mantiveram-se em vigência no período do golpe militar mediante a criação de uma nova Lei, que visava a garantia e a continuidade da ordem socioeconômica, precisando apenas ajustar a organização da educação, por meio do decreto das leis n.º 5540/68 (reforma universitária) e n.º 5692/71 (reforma do ensino 1º e 2º graus), alterando de forma profunda as estruturas da educação superior do país.

O ensino passou das faculdades para as universidades. Por meio da federalização, o governo criou departamentos para áreas afins, o que não se consolidou, pois agrupou muitos estudantes de áreas distintas em uma mesma disciplina, o que prejudicava o rendimento e o interesse em continuar no curso, devido aos péssimos resultados alcançados. Essa reforma universitária veio alterar e legitimar as licenciaturas curtas e/ou polivalentes, no que enquadrou os cursos de História e Geografia, que passou a ser denominado licenciatura em Estudos Sociais (BERTOTTI; RIETOW, 2013).

O cenário da reforma universitária apresentou um quesito extremamente técnico às suas ações de transformação do modelo da educação superior de todo o país. A reforma propagandeou mudanças com aspectos “modernizantes”, sem, contudo, ferir os anseios do conservadorismo da época.

Regulada em um contexto no qual a educação passou a prestar o serviço de desenvolvimento econômico, a reforma transformou a educação, sobretudo, em um ponto de vista técnico, obrigando as universidades a adotarem um regime de créditos, de matrícula de disciplinas, passando a ser semestrais e os cursos de licenciaturas serem de curta duração ou licenciatura plena.

Nessa perspectiva, nos anos de 1980, vários e intensos movimentos, bem como a necessidade de expansão da educação, começaram a indicar para uma mudança de horizonte. Acerca dessas mudanças, Lopes e Borges (2015) salientam que:

> [...] a ideia de profissionalidade emerge no Brasil com a ampliação dos sistemas de ensino, com o fortalecimento dos movimentos sociais dos anos 1980, como a sindicalização, entre tantas outras disputas que se evidenciaram naquele momento. O discurso docente tende a se afastar da ideia de missão e o professor passa a ser reconhecido como profissional qualificado pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática, às quais, em um registro de luta política, se agrega a ideia de agente da mudança social (LOPES; BORGES, 2015, p. 7).

Também nos anos de 1980, com o movimento pró-reformulação dos cursos de licenciatura e pedagogia, abriram-se precedentes para estudos voltados novamente a dualidade sobre os conteúdos específicos e os pedagógicos, tema esse que vem sendo discutido e

apontado por autores quanto à problemática de lidar com esses dois âmbitos do processo formativo distintos, porém, indissociáveis. Também nessa época, deu-se início a estudos voltados a existência dos saberes específicos da profissão docente, reconhecimento esse que ocasionou o crescimento de diversos estudos sobre esse campo de pesquisa (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012).

Esse pequeno panorama mostra como caminha a formação de professores no país, cujas mudanças mais profundas podem ser sentidas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/96. A LDB estabelece que "[...] a formação inicial de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...]" (BRASIL, 1996, p. 62).

O objetivo dessa lei é que todos os professores que passassem a ingressar na educação básica deveriam ter formação em nível superior, sendo esse período denominado a "década da educação". Sem dúvida, a LDB foi um importante avanço para garantir a formação dos professores, contudo, percebe-se que muitos entraves dificultam a mudança dessa realidade.

Ainda tratando do período de implantação da LDB, a lei previa esse momento de transição admitindo, segundo Carvalho (1998, p. 5) "[...] formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal". Essa "brecha" deixada pela LDB continua a suscitar questionamentos, pois ainda existem professores que se valem dela para protelar a formação inicial e permanecem em sala de aula apenas com o curso normal.

De acordo com Carvalho (1998),

> Além das universidades e institutos superiores de educação, a formação docente poderá se dar também em outras instituições de ensino superior tais como faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários. O Sistema Federal de Ensino, de acordo com o art. 8º do Decreto n. 2.306, de 19/08/97, comporta as seguintes instituições de ensino superior, todas com possibilidade de participar, de alguma forma, do processo de formação de profissionais da educação: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades e V – institutos superiores ou escolas superiores (CARVALHO, 1998, p. 5).

As instituições apontadas por Carvalho (1998) têm o compromisso de formar professores que detenham domínio dos aspectos teórico-pedagógicos que envolvem o exercício da docência e, no caso da formação inicial, oportunizar a vivência nos espaços

escolares por meio dos estágios supervisionados. Cabe a elas prezar por uma formação holística que possa colaborar com o sujeito de uma forma consistente.

O sistema educacional brasileiro passou por várias etapas e transformações, seja em relação às questões políticas, curriculares, culturais, sociais e econômicas. Surgiram nesse período, necessidades e problemas a serem resolvidas no âmbito da formação a uma preparação eficaz dos profissionais para enfrentarem os problemas encontrados e gerar efeitos consistentes diante da escola.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

A formação inicial é um processo de construção do profissional, de capacitação para enfrentar os desafios da realidade no contexto do campo de atuação. Sobre essa perspectiva, Pimenta e Lima (2004, p. 62) afirmam que "[...] é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intensões da profissão que o curso se propõe legitimar [...]". O início da formação para a docência favorece também o entendimento da didática, da instrumentalização, do domínio para os conceitos teóricos e práticos, dos métodos de aprimoramento e conhecimentos dos diversos saberes docentes voltados para a educação.

Na contemporaneidade, discutir questões relacionadas à formação inicial do professor é importante, porque durante esse percurso o licenciando necessita aprender os saberes relacionados aos conteúdos específicos, à formação pedagógica, ao currículo, ao fazer docente, à construção da identidade profissional, dentre outros. Ou seja, nesse ponto de vista, "[...] os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele [...]" (TARDIF, 2014, p. 16). Para Pimenta (1999),

> O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. (PIMENTA, 1999, p. 20, grifos da autora).

À medida que se atualiza, o campo da formação de licenciandos exige a criação de novos termos e conceitos referentes aos professores, e isso se baseia em sua formação e seu trabalho. Maurice Tardif é um dos autores que discute sobre quais seriam os saberes docentes que servem como base ao ofício do professor, ele apresenta a seguinte visão, que

“[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastantes diversos, provenientes de fontes variadas [...]”. (TARDIF, 2014, p. 18).

Com base na citação acima, podemos entender que os saberes necessários à docência provêm, dentre outros espaços, do currículo dos cursos de formação inicial e continuada e dos professores formadores, e a pluralidade encontrada nesse meio pode alterar o desempenho da formação. É no processo inicial de formação do licenciando que as competências de seu trabalho serão moldadas, e está relacionada à forma como as instituições tratam o conhecimento, logo, possuem papel fundamental na construção da base que sustentará o futuro professor em seu desempenho na sala de aula.

A diferença de ensino também é encontrada na educação básica, pelas várias mudanças no século XXI, principalmente, se tratando da velocidade do avanço da ciência e tecnologia, que exigiu mais disposição, compromisso e dinamicidade para com os futuros profissionais, redobrando a sua capacidade em criar e explorar os sentidos para motivação dos alunos (MARCELO, 2009). Em muitas situações o professor deixa de ser possuidor de um saber único, de excelência e o estudante de ser apenas “ouvinte” no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a troca de conhecimento passa a ser constante, e isso é baseado na bagagem de conhecimento adquirida pelo docente ao longo de sua formação, especialmente em sua formação inicial para lograr o seu desenvolvimento profissional. Para Tardif (2014, p. 137), “[...] a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num ‘saber-fazer’ técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza [...]”.

Por isso, quanto maior o leque de experiências pedagógicas em que se envolva o graduando, melhores condições terão de se construir como profissional e adquirir competências para o seu ofício docente. Em se tratando da formação em Ciências Biológicas, Carvalho e Gil-Pérez (2006) destacam a importância do conhecimento das disciplinas de caráter pedagógico, defendendo que conhecer apenas o conteúdo específico não basta, o professor deve ter capacidade de expô-lo, levando o aluno a uma melhor aprendizagem.

Deve-se destacar também que existem experiências que vêm antes da formação. Os percursos escolares do aluno, por exemplo, igualmente compõem essas experiências, além de sua história de vida. Nesse sentido, “[...] é preciso considerar também a força das experiências pré-profissionais dos futuros professores na incorporação dos conhecimentos necessários para o exercício da docência” (SELLES; FERREIRA, 2009, p. 53). Esses

conhecimentos e saberes são intrínsecos ao aluno e durante a formação contribuirão para o seu aperfeiçoamento profissional. Para Tardif (2014), os saberes dos professores

> [...] provém da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados a instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2014, p. 19).

Assim, se faz presente às experiências anteriores e, junto com a formação inicial, podemos destacar saberes diversos que constituem a carreira profissional dos professores já que, para Tardif (2014, p. 33), "[...] o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais".

A formação constitui um arcabouço de possibilidades construtoras de elementos que fornecem aos graduandos em sua futura atuação profissional no espaço escolar, práticas de ensino diversificadas. "A carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos como as ocupações que eles assumem [...]" (TARDIF, 2014, p. 81). Os saberes dos futuros profissionais são construídos e ressignificados, quando estes têm oportunidade também de pesquisar sua própria ação docente. À formação inicial em Ciências Biológicas, se assenta na necessidade de preparar o graduando para a educação básica, dando a base que proporciona o esclarecer, o estudar, o elucidar e o aprender.

Nesse sentido, a vida profissional docente é caracterizada por sua atuação no ambiente escolar, com isso, o licenciado aos poucos vai agregando em seu repertório as práticas e habilidades apreendidas durante sua formação. Para Lima (2004, p. 2), "[...] caracteriza-se a fase inicial de inserção na docência, basicamente, pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino".

Essa bagagem formativa também ocorre coletivamente e de forma cooperada pela troca de experiência com colegas que já tenham um longo período em sala de aula, tendo em vista que "[...] docentes mais antigos exercem grande relevância no trabalho de docentes iniciantes [...]" (ILHA; HYPOLITO, 2014, p. 13).

Huberman (2000) apresenta a aquisição dessa experiência a partir do processo de "transição" da fase de *estabilização* para a de *diversificação*, que corresponde ao período de 8 a 10 anos como o início do momento de estabilização e de 15 a 25 anos de carreira como a fase de diversificação, tempo esses do surgimento de uma identidade e sua consolidação, de aumento das competências, domínio das situações presentes em sala de aula, do plano pedagógico e da sensação de liberdade e segurança profissional[8].

Para Huberman (2000, p. 41), "[...] as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. [...]". Por outro lado, a motivação dos novatos pode contagiar e abrir possibilidades de mudanças aos docentes que estejam na fase de diversificação, que também pode corresponder a momentos de monotonia, construindo assim, um vínculo produtivo nessa junção de recém-formado e veterano, na busca pela eficácia do campo educacional.

No caso da formação inicial, ainda há vários desafios em manter os estudantes de licenciatura em seus respectivos cursos, pois existe um número considerável de evasão nas universidades. Como demonstra Silva (2017),

> Segundo o censo da educação superior do ano de 2015, a evasão nesse nível de ensino vem aumentando em ritmo acelerado. Em 2010, a taxa de evasão estava em torno de 11,4%; em 2012, apenas dois anos depois, já estava em 36%; e em 2014 a taxa foi de 49% contra os 29,7% da taxa de conclusão e 21,2% da taxa de permanência, apesar do aumento no número de matrículas no ensino superior ter superado, em 2015, a marca de oito milhões de alunos matriculados (SILVA, 2017, p. 49).

Ainda, segundo Silva (2017, p. 49-50), "[...] em todos os Estados, o índice de evasão nos cursos de licenciatura é considerado alto, principalmente em cursos de formação específica, como as Licenciaturas em Biologia, Matemática, Física e Química [...]". Nessa linha, Gatti (2000, p. 61) reforça outros aspectos relacionados à evasão, como:

> Se, por um lado podemos pensar que esta evasão se deve a problemas ligados à forma como estes cursos são oferecidos, por outro, este fator, associado às péssimas perspectivas da carreira, potencializa em muito a verdadeira deserção que se opera nos cursos de formação de professores, a

[8] É necessário considerar que os estágios de desenvolvimento profissional propostos por Huberman (2000), em que o ciclo chega a 40 anos, referem-se ao contexto europeu. No caso brasileiro, este ciclo atinge uma média de 30 anos.

> intensificação da baixa procura pelos mesmos e as desistências quando já estão no exercício da profissão (GATTI, 2000, p. 61).

Em se tratando do curso do *campus* de Itapetinga, conforme documento (Anexo B) obtido junto à Secretaria Geral de Cursos (SGC), no ano de 2019, a taxa de ingresso relativa aos anos de 2012 a 2018, correspondeu a um total de 139 alunos matriculados e, neste mesmo período, houve um número considerável de evasão, que corresponde a um total de 55 alunos, ou seja, 39,6% deles abandonaram o curso. Vale salientar que até o presente momento somente 22 alunos concluíram o curso, o que corresponde a 15,8%, tratando-se de um número pequeno de concluintes em comparação com os que evadiram. Aventamos aqui alguns possíveis motivos para esse alto índice de evasão: a própria organização do curso e sua identidade, pelo fato talvez de não haver uma diferenciação em relação às disciplinas específicas para licenciatura e bacharelado; situações que envolvem os alunos fora do âmbito acadêmico como, por exemplo, o não conseguirem aliar trabalho e estudo, questões familiares, distância de suas moradias da universidade, aspectos financeiros e; falta de perspectivas futuras com o mercado de trabalho na área de licenciatura em Ciências Biológicas em particular e, na docência em geral.

Para tentar superar essas situações, dentre outras ações, os cursos poderiam se adequar ao público do seu local específico e região, considerando turnos, horários, o próprio currículo e o corpo docente, para que atraiam e mantenham esses sujeitos, a maioria trabalhadores, pais e mães que sustentam suas famílias e que sentem a necessidade de adquirir um diploma de nível superior, muitos, inclusive, que ainda não têm a oportunidade e condições de cursá-los (VIANNA, 2003).

Além disso, Vianna (2003, p. 166) ainda chama a atenção para o fato de que “[...] a carreira docente tem que ser incentivada, tanto em seu nível salarial como reconhecimento social [...]. Muitos bons profissionais abandonam o magistério, embora gostando, por motivos financeiros [...]”.

Ademais, as políticas públicas de valorização da carreira docente, que deveriam incentivar a permanência em sala de aula, não atraem muito o professor e o atual cenário de incertezas aponta cada vez mais para a desvalorização e desprezo para com essa profissão. Para Tardif (2014, p. 40), “[...] os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes [...]”.

No Brasil ainda predomina a falsa noção de que formar bacharéis – portanto, pesquisadores – reveste-se de maior importância do que formar professores (BRITO, 2007). Com base no exposto, defendemos a necessidade de se rever a formação inicial do professor e buscar desenvolver uma base concreta para a prática da docência. Seguindo essa linha de raciocínio, um bom curso de licenciatura pode oferecer ao professor iniciante uma gama de subsídios e de confiança para promover ações educacionais consistentes.

O domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos é primordial no exercício da profissão, por isso o professor de Ciências Biológicas deve ter em sua formação o entendimento de que esses conhecimentos são indissociáveis e que devem estar presentes nos cursos de formação inicial. Para Tardif (2008, p. 86), "a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional".

Atualmente, a educação tem seguido processos de mudanças visando a melhor formação de profissionais, dotando-os de capacidade de tomada de decisões próprias e com maiores percepções críticas. Belloni (2010), alega que o professor tem um papel transformador, muitos apresentam funções variadas e complexas, demandando uma formação inicial e continuada mais enraizadas e sintonizadas com as socioculturas dos estudantes. Ou seja, mesmo os professores com formação inicial adequada, com licenciatura com base na área em que atuará, precisarão passar por processos de formação continuada. Tardif (2014) salienta que,

> Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2014, p. 249).

Em assuntos relacionados à formação continuada, as discussões de algumas pesquisas remetem aos saberes experienciais. No que tange à formação inicial, os futuros professores se esbarram nos limites da graduação, em aliar teoria e prática. Nesse sentido, Selles e Ferreira destacam que, "considerando que a licenciatura é o único curso que profissionaliza e que credencia os futuros professores para a docência escolar, essa instituição social certamente assume centralidade no processo de formação inicial" (SELLES; FERREIRA, 2009, p. 64). Frente a isso, a formação inicial deve ser entendida como um momento propício para aproximar o licenciando do universo escolar e contribuir para que ele tenha um conhecimento mais aprofundado desse universo, ajudando a superar a compreensão

do senso comum de que ele só adquire experiência depois de formado e no exercício profissional. De acordo com Selles e Ferreira (2009),

> O licenciando, ao contrário do aprendiz de outras profissões, permanece em seu (futuro) ambiente de trabalho ao longo de toda a sua vida escolar e é a partir desse contato que amealha experiências, desenvolve crenças e constrói um conjunto de valores a respeito dessa mesma profissão (SELLES; FERREIRA, 2009, p. 53).

Apesar desse conhecimento prévio que o futuro professor tem com o ambiente escolar, por sua vivência como aluno, sabemos não ser essa uma experiência suficiente, pois seu olhar e sua compreensão acerca desse universo é outra. Portanto, mesmo com tantos problemas, a formação tem que encantar e atrair desde o início, por vezes aquele não foi o curso desejado, mas o ambiente e suas relações podem modificar e se transformar em possibilidade de (re)construir uma nova história. Assim, quando o sujeito inicia o curso, sua visão ainda pode estar distante da profissão docente, percebendo essa aproximação somente ao se deparar com as disciplinas correspondentes às práticas de ensino.

Outro aspecto a ser evidenciado na formação inicial é o papel dos professores regentes como coformadores. Desse modo, o processo formativo poderá contribuir efetivamente para uma experiência na qual graduandos e professores da educação básica possam compartilhar experiências, saberes, práticas formativas e escolares, promovendo, assim, um estreito contato com o chão da escola desde a formação inicial. Isso pode ampliar a relação entre a universidade e a escola, a formação inicial e continuada, contribuindo como parte de um processo crítico e reflexivo das práticas didática-pedagógicas de seus pares. No que tange a relação universidades/escolas e, mais precisamente tocando no papel do professor regente, Ferreira, Vilela e Selles (2003) argumentam que,

> [...] tomar os professores da educação básica como profissionais que pouco podem contribuir para a formação inicial de nossos alunos tem permitido que a prática de ensino de muitos cursos secundarize a relação dos licenciandos com seus futuros pares, afastando os saberes experienciais da formação desses profissionais (FERREIRA; VILELA; SELLES, 2003, p. 40).

As instituições de formação de professores, por sua vez, devem se caracterizar ante os licenciandos como promotoras de uma formação adequada, e não somente na aquisição da titulação. Elas também formam e preparam para a prática efetiva nos diferentes contextos em que os futuros professores atuarão. A esse desafio formativo cabe incorporar métodos que correspondam ao exercício docente, desde a graduação. Elemento esse, que

muitas vezes é praticado somente durante o estágio supervisionado, quando é oportunizado ao graduando a chance de conviver e trocar experiências escolares. Além disso, conforme Tardif (2014, p. 55), “[...] os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional”.

Para uma maior valorização e comprometimento das atividades docentes, desde cedo os sujeitos devem exercitar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas. Com esse entendimento, à docência se reveste de novas provocações, motivando os graduandos cada vez mais a querer lidar com as questões educacionais, na forma de lecionar, de realizar atividades, compreender as necessidades apresentadas pelo cotidiano escolar e analisar os resultados, contribuindo em todos os momentos nessa formação para se tornar um professor empenhado em encontrar soluções para os desafios que se apresentem em sua ação pedagógica de ensino.

De acordo com Tardif (2014, p. 123), “[...] esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho”. Com isso, não queremos dizer que o professor é o único responsável pela solução desses problemas ou que ações individualizadas realizem mudanças. Nossa fala vai no sentido de valorizar o papel do professor frente aos problemas educacionais.

É importante que os graduandos se aproximem do universo escolar e exercitem experiências do como ensinar para não haver um “choque de realidade” e a “[...] desilusão ao desencanto dos primeiros tempos de profissão [...]” (TARDIF, 2014, p. 82). Esse território objetivo e intersubjetivo se caracteriza na implicação em compreender o desenvolvimento profissional nas variadas faces do processo de aquisição de conhecimento, com novos olhares quanto à construção do “ser docente”.

Diversos são os aspectos que geram debates acerca da necessidade de que a formação do professor esteja conectada ao espaço real de atuação profissional, ou seja, o ensino de ciências pode tornar-se muito caracterizado por sua intenção “tecnicista”, tanto nos processos de formação de professores, quanto nas práticas de ensino nas escolares. “Os novatos descobrem, por exemplo, que discussões básicas sobre os princípios educacionais ou sobre as orientações pedagógicas não são realmente importantes na sala dos professores [...]” (TARDIF, 2014, p. 83). Ou seja, o futuro docente precisa adaptar os conhecimentos “técnicos” adquiridos em seu processo de formação inicial a realidade que enfrentará em sala

de aula, tornando prático o conhecimento a ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo a formação inicial se manifestam muitas visões e crenças anteriores dos licenciandos. Tais ideias podem persistir e de certo modo afetar a forma de aquisição ou interpretação de novas informações. Nesse contexto, compreende-se que há uma necessidade de investimento na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, de maneira que estejam voltados para pensamentos contextualizados e críticos, referentes à mobilização de sua prática pedagógica (CONTRERAS, 2002).

De fato, a ação docente requer uma dimensão de conhecimento ampla e em diferentes áreas: a) científica: propriedade do conhecimento básico da área de atuação e nas práticas da área; b) pedagógica: arranjada em 4 eixos: o método de ensino-aprendizagem, a concepção e a gestão de currículo, as relações interpessoais e teorias e práticas da tecnologia educacional; c) política: encontrar-se atento às mudanças e ocorrências políticas e compreender conscientemente as diferentes visões e interpretações as quais a aula carrega e transmite (MASETTO, 2002).

Uma preocupação nos cursos e, principalmente no curso de Ciências Biológicas, é a maneira como são tratados os assuntos específicos na graduação, é "comum" o direcionamento específico dos assuntos correspondentes à disciplina sem a prática pedagógica e sem uma articulação com outros temas dentro do próprio ensino de Biologia. Isso reverbera em uma dicotomia entre a teoria e a prática no ensino escolar, faltando ao professor um preparo científico, técnico, didático e pedagógico para lidar com as demandas de ensino e aprendizagem.

Selles *et al*. (2011) enfatizam

> [...] a necessidade de superação da dicotomia evidenciada desde a formação inicial, segundo a qual a importância dada aos conhecimentos das áreas específicas tende a sufocar os conhecimentos didáticos-pedagógicos, também essenciais à formação docente, na perspectiva de uma convergência entre razão científica e razão pedagógica (SELLES *et al*., 2011, p. 360).

O ensinar biológico fica comprometido devido à falta de diálogo das disciplinas científicas com o universo escolar, o que acaba sendo relegado somente às disciplinas didático-pedagógicas. Por outro lado, as disciplinas pedagógicas deixam os conhecimentos específicos somente a cargo daquelas vinculadas a esse tipo de conhecimento, o que só pode ser alterado se o professor formador tiver a preocupação de aliar e explorar os dois conhecimentos em suas aulas. Exemplo disso é a pesquisa realizada por Goedert *et al* (2003),

na qual fica clara a dificuldade que as professoras enfrentam na hora de ministrar aulas com a temática evolução, tema esse que dialogaria com várias áreas do conhecimento, mas elas não articulam o tema com outras disciplinas, visando ampliar justamente o entendimento, se aproximando de outras áreas, tratando, muitas vezes, de forma isolada e específica.

Goedert *et al* (2003) argumentam sobre

> A precariedade, ou mesmo ausência, da relação dessa disciplina com as demais do currículo, podendo este ser um fator agravante de possíveis dificuldades apresentadas pelas professoras, quando a elas cabe, no exercício profissional, ministrar aulas sobre tal conteúdo. [...] compreender os processos evolutivos é um passo necessário para a compreensão de uma série de outros princípios ou processos biológicos (GOEDERT *et al*, 2003, p. 7).

Portanto, nota-se a fragilidade dos cursos de formação inicial no que tange a aproximação entres disciplinas, deixando de promover o processo de interdisciplinaridade no ensino de Biologia, comprometendo, portanto, a formação do licenciando. São muitos os casos em que o docente se depara com os desafios em que a própria condição de ser professor faz com que ele necessite de conhecimentos que vão além das especificidades da disciplina que atua.

Diante de tais situações, a formação inicial é o ponto de partida para enfrentar a realidade das escolas brasileiras, isso porque ela precisa capacitar esse professor, buscando além de saber dominar os conteúdos necessários para sua atuação docente, também primar por uma visão humanística. Nesse sentido, Imbernon (2009) destaca que a formação inicial de professores se caracteriza como processo de construção da significação da profissão docente, pois representa o princípio da socialização profissional, atribuindo o conhecimento básico ao futuro professor.

Em um primeiro momento, a formação deve fazer com que o professor entenda o que é ser de fato um docente, sem essa consciência é muito difícil construir uma identidade. Quanto ao fator da socialização profissional, deve-se destacar a convivência com outros profissionais da área e, para isso, deve haver dentro dos cursos de formação momentos para que essa socialização aconteça.

A perspectiva de discutir sobre o desenvolvimento das competências e a atuação profissional docente são questões relevantes para se ter um panorama da atual formação que esse professor tem e, principalmente se as Instituições de Ensino Superior têm se atentado para essas questões.

Em relação ao desenvolvimento das competências, o docente necessita em sua formação saber que a didática-pedagógica é essencial para sua formação. Cabe aos programas de formação de professores mostrarem aos alunos que eles estão estudando para serem professores, essa construção da identidade profissional é o ponto chave da profissão, para fazê-los identificar-se com ela, e em seguida, mostrar que também é teórica e prática e em nenhum momento poderá haver essa dissociação.

Para Libâneo e Pimenta (1999),

> As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Um dos grandes equívocos é acreditar que a formação deve ser apenas teórica ou prática. Isso acontece porque as licenciaturas, de forma geral, trazem no início do curso disciplinas teóricas, em seguida é que apresentam a parte prática, durante esse percurso, muitos desistem por acharem que o curso é demasiado teórico. Durante a formação de professores de ciências naturais/biologia, muitas vezes é dada maior importância à teoria separando-a da prática, sendo esta, vista como instrumentalização do ensino, o que acaba influenciando diretamente a instrução dessa área na educação básica (TREVISAN, 2016).

Outros estudos que tratam da formação de professores (SCHNETZLER, 2000; MARANDINO, 2003), repreendem a prioridade no modelo de formação que concebe o professor como técnico e o conduz por uma racionalidade instrumental, tornando-o mero executor de decisões alheias. Pereira (1999) relata que um dos maiores equívocos da formação pautada nesse modelo, é pressupor que para tornar o trabalho docente qualificado seria imprescindível somente o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

No entanto, carece observar que no curso de formação inicial até a teoria poderia ser passada através de situações práticas e não é bem isso que ocorre. Fazendo com que muitos, talvez se cansem das licenciaturas. Apesar é claro, de a teoria ser bastante importante para embasar a prática.

Quando o professor estiver em sala de aula exercendo a profissão, encontrará situações reais que exigirão expertise para resolvê-la de forma prática, claro que a teoria ajudará, mas ele precisará saber uni-las de uma maneira que mostre essa habilidade para

solucionar problemas. Aprender a saber o que fazer nessas situações é essencial para a atuação docente.

Pereira (2006) esclarece que o professor, durante a sua formação inicial, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. Urge investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola.

Na formação inicial, além de o professor aprender o básico da profissão, ele também necessita saber o porquê desses conhecimentos básicos e como eles são aplicados numa situação concreta de aprendizagem. Sobre esse aspecto, Martins *et al*. (2014) esclarecem que

> [...] o professor não necessita simplesmente saber o básico (definições, conceitos, etc.) para explicação de um conteúdo. É preciso ir além, o professor deve ser capaz de entender "o porquê isso ou aquilo é dessa maneira", é preciso compreender e dar significado ao que está sendo exposto. Desta forma o professor deve ser capaz de ir além do conhecimento da disciplina [...]. (MARTINS *et al*., 2014, p. 3, grifo do autor).

A atuação profissional vai além desses conhecimentos básicos, exigindo formar um profissional que esteja apto a estar à frente do seu tempo, pois na contemporaneidade saber interagir com as diferentes formas de aprendizagem é o que vai fazê-lo um profissional capaz de atuar em um mundo cheio de demandas que só uma formação global fará diferença no momento da atuação.

Diante disso, percebe-se que para o professor exercer a profissão ele precisa ter uma formação que contemple as necessidades do campo docente, dessa maneira será muito mais fácil atuar com mais segurança, para isso é necessário saber quais são os conhecimentos específicos de sua área de atuação e os pedagógicos.

Em 2002, foram promulgadas Diretrizes Curriculares referentes à formação de professores, as quais explicitam que os cursos de licenciatura deverão priorizar as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico (BRASIL, 2002).

Nota-se que, a depender da licenciatura, os conhecimentos pedagógicos, muitas vezes, são deixados de lado, em alguns casos, os alunos não dão o devido valor à formação pedagógica dentro dos cursos de licenciaturas, priorizando a parte específica do curso. No

entanto, a formação pedagógica é essencial, pois sem ela o aluno não consegue colocar os conhecimentos específicos em prática. Assim, o aporte pedagógico é de extrema relevância nas licenciaturas, para ajudar a saber como a aprendizagem ocorre, critérios de avaliação, as diferentes maneiras de aprender e que cada aluno é único. Portanto, desprezar esses conhecimentos é de certa forma desprezar a formação.

Scheid (2006) defende que a formação de professores de Biologia, sintonizada com as exigências contemporâneas, deve estar centrada em fazer dos profissionais da docência nesse campo do saber científico, verdadeiros educadores, com vistas a uma formação humana integral e não à formação de meros técnicos de ciências.

Essa formação, sem dúvida, deve atender às questões relevantes que estão sendo discutidas na sociedade, não cabe mais enxergar apenas um aspecto do mundo, mas saber que nesse momento ela precisa atender de certa forma, questões sociais e humanas, pois o sujeito é um ser completo e deve ser contemplada todas as suas especificidades.

Gatti (2010) explica que:

> Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica (GATTI, 2010, p.3).

Essa autora acrescenta ainda que:

> Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação "formação disciplinar/formação para a docência", na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p. 3, grifo da autora).

Ainda sobre essa questão, Martins *et al*. (2014) esclarecem:

> [...] podemos destacar que os conhecimentos, do conteúdo, pedagógico e curricular, devem ser trabalhados nos cursos de formação de professores para que dessa forma os mesmos tenham condições necessárias para serem professores bem preparados (MARTINS *et al*., 2014, p. 4).

Diante do exposto, estar bem preparado para atuar em sala de aula deveria ser o objetivo de todo aluno de graduação, essa maturidade faz com que ele saiba reconhecer que o conhecimento pedagógico, atrelado ao específico, o fará um professor bem mais preparado para o exercício da docência. O problema é que o licenciando, muitas vezes, deixa passar

despercebido, e só vai entender a relevância dos conhecimentos pedagógicos no momento de atuar em sala de aula.

Morais e Henrique (2017) ratificam essa compreensão:

> Ressaltamos, então, a defesa por uma formação inicial em que os aspectos pedagógicos da docência não sejam negligenciados. Além disso, convergimos com a prerrogativa de uma profunda relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Biologia do país, seja nos componentes curriculares de caráter específicos (Anatomia, Botânica e Biofísica) ou nos componentes curriculares pedagógicos (disciplinas da área da educação, estágio curricular supervisionado, questões do mundo do trabalho e, sobretudo, diálogos inerentes à profissão docente) (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 9).

É importante essa discussão, pois os componentes curriculares pedagógicos colaboram para aperfeiçoar as ações docentes e fazem com que o licenciando, principalmente em Ciências Biológicas, possam vivenciar a escola a partir de várias dimensões, pois é nela que se coloca em prática tudo que é vivenciado na faculdade.

Um dos pontos altos da aproximação do licenciando com o espaço escolar é o Estágio Supervisionado. A partir dele o graduando consegue entender melhor a dinâmica da sala de aula, conhecer o aluno, a avaliar, ou seja, vivencia um mundo real, que em muitos casos só o contato com as aulas na graduação não é suficiente para proporcionar essa aproximação.

São discussões que vão além, como por exemplo, as questões relacionadas ao trabalho docente, que não dizem respeito somente a estar capacitado tecnicamente para a função, mas sim, assumir uma postura de profissional, preocupando-se com a sua qualificação, problemas com alunos, cuidados com a saúde. Essas são questões que devem ser debatidas no momento de falar sobre a docência.

Todas essas questões poderiam ser debatidas na universidade de maneira que na formação inicial ficasse claro que a profissão docente deve ser valorizada e quando se fala em valorização é além do salário, porque ela acontece quando se têm boas condições para trabalhar, escolas equipadas, em suma, políticas e ações de valorização do trabalho docente e da educação como um todo. Essa reflexão faz-se necessária, porque além dos conhecimentos pedagógicos e específicos é preciso que o professor tenha consciência política e social.

Quanto à prática pedagógica, a universidade poderia se preocupar mais com os aspectos metodológicos a serem passados para os discentes que atuarão futuramente nas escolas, pois estes saem muitas vezes sem a capacidade e habilidade em executar uma aula.

Nesse sentido, no exercício da prática, Cachapuz *et al.* (2005) chamam atenção para o fato de que

> [...] o professor tem que ter cuidados muito particulares com o processo de aprendizagem e, em particular, com as atividades que promove. Estas devem desenvolver-se na "zona de desenvolvimento próxima", o mesmo é dizer que tais tarefas devem ser um desafio, porém com um grau de dificuldade susceptível de se constituírem em incentivo e não de fonte de desânimo, desmotivação e de impossibilidade de resolução (CACHAPUZ *et al.*, 2005, p. 103, grifo do autor).

Nunes (2019) reforça em seu trabalho esses aspectos ligados a dificuldades encontradas ao ingresso no início da docência em diálogos com professores iniciantes, podendo ajudar a entender um pouco sobre essas questões.

É notável que o ensino de Ciências e Biologia ainda se apresente como um grande desafio ao profissional, logo se espera que domine a matéria ensinada, conheça as práticas metodológicas a serem empregadas na construção dos conhecimentos por parte dos alunos, estar preparado para aprofundar os conhecimentos e para adquirir outros novos, entre outros aspectos.

Dessa forma, essa falta de contato universidade/escola implicará, posteriormente, na prática a ser desenvolvida em sala de aula, que desmotivará o aluno a pensar a respeito do que está sendo apresentado, tornando assim, uma aula sem criatividade, criticidade e reflexão. Se tratando do curso de Ciências Biológicas que é marcado por uma racionalidade técnica, metódica, fica ainda mais evidente esse distanciamento entre o conhecimento científico e pedagógico.

No entanto, a academia subsidia um conhecimento mais profundo e permite fundamentar elementos constituídos ao longo do tempo, isso ajudará a oferecer caminhos no exercício da sua atuação e autonomia profissional graças a esse conhecimento, aliado à experiência.

Como fase importante da formação inicial, o Estágio Supervisionado permite ao licenciando adquirir experiências para a atuação docente. Com base nessa reflexão, o próximo tópico abordará algumas considerações sobre ele.

2.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

2.3.1 O papel do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores

Para que seja possível obter desde cedo uma preparação prática, o Estágio Supervisionado tem sido proposto como um momento propício para efetivação da relação teoria-prática, aproximando cada vez mais o discente da realidade na qual atuará (FIGUEIREDO; GUIMARÃES, 2015).

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado é o momento de experenciar o que se aprende durante a graduação por meio do exercício da ação educativa, possibilitando uma reflexão das ações. Para Pimenta e Lima (2004, p. 24), o estágio curricular tem também como finalidade "[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso [...]". Assim, uma formação de professores voltada para o desenvolvimento nos mais diversos sentidos e saberes e bem articulados, trará efeitos sobre essas realizações práticas desde a formação inicial.

Para os futuros docentes, o Estágio Supervisionado pode ser um precursor para uma prática reflexiva, de modo propicia o amadurecimento sobre as relações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, "[...] aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade [...]" (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 111). E ainda, a convivência com os professores que atuam em sala de aula, ajuda nos desafios que surgem, influenciando no desenvolvimento do iniciante à docência, pois, são reconhecidos como fonte de inspiração e referência para os processos educacionais.

Piconez (1991) evidencia que, devido a sua complexidade, a formação de professores sempre sofreu influência de muitos fatores, por isso muitas são as questões que permeiam esse momento e nem sempre elas são bem compreendidas. Pimenta (2001, p. 55) constata que, "[...] um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento, em situações experimentais, de determinadas habilidades consideradas *a priori* como necessárias ao bom desempenho do docente [...]".

Pimenta (2001, p. 55) acrescenta que "[...] a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas situações – o que implica, necessariamente, a criação de novas técnicas [...]", equivalendo dizer que o professor produz formas específicas de estar na profissão.

Na formação inicial de professores o Estágio Supervisionado é aguardado com muitas dúvidas e “ansiedade” pelos graduandos (MILANESI, 2012). É nesse momento que o futuro professor terá a possibilidade de vivenciar o espaço da sala de aula. Uma das inquietações dos graduandos é saber se terá condições de transpor a teoria para a prática e, assim formar-se como um profissional capacitado para exercer a profissão docente.

Silva (2008) enfatiza que

> A formação do professor implica o domínio do conhecimento específico de sua área, articulado com o conhecimento pedagógico (saber-fazer), numa perspectiva de totalidade do conhecimento historicamente produzido, sendo capaz de atuar de modo decisivo como agente de transformação do contexto em que está inserido (SILVA, 2008, p. 100).

Nota-se que teoria e prática são indissociáveis e o graduando durante o percurso formativo terá que cumprir essas fases do curso para vivenciar os contextos das salas de aula.

De acordo com Franco (2012, p. 203),

> A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção (FRANCO, 2012, p. 203).

É nesse período de formação que o graduando, mais especificamente no Estágio Supervisionado, percebe a importância de ter uma prática pautada em conhecimentos que subsidiarão a práxis. Nesse sentido, os saberes construídos durante a formação auxiliarão na escolha de metodologias que contribuam com o fazer docente.

A prática para a docência é construída em sala de aula, é inegável que o graduando ao adentrar nos espaços escolares terá a oportunidade de se constituir como profissional, é nesse momento que ele começa a compreender a importância das experiências vivenciadas na universidade e valorizar cada conhecimento construído ao longo do percurso.

Embora esteja se tratando da educação infantil, Pimenta (2001) entende que:

> [...] o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão, que ultrapasse a experiência (restrita) no colégio de aplicação (PIMENTA, 2001, p. 75).

Essa constituição dos saberes didático-pedagógicos ocorre de uma forma gradual, porque cada componente curricular dos cursos de licenciaturas cumpre um papel fundamental na formação inicial de capacitar o graduando para atuar em sala de aula. Nessa perspectiva é que o Estágio Curricular exerce a função de intermediar o exercício da docência, através de uma práxis constituída por meio dos conhecimentos. Buriolla (2009, p. 13) compreende o Estágio como "[...] o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e refletida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade [...]".

Essa construção da identidade ocorre através das atividades desenvolvidas durante o percurso formativo e os componentes curriculares são decisivos nessa formação. Dentre as práticas de ensino realizadas durante o curso de formação de professores, destaca-se o Estágio Supervisionado. Silva e Gaspar (2018, p. 2) enfatizam que "[...] ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa [...]".

Sendo um componente curricular obrigatório, possibilita ao estudante vivenciar a teoria e prática estudadas durante a vida acadêmica. Miranda (2008, p. 16) esclarece que "o estágio é, portanto, uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade [...]". Esse momento é permeado por incertezas para o graduando que, muitas vezes, ainda não teve contato com a sala de aula.

Silva (2008) argumenta que

> As atividades de Estágio Supervisionado restringem-se à fase de identificação e análise da realidade escolar, sendo que, em alguns casos, são elaborados projetos de curta duração para contribuir com a instituição escolar campo de estágio. Este modelo de estágio representa o modelo tradicional, baseado na prática instrumental, no qual cabe aos alunos aprender o maior número possível de experiências práticas que os instrumentalizem para o exercício da profissão (SILVA, 2008, p. 39).

O Estágio Supervisionado deve ser organizado nas instituições de ensino para melhor formar o graduando, considerando sua futura inserção no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que o leve a reconhecer a importância do Estágio para sua formação como professor.

Nesse sentido, Silva (2008) destaca,

> Este componente teórico-prático, quando organizado visando uma formação que respeite o conhecimento específico e o pedagógico, constitui um espaço fértil para a produção de diversos saberes salutares à profissão docente na sociedade contemporânea, na qual a construção de sujeitos capazes de contextualizar, planejar e gerir o seu fazer pedagógico se faz uma necessidade de sobrevivência (SILVA, 2008, p. 39).

No exercício do Estágio supervisionado, o licenciando deve sempre procurar unir os conhecimentos específicos de sua ciência de referência e os pedagógicos, embora, ambos são essenciais para que ele se torne um professor capaz de articular os saberes necessários ao exercício docente e interagir com as especificidades da sala de aula.

2.3.2 A legislação do Estágio Supervisionado

Buscando melhor embasar a discussão sobre o Estágio Supervisionado, passamos a discutir a legislação educacional, no que tange a esse aspecto da formação. Piconez (1991) ressalta que, a prática de ensino, até a década de 1930, era praticamente inexistente, nesse período o Estágio Supervisionado era apenas uma tarefa desempenhada pela Didática e não era identificada em um Projeto Político Pedagógico e desenvolvida nos cursos de Pedagogia por componentes curriculares autônomos, como no caso das Metodologias de 1º e 2º graus, nas séries finais dos cursos. No caso das Licenciaturas, os estágios eram ligados ao componente curricular prática de ensino, que tinha como objetivo preparar o licenciando para exercer o magistério em determinada área do ensino de 1º e 2º graus.

Piconez (1991), ainda destaca que, somente na década de 1930, quando houve a criação dos cursos de licenciaturas e ao instituir o curso de Didática em 1939 e uma habilitação específica de 2º grau para o magistério – a Escola Normal – foi que passou a haver uma preocupação com o estágio curricular, mas que só veio a se efetivar após a reforma universitária, implementada pela lei 5.540/68.

De acordo com Piconez (1991),

> Legalmente, quando numa análise das leis 5.540/68 e 5.692/71 observa-se a incompatibilidade entre as duas no que se refere à formação de professores, em que a primeira agregou a formação de especialistas e a segunda exige professores polivalentes. A princípio, nas duas possibilidades de formação de professores, não existiam, no elenco das disciplinas pedagógicas, atividades de prática docente. Para o 3º grau, a Prática de ensino tornou-se

> parte do mínimo curricular dos cursos de licenciatura, [...]. No entanto, as modificações instauradas no sistema educacional pela lei 5.692/71, que estabelecia a qualificação obrigatória, reservava à Didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade da sala de aula (PICONEZ, 1991, p. 17).

Essa é uma pequena amostra de como era o Estágio Supervisionado na da década de 1930. Na contemporaneidade, nota-se a relevância dele para a formação de professores, visto que, é nesse momento, que há uma aproximação do estagiário com a escola, como também da teoria com a prática.

O Estágio Supervisionado é regido pela Lei nº 11.788/2008, ele dispõe sobre o estágio de estudantes, traz algumas considerações de como deve ser ofertado para os discentes, assim, institui os marcos legais para regulamentar essa atividade que está no currículo de cada curso, como confirma a Lei 11.788/2008 no artigo I, parágrafo I: "[...] O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando [...]" (BRASIL, 2008, p. 01).

Silva e Gaspar (2018) confirmam que:

> A Lei nº 11.788, [...] diz respeito aos envolvidos nesse processo, a lei evidencia a articulação entre ensino e campo de trabalho para a realização do estágio, ressaltando a participação das instituições concedentes (campo do estágio), visto que este é um "compromisso formalizado entre o estagiário, a instituição de ensino e a empresa com base em um plano de atividade que materializa a extensão ao ambiente de trabalho do projeto pedagógico desenvolvido nas disciplinas do currículo escolar" (SILVA; GASPAR, 2018, p. 3, grifo do autor).

A lei 11.788/2008 define o Estágio Supervisionado em seu art. 1º como um: "[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]" (BRASIL, 2008, p.01). Essa lei contempla as especificidades do estágio, além de ser um ato educativo, é nesse momento que as instituições de Ensino Superior necessitam promovê-lo para contemplar a formação dos graduandos, podendo ser obrigatório ou não e faz parte do componente curricular, pois, é essencial para a formação dos profissionais.

Marran (2011) explicita,

> Esta Lei traz como objetivo do Estágio Curricular Supervisionado a preparação para o trabalho produtivo dos acadêmicos, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular. A sua previsão deve constar nos projetos pedagógicos dos cursos

> de graduação e integrar o itinerário formativo do educando, portanto, numa provocação ou busca da instrumentalização do educando em quaisquer modalidades, etapas ou níveis (MARRAN, 2011, p. 2).

No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs), a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 01/2002 dispõe sobre o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciaturas, nesse caso, esse estágio faz parte do componente curricular ofertado no curso e é parte integrante da formação, sendo obrigatória sua realização para a conclusão do curso. No artigo 13 "o estágio [...] terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar [...]" (BRASIL, 2002, p. 04), como também:

> O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, p. 04).

Nesse sentido, cabe às instituições de ensino superior articular com as escolas de educação básica o Estágio Supervisionado, para que os graduandos possam vivenciar a prática em sala de aula e haver uma articulação entre a teoria e a prática, como dispõe a lei que regulamenta o estágio.

De acordo com Miranda (2008),

> A produção de saberes a partir da prática não é um processo linear, pois envolve reflexão, análise, problematização, assim como o enfrentamento de dúvidas e incertezas. Trata-se do movimento dialético do conhecimento, que compreende o movimento da *ação* (prática constituída), da *reflexão* (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da *ação refletida* (prática modificada). Na situação de estágio, esse movimento ocorre quando o estagiário, ao interagir com a dinâmica da sala de aula e enfrentar os desafios do cotidiano escolar, reconsidera a teoria, não para confirmá-la, mas para confrontar seus fundamentos com a realidade histórica, cultural e social (MIRANDA, 2008, p. 16-17).

Além disso, o estágio representa oportunidade de estreitamento entre a universidade e a escola, devido à necessidade da produção de saberes, nesse momento de construção de saberes, alguns fatores são importantes, como: a reflexão, análise e problematização. Nessa perspectiva, Pimenta (1999) destaca que,

> Nas práticas docentes estão elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1999, p. 27).

O graduando ao adentrar o campo do estágio há momentos de refletir sobre a prática, fazer uma análise e problematizar essas reflexões, sendo assim, essa reflexão colabora para uma modificação da prática, porque só há mudanças quando o sujeito consegue parar e analisar o que fato acontece no ambiente escolar. Essa deve ser a postura de todos que vão para a sala de aula, porque a responsabilidade recai sobre cada um que estar diretamente ligado com a educação.

2.3.3 Estágio Supervisionado: os desafios entre teoria e prática

Conhecer a realidade escolar é importante para a atuação em sala de aula, mas para que esse conhecimento seja adquirido, primeiro o estudante precisa conhecer o ambiente onde ele vai estagiar. Esse reconhecimento do campo de estágio permite que ele tenha uma noção da realidade que vivenciará.

Tratando da responsabilidade de todos os componentes curriculares de um curso e diminuindo o peso da formação atribuído às disciplinas de caráter pedagógico, Araújo, Oliveira e França (2009) argumentam:

> [...] a Formação de professores dentre eles os de Ciências Biológicas, não ocorre somente nas disciplinas pedagógicas, como Didática, Metodologia do Ensino da Biologia ou nos Estágios Supervisionados, mas sim em todas as disciplinas que constituem a matriz curricular. O que significa dizer que todos os professores, independentemente de sua área específica de atuação, influenciam diretamente nas atitudes e valores dos professores em formação (ARAÚJO; OLIVEIRA; FRANÇA, 2009, p. 87).

Percebe-se que, durante o percurso formativo, todos os componentes curriculares são importantes para auxiliar na formação do graduando, no entanto, costumeiramente, tem recaído sobre as disciplinas didático-pedagógicas a responsabilidade de “instrumentalizar” esse licenciando, que, em muitos casos, espera somente delas essa instrumentalização.

Deve-se ressaltar que a formação é conjunta, é impossível delegar apenas a algumas disciplinas a tarefa da capacitação profissional, pois durante esse percurso todos os componentes devem desempenhar essa função.

O Estágio Supervisionado engloba toda a formação obtida durante o período do curso, sendo que o graduando precisa nesse momento buscar aliar a prática com a teoria, sendo assim, ele necessita de uma formação consistente para conseguir fazer essa conexão. Melo (2008, p. 98-99) considera que "[...] a prática pedagógica e o estágio representam o ponto de partida da teoria, para sistematizar novos conceitos e para compreender e decodificar a realidade vivenciada [...]"; e Pimenta (2001, p. 64) acrescenta que "[...] a formação de professores carece tanto de prática quanto de teoria [...]".

Sobre teoria e prática, Silva (2018) destaca:

> É inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores (SILVA, 2018, p. 3).

Nesse sentido, o currículo dos cursos de formação de professores é elaborado para atender as demandas da sociedade e deve permitir que teoria e prática se encontrem. Melo (2008, p. 88), pontua que, "[...] no caso da formação de professores, há que se considerar a importância de processos formativos que permitam a indissociabilidade entre a teoria e prática, ou seja, uma maior aproximação entre a formação acadêmica e a prática escolar". Sendo assim, é fundamental para o desenvolvimento do licenciando para o exercício docente.

Isso posto, apresentamos os componentes curriculares de cunho pedagógico que subsidiam a formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB, *campus* Itapetinga: Psicologia da Educação, Didática, Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia, Saúde e Educação, Política e Gestão Educacional, Estágio Supervisionado em Ciências I, Estágio Supervisionado em Ciências II, Estágio Supervisionado em Biologia I, Estágio Supervisionado em Biologia II, Ética e Cidadania, sendo essas as disciplinas que diferenciam o curso de licenciatura e bacharelado[9].

Dentre essas disciplinas, destacam-se as de Estágios Supervisionados que, na formação inicial, prevê o exercício docente em unidades escolares, possibilitando experimentar na prática as teorias estudadas e, por meio delas, proporcionar uma experiência assistida ao futuro docente, facilitando o fazer didático-pedagógico, momento esse de encarar

[9] No campus de Itapetinga, o ingresso ao curso de Ciências Biológicas possui vestibular específico para a turma de licenciatura e para a turma de bacharelado, porém, os cursos têm disciplinas comuns que são ministradas para as duas turmas ao mesmo tempo, que correspondem a disciplinas do início ao final do curso.

os desafios encontrados nas relações de ensino e aprendizagem. Brito, Souza e Freitas (2008, p. 129) expõem que,

> [...] durante as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências e em Biologia, identificou-se uma resistência em compreender o conhecimento específico numa perspectiva que englobe seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Isto decorre da formação e da visão de mundo construídas ao longo da trajetória escolar, particularmente a universitária, influenciando sobremaneira as suas concepções a respeito da ciência e do ensinar-aprender sobre ciências, especificamente biologia (BRITO; SOUZA; FREITAS, 2008, p. 129).

É importante destacar, que não somente os componentes curriculares de caráter didático-pedagógicos são responsáveis pela formação e interferem na futura ação docente, e sim o conjunto curricular. Por isso é preciso perceber as interações, as interdisciplinaridades, programas e projetos que a universidade possa desenvolver e ofertar durante a formação docente. As autoras Pimenta e Lima (2019) chamam a atenção para que a universidade ofereça:

> [...] uma formação consistente, que respalda os futuros docentes para o enfrentamento coletivo dos desafios próprios da práxis coletivamente vivenciada em contextos, cooperando para que aprendam a analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem aprendizagens emancipatórias (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 10).

Nesse movimento, o estágio pode representar ação estratégica para o desenvolvimento do conhecimento da práxis educacional, devendo ser seu exercício "[...] marcado pelo compromisso de integração entre a escola e a universidade" (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 11). Deve-se aproveitar o Estágio como potente meio de aquisição de experiências e elementos que possibilite aos estudantes da graduação preparos teórico e prático na área específica e a sua instrumentalização.

As IES juntamente com as EEB poderiam promover, de fato, uma articulação cooperada buscando enfrentar os desafios inerentes à docência. Alinhados com o pensamento de Pimenta e Lima (2019), propomos um Estágio Supervisionado no início do curso com as etapas do Estágio acontecendo em semestres diferentes, o que tornaria um período maior para cada uma delas: observação, coparticipação e regência. Uma proposta criativa e inovadora com os pares, por meio de encontros entre universidade e escola, o professor da instituição superior, o graduando e o professor da educação básica, se reunindo nos diversos espaços, no

intuito de debater, discutir, palestrar, formar grupos de estudos, tudo isso incorporado à disciplina de Estágio Supervisionado.

Sendo assim, o Estágio Supervisionado deve ser aquele momento de o graduando iniciar a atividade profissional docente, aprendendo na prática a rotina da sala de aula. Por isso, a Universidade poderia repensar, reorganizar e reestruturar a carga horária do Estágio, a fim de que ele pudesse ser ofertado em momentos diferentes da graduação, possibilitando, dessa forma, que os graduandos consigam vivenciar melhor o espaço escolar e, assim, encarar os desafios entre a teoria e a prática.

CAPÍTULO 3 – CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Um dos grandes desafios da contemporaneidade é formar professores capazes de lidar com as diversas situações que ocorrem em sala de aula, dentre elas, está a forma como o professor utiliza as diversas metodologias e, para que ele seja capaz de utilizar e organizar bem todo esse conhecimento é necessário uma formação inicial que contemple demandas dessa natureza.

Após as discussões apresentadas nos capítulos anteriores, que tiveram caráter de cunho primordialmente teórico, este foi reservado para as análises dos dados obtidos por meio de entrevista semiestruturada com cinco sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, ou seja, aqui entrelaçamos dados empíricos e apropriação teórica. Os dados são apresentados em cinco categorias, organizadas e analisadas com base na análise do conteúdo e estão estruturados da seguinte forma: a) *Perfil dos sujeitos e Escolha profissional*; b) *Formação Inicial: constituição dos saberes docentes*; c) *Formação Inicial: Estágio Supervisionado*; d) *Formação Inicial: práticas pedagógicas*; e) *O sentido da pesquisa para as professoras.* A seguir as análises e as discussões das categorias apresentadas.

3.1 PERFIL DOS SUJEITOS E ESCOLHA PROFISSIONAL

Antes de darmos voz aos participantes e expormos nossas análises, apresentaremos o perfil dos sujeitos que compuseram essa pesquisa, identificados no trabalho pelas letras A, B, C, D e E, visando garantir seu anonimato. Inicialmente observamos que os sujeitos são todos do sexo feminino[10]. A faixa etária proposta no questionário sobre o perfil dos sujeitos teve o objetivo de identificar a média de idade das participantes da pesquisa e dividida da seguinte forma: a) entre 18 e 29 anos; b) entre 30 a 41 anos; c) entre 42 a 53 anos, sendo que nenhum dos sujeitos encontra-se nessa última opção. Outro aspecto que nos interessava era saber o ano de ingresso e conclusão do curso. As participantes informaram que concluíram o curso nos períodos de 2013.2, 2014.1, 2015.1, 2017.1 e 2017.2, e o ingresso na carreira se deu nos anos de 2014 a 2019.

Outro dado a destacar é o fato de que, dentre todos os egressos que se formaram no currículo vigente no período analisado pela presente pesquisa (48 no total), somente 15 são do sexo masculino. Dentre eles, a maioria trabalha em campo profissional diferente ao de sua formação, alguns – embora tenham se mantido na área de Ciências Biológicas – se dedicam

[10] Por esse motivo, a partir de agora, no decorrer do texto serão tratadas pelo gênero feminino.

apenas à pesquisa, portanto, não se enquadravam em um dos critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos pesquisados: estar atuando como docente.

De acordo com os estudos de Rocha e Oliveira (2017), as discussões relacionadas à feminização na educação começou a ocorrer a partir do século XIX, em decorrência dos homens abandonarem a docência por conta da má remuneração e falta de incentivo profissional. Em decorrência disso, as vagas que eram ofertadas somente aos homens foram abertas também para mulheres e, consequentemente, as escolas normais começaram a formar mais mulheres, gerando aumento do número de professoras na Educação Básica.

Sobre essa questão, Huberman (2000) destaca as diferentes visões entre homens e mulheres quanto à carreira docente. Segundo o autor, enquanto os homens valorizam a progressão profissional em uma determinada fase (pôr-se em questão), entre as mulheres a preocupação perpassa as questões cotidianas, como as condições de trabalho. Destacamos que esses motivos podem justificar a ampliação da feminização da carreira docente.

Das cinco participantes, 4 (quatro) são de Itapetinga e 1 (uma) é de outra cidade da região, sendo que essa última atualmente leciona em sua cidade de origem. Das 4 (quatro) primeiras, apenas 1 (uma) não leciona na cidade onde o curso foi oferecido. Em relação à rede de atuação, 2 (duas) trabalham apenas na rede privada. Dentre as 3 (três) que trabalham na rede pública, uma atua por contrato direto com o município, outra por meio de contrato por tempo determinado, resultante de uma seleção simplificada, o REDA (Regime Especial de Direito Administrativo) e, apenas uma é servidora efetiva na Rede Estadual, contratada por concurso público. A apresentação desses dados visou traçar um breve o perfil das participantes da pesquisa.

O ingresso em um curso superior para uma recolocação profissional, o investimento de tempo necessário para se concluir uma graduação e a escolha da profissão é carregada de experiências pessoais que muitas vezes podem ser destacadas pelo desejo pessoal, antigos professores, o interesse pela área, questões relacionadas ao trabalho e um curso próximo à cidade. Essas questões ao longo da trajetória são elementos que não podem ser desconsiderados quando se referem à escolha da profissão, seja ela ou não relacionada à docência. Ao questionar as participantes sobre a escolha da docência em Ciências Biológicas e o que as motivou a optar por essa licenciatura, as participantes assim informaram:

> [...] optei mais por ser na cidade, ser o curso a noite que mais me identificava [...]. (Professora A)

> [...] eu precisava trabalhar, então eu tive que optar pela Licenciatura. Eu me encantei pelas Ciências Biológicas por causa de um professor, que ele era muito bom, e assim ele conseguia transferir o conhecimento de uma forma bem lúdica, bem tranquila. Eu sentia que para ele aquilo não era peso tá transferindo, e eu hoje procuro fazer isso. (Professora C).

Conforme pode ser depreendido das falas das participantes, os fatores determinantes para a escolha pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dizem respeito a questões de ordem prática (Professora A) e a importância de um professor como motivação na escolha profissional (Professora C).

No caso da professora D, a justificativa por ela apresentada foi que

> A docência veio como consequência. Eu sempre quis fazer o curso de biologia, pela questão do horário do curso e a disponibilidade também eu acabei optando por fazer a licenciatura, mas a licenciatura inicialmente não era uma opção minha. (Professora D)

Nota-se que para a professora D a escolha pelo curso aconteceu por afinidade e pelo horário de funcionamento do curso. Sabe-se que ao fazer essas escolhas o graduando, além de gostar do que escolheu, ainda precisa buscar um horário que lhe possibilite estudar, contemplando a necessidade de trabalhar durante o dia.

Os estudos sobre formação inicial devem levar em consideração as ocupações dos graduandos das licenciaturas, visto que a maioria trabalha e estuda concomitantemente. Tal situação é entendida por Pimenta e Lima (2019, p. 6) como nociva à formação já que "[...] os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e docência [...]".

Verificamos também que as professoras B e E, mesmo atuando na profissão, não tinham pretensão de dar aulas, mas queriam atuar como biólogas, conforme pode ser atestado por suas falas:

> Eu não tinha essa visão que eu ia ser professora de Biologia, para mim eu ia ser Bióloga. (Professora B)

> [...] eu nunca quis e nem tinha pretensão de ser professora, eu sempre gostei da área de biologia, mas a intenção era trabalhar como bióloga, ir para algum campo de pesquisa, meu sonho, minha intenção sempre foi essa. E em algum momento parece que me perdi e fui para sala de aula (risos). (Professora E)

É notório por suas respostas que as entrevistadas não optaram pelo curso por razões diretamente relacionadas ao desejo de formação na profissão docente. Para algumas foi

apenas “consequência” das experiências vivenciadas durante a graduação e das oportunidades encontradas na área após a formação.

Quando a professora E relata que se perdeu e foi para a sala de aula, isso mostra uma desmotivação dos jovens na contemporaneidade para a docência. De acordo com a revista eletrônica Educação (2018), “[...] só 3,3% dos jovens brasileiros querem ser professor [...]”, dado corroborado pela fala desta professora. Ela ainda relata que pensou em desistir algumas vezes do curso, porém, tinha esperanças de seguir a carreira de bióloga. Nesse ponto, podemos refletir sobre a profissão docente e a vocação para a esse ofício:

> [...] eu não tinha intensão de continuar na área e até hoje eu não tenho, se eu pudesse, hoje, ainda penso em não continuar, eu tenho vontade de sair. [...] não é porque eu não me identifico, ou seja, uma coisa traumática trabalhar, não é uma coisa traumática, não! Não é uma coisa que eu odeie, eu me dou bem, mas, não é o meu sonho (Professora E).

É importante ressaltar que a professora E não residia em Itapetinga e, por isso, não teve oportunidade de atuar como monitora de disciplinas ou experenciar a iniciação à pesquisa ou à docência por meio dos projetos de pesquisa e outros projetos institucionais, estando, portanto, entre aquelas que, possivelmente, tiveram sua formação comprometida, conforme apontaram Pimenta e Lima (2019).

Em seus estudos, Nogueira (2004) destacou a importância de apurar as trajetórias sociais dos graduandos, o contexto escolar, o mundo profissional no qual estão inseridos, suas vivências ao longo da graduação e, até mesmo, seus desejos pessoais (vocação, “sonhos”), os quais podem ser aspectos que interferem na escolha profissional. Conforme a discussão apresentada acima é nítido que nas pesquisas acerca do fazer-se docente deve-se levar em conta que existem outras questões envolvidas além da escolha por um curso superior.

3.1.1 Formação Inicial: constituição dos saberes docentes

A formação inicial é essencial para o licenciando tornar-se um profissional qualificado. Sabe-se que é nesse momento que se estuda muitas teorias, metodologias e, principalmente, as práticas de ensino, tudo isso para se tornar um professor capaz de lidar com as várias concepções de aprendizagem e, sobretudo, atuar em sala de aula, pois, é através dessa formação que ele se apropria de boa parte dos saberes docentes.

Tardif (2014) esclarece que esses saberes vêm de várias fontes, da formação inicial e continuada, como também de um currículo que possibilite a socialização escolar e,

sobretudo, conhecer a disciplina que lecionará, além disso, ter também experiência profissional, adquirir cultura tanto pessoal quanto profissional e aprender com os pares. Nesse sentido, uma formação inicial necessita formar o profissional de uma maneira holística, ou seja, contemplar além dos conteúdos, uma formação para a vida.

O intuito de refletir acerca dessa categoria é a busca por compreender como os saberes adquiridos na formação inicial influenciam nas práticas pedagógicas dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga e, para responder essa questão, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa o que pensavam sobre a distribuição das disciplinas no currículo de Ciências Biológicas dessa instituição.

Em resposta a essa questão, as professoras entrevistadas disseram que a distribuição das disciplinas não ocorre de forma a contemplar uma licenciatura e que logo no começo do curso são ofertadas disciplinas consideradas por elas mais densas, como Química, Física e Matemática. Disseram ter negligenciado as disciplinas de caráter pedagógico por acreditarem que eram “mais fáceis”, entretanto, que sentiram falta delas para sua atuação em diferentes situações que possam ocorrer em sala de aula como, por exemplo, a inclusão. Enfatizaram que o curso é muito técnico, ofertado como um Bacharelado, o que não possibilita uma formação docente apropriada. Esses são os motivos apontados para considerarem as disciplinas mal distribuídas.

A professora A, assim, falou:

> A distribuição no primeiro semestre eu acho que não é legal, porque coloca logo as matérias de peso [...] Física, Matemática, Química. Então de início já causa aquele medo na turma e ali já reduz (a turma) pela metade, poucos passam para o segundo semestre, já cai menos que a metade. Eu acho que é mal distribuída [...]. (Professora A)

Sabe-se que as disciplinas de um curso são distribuídas conforme a organização do seu currículo. De acordo com o fluxograma (Anexo A) do curso de Ciências Biológicas, as disciplinas que a professora A citou como “matérias de peso”, na verdade são pré-requisitos para outras disciplinas. Por isso, elas são importantes para constituir os saberes específicos que serão necessários para exercer a docência e favorecer o currículo que contribuirá para essa formação.

Tardif (2014) esclarece que os conhecimentos do professor se concretizam na formação por meio de atividades teóricas e práticas de uma pedagogia institucionalizada, ou

seja, é impossível em um curso de formação de professores não contemplar todas essas áreas, em que o professor também precisará dos saberes específicos.

Esse mesmo autor ainda corrobora que os saberes disciplinares correspondem há muitos campos do conhecimento e, na universidade, aparecem sob a forma de disciplinas. Nesse sentido, a distribuição das disciplinas facilita a organização dos cursos e cada etapa tem suas especificidades.

A professora B tocou em um ponto importante sobre a distribuição das disciplinas lembrando que:

> [...] a gente não teve Libras. [...] eu poderia ter tido uma disciplina voltada para crianças portadoras de algum tipo de deficiência. E a gente não teve. Então eu vejo assim, sérias lacunas na minha profissão, devido a essa caracterização que o nosso curso tem. (Professora B)

Sabe-se que os cursos de licenciaturas precisam o quanto antes reestruturar os currículos para contemplar a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que dispõem sobre as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada", e prescreve que o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) deve fazer parte dos currículos de todos os cursos de licenciaturas. No entanto, essa reformulação ainda não foi feita no curso de Ciências Biológicas do *Campus* de Itapetinga, deixando assim, uma lacuna na formação inicial dos graduandos.

A professora C entende "[...] que a grade do Ensino de Ciências da Licenciatura, [...] deveria estar mais focada na formação para a gente exercer a docência [...]". No caso da professora D, fala sobre a licenciatura e o bacharelado por ter tido contato com os dois cursos: "A minha crítica com relação ao curso daqui... é o que eu percebi aqui, é que a gente não tem carga horária suficiente nem para ser biólogo, [...] porque é baixa a carga horária e também, na minha concepção, não prepara a gente bem para a licenciatura".

As duas professoras fazem críticas sobre a organização curricular do curso. Contudo, acreditamos que houve um equívoco nas falas das professoras, já que a carga horária na licenciatura de Ciências Biológicas é distribuída de acordo com a resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que determina uma carga horária de 2.800 horas distribuídas da seguinte forma: prática curricular 400 horas, 400 horas de estágio curricular depois da segunda metade do curso, 1.800 horas de conteúdos curriculares e científico-cultural, além de 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Contrariando as falas anteriores, a professora E acredita que a forma como o curso está estruturado atendeu às demandas da formação: “[...] não vejo que está errado, nem que está certo [...]. Eu acho que para formação foi o suficiente, para mim foi uma formação de licenciatura [...]” (Professora E).

A partir das falas, inferimos que as professoras entrevistadas têm uma visão acerca da distribuição de disciplinas de acordo com a expectativa que cada um demandava no momento da formação. Fica evidente que, a depender das vivências em sala de aula ou no mundo acadêmico, elas são consideradas satisfatórias ou não.

Durante a pesquisa, buscou-se saber das professoras se elas conseguiam identificar as disciplinas que trabalharam e auxiliaram na aquisição dos saberes necessários para o exercício da docência. Tardif (2014, p. 288) salienta que “[...] a formação inicial visa habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’ [...]”. A formação pode exercer uma função prática que consiga fazer com que o graduando tenha condições de estar em sala de aula.

Selles e Ferreira (2009) consideram que a licenciatura consegue profissionalizar e credenciar os graduandos para a docência e assume um papel importante na formação inicial. Nesse processo, as disciplinas lecionadas na universidade exercem um papel central, que é a de instrumentalizar o graduando para a docência.

De acordo com Peixoto *et. al* (2017, p. 2), “[...] o domínio do conteúdo disciplinar específico juntamente com o domínio do saber pedagógico são elementos estruturantes e fundantes na configuração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura [...]”, portanto, não houve por parte das graduandas uma grande dificuldade em identificar esse saber pedagógico diante de algumas disciplinas.

Ainda tratando da questão anunciada, a professora A afirma; “Eu acho que o que mais dá base mesmo são os estágios, mas de disciplina mesmo, as teóricas pouco a gente usa na prática da docência [...]”, ela ainda complementa que: “[...] Porque assim, é muito na teoria e quando a gente vai para sala de aula, pouco dessa teoria na verdade a gente acaba utilizando [...]”. A professora A deixou claro que a teoria não contribui muito para os saberes, mas que a prática é importante. O Parecer CNE/CP 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, esclarece:

> A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é

> atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001, p. 9).

Acreditamos que teoria e prática são fundamentais para se constituir os saberes necessários para a docência. Sobre essa questão, Melo (2008) destaca que, nos cursos de formação de professores, é necessário haver uma indissociabilidade entre a teoria e a prática, que deve existir uma aproximação entre o que é ensinado na universidade e o que se pratica na escola.

A professora B enfatizou as disciplinas Didática e Instrumentação como importantes para se constituir os saberes, citou também a disciplina Sistemática como uma que contribuiu também durante o percurso formativo. De acordo com essa professora:

> [...] Instrumentação foi uma disciplina muito boa, a professora soube trabalhar muito bem [...] Didática também, foi uma disciplina que me ajudou bastante. Teve uma disciplina em particular que não era pedagógica, que me ajudou bastante, que foi a disciplina de Sistemática [...]. (Professora B)

A disciplina de Didática dentro dos cursos de formação de professores é essencial para o graduando constituir os saberes necessários para a prática pedagógica, pois, em qualquer licenciatura o acadêmico necessita entrar em contato com as várias teorias e abordagens sobre a atuação e a prática profissional. As contribuições da Didática para a formação do professor são incontestáveis, porque é através dessa disciplina que o graduando começa a ter uma percepção do seu campo de atuação e de como se tornar um professor.

Segundo Cruz (2017, p. 17), “[...] a didática constitui uma área de conhecimento que envolve as metodologias de ensino, mas não se subordina e nem se circunscreve apenas a elas [...]”, e afirma ainda que, dessa maneira, é inegável as “[...] contribuições para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes, mais detidamente no que se refere ao que faz o professor formador, em didática, para trabalhar a aprendizagem da docência [...]”.

Além da Didática, acreditamos que as disciplinas das licenciaturas exercem uma função na constituição dos saberes necessários à docência. Nesse sentido, de acordo com a professora A e a professora C, destacaram a importância da disciplina de Biologia Celular, e as Professoras D e E enfatizaram a importância da disciplina do Estágio Supervisionado. Em relação à disciplina do Estágio Supervisionado, sabe-se que esse componente curricular é o mais lembrado porque é o que mais se aproxima da realidade do estudante de licenciatura.

De acordo com as professoras:

> Eu acho que a principal disciplina que proporciona isso, é o estágio em si, porque o resto é tudo teoria [...]. O estágio foi um período mais curto, mas nada na faculdade, nada do que a gente tem, eu acho que prepara a gente para realidade do ensino médio. Nada, nada, nada, nenhuma disciplina, se for perguntar de disciplinas de fato que prepara para a realidade de hoje, nenhuma disciplina. O estágio é a que mais ajudou, foi a disciplina que mais me ajudou. (Professora D).

> O estágio com certeza [...]. Nossa, é muito importante! É... a questão do estágio para você ter noção de onde você está indo, é... essa instrumentação, também foi importante [...]. Você tem uma noção, você tem o norte na verdade, quando você vai para lá, se bem que hoje em dia está tudo muito diferente do que eu aprendi na faculdade [...]. (Professora E).

Constata-se nas falas das professoras que o componente curricular Estágio Supervisionado assume a centralidade das disciplinas que colaboram para se constituir os saberes para a docência, justamente por ser o momento de ter contato com a sala de aula e exercer na prática a profissão. Lima (2004) enfatiza que essa fase marca a passagem de estudante para professor, acredita-se que por esse motivo ela é vista como mais importante para eles em relação a constituir os saberes docentes.

A formação inicial é a preparação para que o graduando obtenha os conhecimentos necessários para atuar na docência. Nesse momento, a universidade prepara o currículo que deverá atender as demandas dessa formação. Agora trataremos sobre a capacitação para atuar na docência.

O principal objetivo da formação inicial na licenciatura é capacitar para a docência, nesse percurso muitos são os desafios. Ao indagar as entrevistadas sobre se ao iniciar na docência se acharam capacitadas para atuar com os conhecimentos que foram adquiridos durante a formação inicial 3 (três) das entrevistadas disseram que não e 2 (duas) responderam que se sentiam preparadas.

Peixoto *et. al* (2017) esclarecem que:

> Devido à complexidade da ação docente, o domínio de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor precisa desenvolver tanto um saber pedagógico quanto um saber político. Desse modo, a formação inicial deve proporcionar ao licenciando o domínio das leis e teorias que fazem da Biologia uma ciência, mas necessita de ir além do “rol” de disciplinas, fornecendo ao futuro professor uma base consistente, a qual ele próprio possa revisitar e se apoiar, a fim de se ingressar em uma pós-graduação (PEIXOTO *et. al*, 2017, p. 8).

A busca pelo conhecimento deve ser constante. Ingressar em uma licenciatura e acreditar que apenas ela será suficiente para pautar a atuação em sala de aula é uma ideia inconsistente, porque a formação inicial, com certeza, instrumentaliza o licenciando para o início, mas com o decorrer do tempo o professor necessita buscar qualificação constante por meio da formação continuada.

Sabe-se que durante a graduação, o graduando precisa buscar muitos conhecimentos, aprender a ser professor, quando foi perguntado se o que tinha aprendido nessa etapa formativa deu base para a atuação docente.

A professora A assim informou:

> Precisa estudar muito. Tenho a base. A gente estudou... Eu fiquei 5 anos, você sai com base. Não tem como. Depende muito da sua dedicação, mas com a base inicial você sai, não tem como não sair. É claro que você não está 100% preparado, porque isso aí vem no dia a dia mesmo. Mas vamos dizer assim que 70% com a base você sai da graduação ali. (Professora A)

Acredita-se que o papel da universidade é justamente esse, fundamentar o graduando com essa base que a professora A destacou, sendo ela essencial para alcançar êxito na profissão. É inegável que essa formação é inicial, portanto, para atuar, o professor deverá buscá-la constantemente. Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 292) salienta que "[...] a formação inicial consiste em fornecer aos futuros docentes um repertório de conhecimentos [...]", esses conhecimentos são adquiridos durante a formação inicial, sendo essenciais para constituir-se professor.

Beraldo e Soares (2013 *apud* VEIGA 2010) destacam que a formação inicial é fundamental para a formação do professor, pois é nesse período que aprende e aperfeiçoa a profissão docente, porque contribui para desenvolvimento dos conhecimentos que auxiliam para compreensão e problematização da realidade, assim como intervir e avaliar a própria atuação.

Mesmo assim, duas das entrevistadas, as professoras B e E relataram que o que foi aprendido na universidade não foi suficiente para atuar em sala de aula. Segue o relato da professora B e E:

> Não. Lógico que não. [...] aqui na faculdade, no nosso curso de Licenciatura, por a gente ter disciplinas com Bacharelado a gente sempre aprendeu o conteúdo de uma forma muito complexa, então a gente não sabe como compilar esse assunto para poder passar para um aluno. A gente não sabe. (Professora B)

> Não. Eu não sei como que seria possível encaixar alguma disciplina para você enfrentar uma sala de aula da forma como está hoje, eu não sei como a faculdade seria capaz de fazer isso [...]. (Professora E)

Uma das professoras esclarece que o fato de o curso de licenciatura ser oferecido juntamente com o de bacharelado atrapalha a formação inicial, por tornar essa formação muito técnica, não aprendem como transpor o conhecimento. Nesse sentido, Peixoto *et. al* (2017, p. 10) esclarecem que essa diferenciação será feita através do currículo do curso, com isso, "[...] ficou evidente que o currículo e a formação de professores possuem relação direta, pois o currículo se expõe como eixo de constituição dos conhecimentos pedagógicos [...]". Os autores ainda evidenciam que "[...] tão importante quanto saber biologia é saber mediar o processo de aprendizagem, lançando mão de saberes específicos da educação [...]", é a partir desse ponto que ocorre a diferenciação entre bacharelado e licenciatura.

Outra crítica quanto aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial para atuar na docência foi feita pela professora D, que expôs a questão da teoria e prática, dizendo que na teoria ela foi preparada, mas, no que se refere à prática, não contribuiu tanto, "[...] preparou no sentido de teórica, de prática talvez, acho que o mestrado também deu uma contribuição, mas assim, ainda assim, acho que não tenha sido tudo não [...]" (Professora D).

Acerca da prática, Melo (2008) enfatiza que, nos cursos de formação de professores, deve-se evidenciar a importância dos processos formativos que consideram teoria e prática indissociáveis, que essa formação aproxime mais a formação acadêmica da prática escolar. Portanto, a prática deve se fazer presente em todo o processo da formação inicial e não apenas em um componente curricular.

Estar preparado para assumir uma sala de aula é o desejo de todo graduando, por isso, na formação inicial, teoria e prática devem caminhar em conjunto para cumprir o papel de qualificar o futuro professor.

Sobre estar preparada para assumir a sala de aula, a professora C relatou o seguinte: "Durante a formação não. [...] se não fosse o PIBID para ajudar, eu não vou desprezar totalmente a formação que a gente teve, mas eu posso assim te dizer que eu me senti mais preparada por conta do PIBID. O PIBID me deu essa preparação [...]". A professora destaca a importância do PIBID para a sua atuação em sala de aula. Para Martins Filho e Souza (2015, p. 14), "[...] a inserção contínua, sistemática e intencional dos licenciandos no contexto escolar pode possibilitar, além da convivência, da compreensão da instituição, a elaboração e a prática de saberes específicos da docência [...]". Durante o percurso formativo, a universidade disponibiliza algumas atividades para a iniciação à

docência, sem dúvidas, o PIBID auxilia na formação profissional, mas a reflexão que se faz é sobre as aulas da graduação, nota-se que, para essa professora, houve uma lacuna nessa formação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015) especificam que a universidade deve fazer a articulação entre a teoria e a prática durante o processo de formação, fundamentada nos conhecimentos científicos e didáticos, e que contemple a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ressaltamos que a formação do professor não acontece apenas em sala de aula, mas igualmente em outras ações desenvolvidas pela e na universidade, ou seja, o PIDIB, assim como diferentes projetos de pesquisa e extensão, também se destinam a formar o professor.

Os projetos de extensão e os programas ofertados pela universidade são o próximo tópico de análise que será apresentado. Os programas de iniciação científica, de extensão e PIBID são atividades que, de fato, contribuem para auxiliar na preparação para a docência. Portanto, foi perguntado as professoras se elas participaram de Programas Extensionistas, Iniciação Científica, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e Movimento Estudantil. Das 5 (cinco) entrevistadas 3 (três) participaram do PIBID, sendo que 2 (duas) delas participaram de projetos de Iniciação Científica e 2 (duas) não participaram de nenhuma atividade.

As professoras A e E, que disseram não ter participado de nenhuma atividade extracurricular, responderam da seguinte forma: “Nenhum, nenhum. Na graduação toda, nenhum” (professora A), e a professora E respondeu: “Não, não. Não participei porque eu não morava em Itapetinga, eu só ia a noite e voltava à noite”. A professora A justificou pelo fato de trabalhar no período da graduação durante o dia, o que impossibilitou a sua participação.

Sobre a participação nos projetos de extensão e PIBID, a entrevistada B informou que:

> [...] eu tive que desenvolver características na minha personalidade como docente para prender a atenção dos alunos [...]. Então a gente tinha que fazer assim... milagre mesmo ali para poder prender a atenção deles. E além de tudo isso tinha que estar com o conteúdo ao pé da letra de forma prática e objetiva para que eles realmente aprendessem. (Professora B)

As professoras C e D ainda foram indagadas se essa participação na IC e no PIBID foi importante para seu processo formativo e responderam:

> PIBID, eu participei do PIBID e participei também de um projeto de Iniciação Científica. Muito importante, o PIBID foi o que me deu um suporte enorme para que eu pudesse atuar. [...] você tá dando aula, você faz um planejamento, aí você entra numa sala, tem sala que você consegue fazer o planejamento todo muito rápido, consegue que o menino consiga assimilar o conteúdo com tranquilidade, tem sala que não. (Professora C)

> Eu participei do PIBID [...] e de Iniciação Científica também. [...] o PIBID ele proporcionou para mim, por exemplo, a ideia que a aula de Biologia, ela pode ser diferente [...]. De trabalhar assuntos diferentes, de formas diferentes, então o PIBID ele faz isso. [...] ele ajudou a gente a entender como é o processo de ensinar Biologia, em formas diferentes de se ensinar Biologia, o que eu acho interessante e que agregou muito também na minha formação. (Professora D)

Percebemos nos relatos das entrevistadas o quanto participar de projetos, especialmente do PIBID, fez diferença positiva na formação docente e, principalmente, na constituição dos saberes para atuar em sala de aula.

A respeito do papel do PIBID na formação docente, Morais (2017) esclarece que:

> [...] a importância do Pibid na produção do saber docente, ao passo que os bolsistas construíram e revelaram conhecimentos sobre como o planejamento pode influenciar sua ação em sala de aula. Desse modo, evidenciaram-se possibilidades de ensino diante de cada contexto, exigindo, em vários momentos, que os bolsistas (re)adequassem os objetivos a serem alcançados e as estratégias de ensino adotadas nas intervenções. Portanto, compreendemos que o planejamento do trabalho pedagógico e as atividades resultantes são processos indispensáveis na ação docente, [...] indicam o forte potencial que as intervenções realizadas pelos bolsistas na escola possuem na produção dos saberes profissionais (MORAIS, 2017, p. 70).

O PIBID possibilita que os graduandos vivenciem as situações reais da sala de aula, como o planejamento, as intervenções que precisam fazer para alcançar os objetivos traçados. São essas situações reais que as entrevistadas relataram, porque durante a formação inicial, no que tange à organização curricular, essas vivências somente serão contempladas no Estágio Supervisionado, enquanto atuando no PIBID elas são logo vistas, possibilitando assim, uma experiência mais cedo com a docência. Morais (2017, p. 70) ainda destaca que "[...] os artifícios que utilizavam, quando geriam a classe, constituem uma dimensão que fundamenta o ensino e alicerça o trabalho do professor [...]". Esse gerenciamento da sala de aula é uma expertise que o graduando espera obter para atuar em sala de aula. Segundo as entrevistadas, o PIBID auxiliou nessa preparação.

Estar preparado para exercer a profissão docente é o que cada graduando espera. Para isso, a busca pelo conhecimento deve ser praticada. No curso de formação de professores

o graduando tem uma formação que visa capacitá-lo para ser um professor. Por isso, tanto as disciplinas de caráter didático-pedagógicos, quanto às disciplinas específicas têm como função instrumentalizar o futuro professor, pois, através delas apreenderão os saberes que possibilitarão o exercício qualificado da profissão. Nessa perspectiva, Baptista, Ribeiro e Lucena (2016) consideram que:

> Quando se trata de ajustar os currículos de formação de professores à complexidade e multirreferencialidade exigidas, destaca-se como ponto-chave a questão que envolve a natureza dos saberes que constituem a tarefa docente. A esse respeito estudos tem se interessado em investigar os conhecimentos que compõem a prática docente cotidiana e, especialmente, quais conhecimentos permitiriam formar um docente com uma visão mais abrangente sobre o mundo. E, com um conjunto de competências que envolvem os saberes didáticos que lhe permitam intervir de forma mais efetiva (BAPTISTA; RIBEIRO; LUCENA, 2016, p. 3).

Os saberes didáticos-pedagógicos começam a se constituir a priori no momento da formação docente, por isso, os currículos dos cursos de formação de professores devem contemplar uma carga horária que possibilite abranger a parte didática e a específica. Nesse sentido, essa pesquisa visou saber das professoras participantes se a formação inicial contribuiu para a composição de seus saberes docentes. Todas as entrevistadas disseram que sim.

Os saberes didático-pedagógicos se constituem durante a formação inicial, isso porque todas as teorias e os conhecimentos específicos estudados ao longo do curso favorecem ao graduando a constituição desses saberes. Acreditamos que, por esse motivo, ao questionar as professoras se durante a formação esses saberes foram constituídos, as respostas foram positivas, sendo as justificativas diversas, é inegável que durante a formação inicial o graduando consiga construir esses saberes, tão necessários para a prática pedagógica. E é importante que o licenciando perceba que para atuar em sala de aula não basta um conhecimento, sendo preciso munir-se de vários conhecimentos que formam os saberes didático-pedagógicos.

Quando questionadas sobre se a formação inicial contribuiu para constituir os saberes didático-pedagógicos, a professora A assim respondeu:

> Contribuiu. É o que eu falei. A gente sai com a base. A gente entra leigo e sai pelo menos com 70% ali de base do que foi estudado. Primeiramente porque, foi o que falei, eu fui com medo de não ser o que eu queria e foi ali que me encontrei, então eu já ganhei uma força ali... É isso mesmo que eu

> quero. Então eu acho que contribuiu e muito para o que eu faço hoje. (Professora A)

Acreditamos que a formação inicial cumpre com sua função social, plural, concernente ao seu papel acadêmico, que é fornecer a base teórica para o futuro professor. Essa base é essencial para que o graduando tenha uma formação que o qualifique para o desempenho da profissão, por isso, a formação contribuiu para constituir-se um educador.

De acordo com Silva (2016) – que aborda os estudos de Gauthier (2013) sobre os saberes disciplinares, curriculares, da Ciência da Educação, da tradição Pedagógica e experiencial –, as contribuição dos conhecimentos curriculares e os disciplinares ficam em evidência, justamente porque ao elaborar os currículos dos cursos de formação de professores, o currículo e as disciplinas se fazem presentes.

Ainda, para Silva (2016), os conhecimentos disciplinares são os da matéria que será ensinada, construídos através de pesquisas acadêmicas; no caso dos conhecimentos curriculares, obedecem aos programas de ensino e são os conhecimentos que devem ser ensinados; os conhecimentos da Ciência da Educação englobam a organização escolar, a aprendizagem e a didática, eles advém da formação inicial. Acreditamos que a professora A relatou que contribuiu para sua formação, devido ao fato de esses conhecimentos alicerçarem o graduando para atuar em sala de aula.

A professora E dialoga com as ideias que Silva (2016) apresenta ao afirmar que "[...] você tem uma base, você tem uma orientação, um norte [...]. Apesar de ser diferente, ela é importante [...] se você não tivesse você não saberia nem por onde começar [...]". Esse é o propósito da formação inicial de dar o "norte", guiar, mostrar o caminho certo a percorrer para compor os saberes didático-pedagógicos.

Vale ressaltar que as questões sobre o programa e projetos foram tratados anteriormente, mas, quando indagadas se a formação contribuiu para a composição dos saberes docentes, 3 (três) professoras enfatizaram que além dela, o PIBID tinha contribuído para que isso se efetivasse. Assim, as professoras C e D, expõe que a universidade:

> Me deu uma certa autonomia para que pudesse buscar outras coisas. Se fosse só a formação, não. O que veio junto com ela, o PIBID, o projeto de iniciação, todas as coisas que eu consegui lá dentro da academia. (Professora C)

> Contribuiu, com certeza. Poderia ter contribuído mais? Poderia, mas contribuiu sim. (professora D)

E a professora B complementa essa composição de saberes ao evidenciar que: “Com certeza, com certeza. [...] eu precisaria está constantemente estudando”. Tal fala demostra que o futuro professor sabe da necessidade de estar em constante formação.

Enfatizamos que duas professoras não participaram de nenhuma dessas atividades, certamente, por esse motivo, suas respostas se limitaram à formação curricular já que não passaram por outras experiências que pudessem fazê-las ter uma visão diferente como as outras participantes do estudo.

Além do PIBID – que, como visto e já comprovado por diversas pesquisas exerce um papel importante na formação inicial – o Estágio Supervisionado é um componente Curricular que auxilia na formação do graduando para atuar em sala de aula, ou seja, é o principal contato dele com a escola. Esse assunto será discutido no próximo item da análise.

3.1.2 Formação Inicial: Estágio Supervisionado

Durante a formação inicial, os licenciandos sabem que terão que fazer o Estágio Supervisionado por tratar-se de um componente curricular obrigatório para as licenciaturas. Além disso, esse Componente Curricular é de suma importância para a atuação docente, sendo, segundo Milanesi (2012), o momento mais aguardado da graduação:

> O estágio é um período muito importante na formação inicial dos professores e esperado pelos estudantes dos cursos de licenciatura com muita expectativa. Para muitos estudantes, o único contato que tiveram até então com a sala de aula foi na condição de alunos, mas agora os papéis se invertem, tendo que assumir a função de professor, por isso esses estudantes carregam consigo muita ansiedade. (MILANESI, 2012, p. 2).

Um dos motivos pelos quais se dá a ansiedade assinalada pelo autor acima é a expectativa que os graduandos têm, por se tratar do momento de estudar teorias necessárias para a formação inicial. O objetivo deste tópico foi de discutir a importância do Estágio Supervisionado para a formação inicial e sua relação com as práticas pedagógicas.

Ao questionar as professoras sobre se durante o Estágio Supervisionado elas conseguiram relacionar os conteúdos teóricos com a prática, obtivemos as seguintes respostas: Das 5 (cinco) entrevistadas, apenas 1 (uma) disse que não conseguiu relacionar os conteúdos teóricos com a prática pedagógica e 4 (quatro) disseram que sim.

A professora B relatou que não conseguiu relacionar a teoria à prática pedagógica e explicitou o motivo:

> Não. Eu acho que pelo menos no estágio do Fundamental II eu estava bem crua ainda. Foi um choque muito grande de chegar mesmo e assumi a regência e eu fiquei tão preocupada que eu não consegui, eu acho que eu não tive uma desenvoltura tão boa como eu esperava que eu fosse ter. Então eu acho que eu não consegui fazer essa associação. (Professora B)

A professora B relatou que "houve um choque muito grande" ao assumir a sala de aula e por esse motivo não conseguiu relacionar os conteúdos estudados com a prática. Notamos que a professora não se sentia preparada para o Estágio Supervisionado. Esse despreparo acontece, em muitos casos, por falta de convivência e conhecimento do ambiente no estágio, o graduando até tem domínio dos conteúdos teóricos, mas por faltar o engajamento e segurança, há esse "choque".

Milanesi (2012, p. 7) esclarece: "Sabemos que é tarefa nossa, por meio do estágio, e também da universidade como um todo, incentivar os alunos dos cursos de licenciatura a fazerem visitas periódicas às escolas, principalmente naquelas onde eles desenvolvem seus estágios [...]". Vivenciar o ambiente escolar seria uma possível solução para que o acadêmico tivesse contato com a escola, não apenas no momento de observações, mas, que em períodos alternados ele pudesse vivenciar melhor essa realidade. Quanto à utilização dos conteúdos teóricos na prática, a universidade poderia não apenas em um momento específico fazer essa atividade, mas durante todo o curso.

Das professoras entrevistadas, 4 (quatro) que disseram conseguir relacionar a teoria à prática. A professora A relatou: "[...] eu consegui lincar o conhecimento que eu estava tendo na graduação para poder ensinar eles, justamente no momento do estágio [...]". A professora C assim justificou essa relação: "Porque você chega, fica um tempo ali observando o professor, a prática do professor dentro da sala, eu acho que tudo tem que partir de uma prática que você já vivenciou. E eu vivenciei muito isso no PIBID". A professora E enfatizou: "Sim, é o primeiro norte que você tem na verdade, [...] o Estágio Supervisionado. Ele é super importante, justamente por isso, provavelmente uma das disciplinas de maior importância [...]". E a professora D, ressaltou que: "Eu não tive dificuldade no Estágio Supervisionado porque a unidade específica que eu trabalhei no estágio foi a unidade de Genética, falava sobre Genética, Biologia Molecular, enfim... e era um assunto que eu estava no IC".

Notamos que as professoras evidenciam a importância do Estágio Supervisionando, mostrando que conseguiram aliar teoria e prática. No entanto, a professora C deixou claro que só foi possível ter êxito no estágio por conta do PIBID, reforçando a importância desse programa.

Rosa, Weigert e Souza (2012) destacam que:

> Compreender o Estágio Curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem – em uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar conhecimentos durante o curso de graduação (não sendo, simplesmente, uma experiência prática) – é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, ela sozinha não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012, p. 3).

Ao afirmarem que o tempo do Estágio Supervisionado é destinado ao processo de ensino e aprendizagem, os autores reafirmam que esse momento é o propício para o aperfeiçoamento da profissão, mas que este deve ser acompanhado a todo o tempo pela reflexão. Pimenta e Lima (2019, p. 14) ainda ressaltam que: "O estágio tem compromisso com a práxis docente, como espaço de problematização das contradições existentes em busca da sistematização dos conhecimentos produzidos [...]".

Quando a professora C destaca que, além do Estágio, a participação no PIBID auxiliou a estabelecer a relação teoria-prática, mostra que o graduando deve buscar uma formação que o ajude a chegar ao período do estágio com uma visão ampla da sua formação, aproveitando as disciplinas teóricas que, sem dúvidas, permitirá que no momento da atuação essa formação tenha sido consistente o bastante para fazer essas associações.

Em outro momento foi indagado as participantes da pesquisa se durante o Estágio Supervisionado elas sentiram alguma dificuldade. Das 5 (cinco) participantes 2 (duas) relataram que sentiram dificuldades e 3 (três) disseram que não.

As professoras que sentiram dificuldades, assim justificaram:

> Senti mais na liderança com a turma, não de transmitir o conhecimento [...]. Por que são turmas muito grandes, você não tem prática nenhuma com aquilo ali, às vezes eles já veem com um professor regente mais rígido, aí quando você entra, eles percebem que você não é tão rígido assim, que você não tem tanta experiência assim, que o professor deles tem, aí abusam um pouquinho. Então, para você conseguir controlar [a turma], eu particularmente, tive dificuldade nisso, em conseguir... Não só no Ensino Médio, no primeiro Estágio também. (Professora A)

> Senti. Eu senti porque eu achava a minha professora regente muito rígida [...]. Ela tinha uma postura muito [...] individualista no sentido de que ela mostrava que ela não estava gostando, mas ao mesmo tempo ela não falava o que era e também faltou. [...] na época da greve, a gente estagiou para não atrasar, então nossos professores [da universidade] estavam em greve, então ele não nos acompanhou. Então como ela não estava falando para mim o que eu estava errando, senti. Eu senti porque eu achava... a minha professora regente ela era muito rígida, mas não no sentido de ser rígida e de falar,

> então não tinha outra pessoa para poder falar, então eu sabia que estava errando, mas não sabia como consertar porque ninguém me falava. Então eu acho que foram esses pontos [...]. Esse abandono mesmo pedagógico que tive naquele momento que eu mais precisava de apoio. (Professora B)

As duas professoras deixaram em evidência que as dificuldades encontradas no momento do Estágio Supervisionado foram em relação às professoras regentes, a primeira professora, porque os alunos tinham a professora regente como rígida e não a respeitava, a segunda professora porque a regente era individualista e isso a intimidava. Rosa, Weigert e Souza (2012, p. 12) enfatizam que "[...] outra questão que deve ser trabalhada é com relação à conscientização das escolas e professores regentes da importância do Estágio para os futuros professores [...]". Os estagiários precisam sentir-se acolhidos e orientados, por isso que o regente é importante nesse momento e se não há um diálogo entre eles, possivelmente não haverá um entrosamento.

As outras 3 (três) professoras disseram que não sentiram dificuldades no Estágio Supervisionado, a professora C sempre destaca a importância do PIBID para sua formação, no caso da Professora D, relatou que o estágio foi muito tranquilo, e a professora E relatou que hoje, no exercício da docência, é mais difícil do que no período do estágio.

Grandes são os desafios no período da formação inicial, a etapa do Estágio Supervisionado é vista como a mais importante e nota-se que as professoras que tiveram contato com programas durante a formação não relataram dificuldades e acreditam que hoje é mais difícil do que naquele período.

Rosa, Weigert e Souza (2012) deixam em evidência que:

> Mesmo com toda a problemática que envolve o Estágio Curricular, constatamos que há uma valorização desta disciplina e a consciência de que ela é de extrema importância, para a formação profissional, pelos acadêmicos. No entanto, é necessário realizar uma permanente reflexão sobre o seu desenvolvimento, para a busca da melhoria da qualidade do ensino (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012, p. 12).

Souza e Bernardes (2015) ainda consideram que:

> O Estágio Supervisionado possibilita aos futuros docentes uma visão real dos problemas da sala de aula e dos ambientes de ensino como um todo, fazendo com que esse estagiário reflita sobre os problemas e seus desafios e proponha meios para a resolução dos mesmos (SOUZA; BERNARDES, 2015, p. 6).

Ao serem indagadas se conseguiram superar as dificuldades, a professora A disse que conseguiu superar as dificuldades, quando ela começou a lecionar para alunos mais maduros, nesse caso, referente ao estágio no Ensino Médio. E de acordo com a professora B, a dificuldade que ela teve com o professor regente e o professor orientador, foram superados também, vale ressaltar que as dificuldades apresentadas pelas professoras, foram no período do primeiro estágio.

Na formação inicial de professores, o Componente Curricular Estágio Supervisionado possibilita que os graduandos vivenciem os espaços das salas de aulas e conheçam as especificidades da profissão docente, pois, tornar-se professor exige também conhecer os problemas e procurar sempre as soluções e o Estágio Supervisionado representa uma boa oportunidade de vivenciar essa realidade.

Sabemos que na formação inicial as disciplinas relacionadas à prática de ensino têm o intuito de fazer com que o graduando vivencie a realidade da escola, porque é através dessas disciplinas que acontece o aperfeiçoamento para a docência durante o percurso formativo. No plano de curso de Ciências Biológicas, duas dessas disciplinas que também são relacionadas à prática de ensino e disciplinas teóricas são: Estágio Supervisionado em Ciências I e Estágio Supervisionado em Biologia I.

A ementa apresentada é comum às duas disciplinas, diferenciando-se somente pelo nome – de Ciências para Biologia – como vemos a seguir: “Desenvolver através de conteúdo, reflexão sobre o objetivo do ensino de Ciências e a relação da ciência, sociedade e tecnologia. Planejamento e sistematização de uma proposta de ensino [...]” (UESB, 2018). O objetivo geral da disciplina Estágio Supervisionado em Ciência I é: “[...] proporcionar ao futuro professor o aprofundamento de sua prática pedagógica, por meio do contato direto com os alunos em sala de aula, vivenciando a realidade do ensino-aprendizagem [...]” (UESB, 2018).

O Parecer CNE/CP 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, esclarece que:

> Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados (BRASIL, 2001, p. 14).

Sob essa orientação é que os cursos de licenciaturas devem pautar seus projetos pedagógicos, visando contemplar o Componente Curricular (Práticas). Deve-se ressaltar que esse parecer deixa claro que as atividades de caráter prático, as atividades devem perpassar todo o curso e não aparecer apenas em uma disciplina específica. O parecer aludido acima determina ainda que: "[...] um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente [...]" (BRASIL, 2001, p. 6).

Nesse sentido, as professoras, sobre as disciplinas relacionadas à prática de ensino e se as capacitaram para o Estágio Supervisionado, 2 (duas) disseram não e 3 (três) responderam sim. Os sujeitos que disseram não justificaram assim:

> Não, não acho. [...] essas disciplinas eu acho que elas deveriam vir no início. Elas veem muito no final, então no início o aluno fica tão preocupado em ser aprovado nas disciplinas, porque se ele não é aprovado ele tranca as próximas disciplinas do outro semestre, que quando ele chega nessa parte ele já tá cansado, você vai pegar uma pessoa que já tá defasado por várias coisas e também vem as cargas emocionais da vida pessoal também nesse meio. (Professora B)

> Não capacitou. Eu não vejo a amplitude necessária, eu não vejo aplicação prática dessas disciplinas para a gente que está atuando. (Professora C)

Percebe-se nos relatos das professoras que esses componentes curriculares, prática de ensino, não as capacitam para o Estágio Supervisionado. Deve-se ressaltar que a universidade poderia distribuir a carga horária da disciplina práticas de ensino durante o curso, ou seja, "[...] a relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior [...]" (BRASIL, 2001, p. 5).

O papel das disciplinas Práticas de Ensino é essencial para o graduando tornar-se um professor, o Estágio Supervisionado seria o momento adequado de esse futuro professor exercitar o que foi aprendido na universidade, no entanto as duas entrevistadas acreditam que tais componentes curriculares não ajudaram na sua formação, ou seja, as graduandas não conseguem compreender a dimensão dessa formação para se constituírem professoras.

Por outro lado, como as outras três professoras disseram que as disciplinas de prática de ensino as auxiliaram no momento do Estágio Supervisionado, a professora A respondeu que sim, e justificou da seguinte forma:

> [...] vou dizer assim, que capacita 90%. Você sai, você vai para o Estágio com uma didática, com uma metodologia já de base da graduação e aí quando você chega lá você já aprende um pouquinho com aquele professor que é funcionário ali daquela escola. (Professora A)

Bozzini e Santos (2013), na perspectiva da prática como componente curricular, afirmam que:

> [...] discutir a formação inicial de professores é discutir e refletir sobre o papel das práticas e do Estágio Supervisionado nessa formação, já que é nesse momento que os alunos passam a colocar em prática os saberes pedagógicos e específicos que adquiriram no curso e, assim, constroem seus próprios saberes referentes à prática (BOZZINI; SANTOS, 2013, p. 5).

Ao questionar as professoras D e E, obtivemos as seguintes respostas:

> As disciplinas, elas tem uma teoria muito boa. São professores bons, repito. Pecam na questão da transposição, mas assim, em si os conteúdos, eles ajudam sim. Sinceramente, eu pensei que hoje ia ser mais fácil por conta do Estágio. Não sei se é por conta do período, um período curto, mas eu achei o Estágio Supervisionado bem tranquilo. Os dois, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio. (Professora D)

> Ah, eu acho que sim. Foi tranquilo, não tive dificuldade nenhuma, choque eu tive aqui. Quando iniciei [a docência]. (Professora E)

As docentes afirmaram que não tiveram nenhuma dificuldade, percebemos que para elas as disciplinas de práticas de ensino foram essenciais para a atuação durante o Estágio Supervisionado, mesmo a professora D enfatizando que esse período tenha sido curto. Bozzini e Santos (2013, p. 6) destacam que "[...] as experiências de estágio parecem pontuais e, ao mesmo tempo, por estarem concentrados no final o curso [...] e outras disciplinas específicas com uma carga horária bastante extensa, dificultam uma maior dedicação dos estagiários [...]".

A professora E deixou claro que não teve dificuldade nenhuma, mas o que surpreendeu no relato da professora E, foi dizer que choque mesmo ela teve quando iniciou a docência. Essa questão do início da docência deveria ser mais enfatizada durante o curso de formação, nesse sentido, Bozzini e Santos (2013) também deixam claro que:

> [...] as parcerias entre universidade-escola devem ser repensadas para que haja efetivamente um espaço de prática para os alunos licenciandos, por outro a universidade deve rever seu currículo e dar maior prioridade a

> vivências como essas, deixando espaços na grade curricular para o desenvolvimento mais efetivo do estágio (BOZZINI; SANTOS, 2013, p. 6).

Diante das afirmativas de que não tiveram dificuldades, fica uma dúvida: se durante o Estágio foi tudo bem, por que a angústia ao iniciar a profissão? Essa questão demanda um estudo mais aprofundado e foge aos objetivos dessa pesquisa.

As disciplinas de práticas de ensino são importantes para capacitar o graduando durante a formação inicial, mas além delas é imprescindível que haja uma aproximação dos discentes com a escola. A universidade tem um papel fundamental nesse momento, de aproximá-los e deve oportunizar a vivência no espaço escolar como uma das formas de capacitá-los para o desenvolvimento profissional docente.

O início da docência, sem dúvidas, é um momento de incerteza, Huberman (2000) trata esse momento como um estágio de "sobrevivência", devido à realidade encontrada diante das relações pedagógicas, à transmissão de conhecimentos, à fragmentação do trabalho, por isso, as situações que a universidade oportuniza de o graduando estar em sala de aula deve servir para dar segurança ao futuro professor, de ele saber realizar suas atividades sem dificuldades e não ter o medo de estar em sala de aula com os alunos. A parceria universidade e escola deveria acontecer desde que o graduando entrasse no curso de formação de professor e não apenas em momentos específicos, como o Estágio Supervisionado.

Nesse sentido, assim como outros autores, Rodrigues, Cerdas e Paschoalino (2017) entendem que a docência é constituída de muitos saberes, sendo alguns deles os adquiridos quando acontece a iniciação dos graduandos nos locais em que trabalharão.

Diante disso, as professoras foram indagadas se além do Estágio Supervisionado, durante a formação, tiveram outra aproximação com a escola. Das 5 (cinco) entrevistadas, as professoras A e E disseram que não e as professoras B, C e D relataram que sim. As entrevistadas que relataram não terem tido aproximação com a escola, disseram que o único contato com a escola se deu por meio do Estágio Supervisionado e, dentre as que relataram que sim, 2 (duas) responderam que esse contato aconteceu através do PIBID e 1 (uma) por meio do Projeto Universidade Para Todos.

É importante enfatizar que nem todos os graduandos têm oportunidade de participar de programas como o PIBID e o Universidade Para Todos, pois o ingresso ocorre mediante seleções, com critérios específicos – nem sempre ao alcance dos alunos –, geralmente disponibilizam vagas limitadas em relação à demanda e, no caso específico do

curso de Ciências Biológicas, o turno de oferta desses programas inviabiliza a participação de alguns alunos, especialmente dos que residem em outras cidades e/ou trabalham durante o dia.

O Estágio Supervisionado, sem dúvidas, é o contato mais próximo e importante que o graduando estabelece com a escola, no entanto a universidade poderia além dele, propiciar outras condições de interação entre o graduando e a escola. Esses momentos seriam interessantes se antecedessem ao ES, já que oportunizaria aos graduandos começarem a se inter-relacionarem com o espaço escolar, o que proporcionaria uma maior vivência com a e na escola.

A esse respeito, Barbosa, Pereira e Rocha (2013) esclarecem que:

> A inserção dos futuros professores de Ciências e Biologia na escola de educação básica são de grande valia na sua formação inicial, pois entrando em contato com a realidade escolar desde o início de sua formação estarão construindo uma postura docente crítica e em constante transformação (BARBOSA; PEREIRA; ROCHA, 2013, p. 6).

Inserir os futuros professores nas escolas pode ser determinante para a sua atuação profissional, conhecer o ambiente escolar é antes de tudo, saber como uma escola funciona, pois se esse contato ocorrer logo no início da formação, o graduando poderá se sentir mais seguro quanto à atuação profissional. “Mesmo no estágio, a convivência com o contexto escolar, ainda na maioria dos casos, é muito pontual, restringindo-se mais ao “conhecer” do que ao “conviver” [...]” (MARTINS FILHO; SOUZA, 2015, p. 7-8).

Nesse sentido, deve-se ressaltar que esses programas permitem que o licenciando comece a atuar antes do Estágio Supervisionado, por isso, exercem essa influência tão positiva para o graduando, possibilitando que ele vivencie o espaço escolar antes do estágio.

É de suma relevância haver uma articulação entre a universidade e a escola para que o licenciando seja inserido no ambiente escolar antes do Estágio Supervisionado e tenha esse contato, valoroso para sua formação profissional. Vale destacar que as IES têm autonomia para implantar no currículo do curso atividades que possibilitem uma formação integral para o aluno, como elas inserirem os graduandos na escola antes do período do estágio.

Ao integrar o graduando nas escolas, haverá uma maior vivência e articulação com o ambiente escolar antes do período do estágio, sendo essencial essa permanência na escola, pois, a formação não acontece só na universidade e no momento do ES, mas durante toda a graduação e em outros espaços formativos.

A universidade, ao disponibilizar os projetos de iniciação científica, de extensão e programas que incentivam os alunos estarem em sala de aula, como o PIBID, está no caminho de cumprir as demandas de uma formação de excelência. Como destacam Martins Filho e Souza (2015),

> A esse respeito o Pibid (CAPES/MEC), como várias pesquisas têm indicado, demonstra um nível de efetividade merecedor de mais atenção e talvez represente uma alternativa para dirimir em parte várias críticas sobre o processo de formação docente, dentre elas, a desarticulação de teoria e prática; a excessiva burocratização dos estágios supervisionados em docência; dentre outras (MARTINS FILHO; SOUZA, 2015, p. 8).

A capacitação profissional é o objetivo de todos aqueles que ingressam em uma universidade. Tornar-se um profissional competente e qualificado na contemporaneidade é essencial para que os graduandos possam ter uma colocação no mercado de trabalho. Corte e Lemke (2015, p. 2) esclarecem que: “O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão [...]”.

O graduando, no momento do Estágio Supervisionado, está se preparando para atuar no mercado de trabalho e mobilizando os saberes constituídos durante o curso, tanto os específicos quanto os pedagógicos, compreendendo como realmente é a sala de aula e colocando em prática os conhecimentos adquiridos durante o percurso formativo. Nesse sentido, Corte e Lemke (2015, p. 1) compreendem o Estágio Supervisionado como “[...] o momento em que as teorias aprendidas pelos acadêmicos são aliadas à prática bem como o momento em que o futuro profissional experimenta e atua efetivamente em seu campo de formação [...]”.

Sobre se o Estágio Supervisionado capacitou para a atuação profissional, 4 (quatro) participantes mencionaram que sim e 1 (uma) que não. A professora C enfatizou que ela não capacitou porque: “Só o Estágio não. Só o estágio não me capacitou não. Eu não sei se é porque é período muito curto [...] eu não sei se é porque você tem que ficar observando um período, fazer um estágio de observação só”. No entanto, é imperioso lembrara que o período de estágio previsto no currículo do curso está de acordo com a legislação que especifica essa questão.

Acerca desse tema, Lira Júnior (2017, p. 8) esclarece que das:

> [...] 400 horas de estágio curricular supervisionado, boa parte delas são vivenciadas na escola, oportunidade de vivenciar, agir e refletir sobre sua futura profissão de professor, com o contato direto com os sujeitos que fazem parte dessa estrutura e do contexto em que estão inseridos (LIRA JÚNIOR, 2017, p. 8).

Esse mesmo autor ainda destaca que "[...] o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão [...]" (LIRA JÚNIOR, 2017, p. 2). Acreditamos que esse período é essencial para que o licenciando possa apropriar-se mais da profissão e ter o mínimo de conhecimento para atuar, uma vez que o Estágio Supervisionado é a "preparação para o início da docência".

É inegável que o período do Estágio Supervisionado oferece uma base para que o graduando tenha uma percepção da atuação em sala de aula e, consequentemente, de como será a sua própria atuação profissional. Sobre se o Estágio Supervisionado capacitou para a atuação profissional, 4 (quatro) professoras mencionaram que sim, e assim responderam:

> [...] eu acho que contribuiu e muito para o que eu faço hoje. (Professora A)
>
> Ele me mostrou realmente que não seria algo fácil, que eu precisaria tá constantemente estudando, constantemente buscando me manter atualizada das coisas que estão acontecendo no Brasil e no mundo. Mas a palavra capacitar é pesada, mas ela me mostrou assim o que seria. (Professora B)
>
> Colaborou, mas não é de forma efetiva. A prática hoje é bem diferente do que o Estágio Supervisionado. Talvez, talvez por tá trabalhando com alunos de realidade diferentes, isso tenha contribuído para não ter de fato me ajudado muito, eu fiz meu Estágio no Colégio Modelo, talvez se eu tivesse dando aula hoje no Colégio Modelo eu tivesse encontrado a mesma realidade do Estágio. É... pode ser só a questão de ter estado em outro lugar, ter ficado em outro lugar, com outra realidade. (Professora D)
>
> Ajudou, [...] orientou, você vai lidar com isso, algumas coisas assim, algumas coisinhas [...] você também não tem tanto tempo assim de Estágio Supervisionado para você saber como é de fato, como é a realidade de fato. Não sei se a realidade deles é diferente da minha aqui, não sei, mas lá ainda foi muito bonitinho meu estágio e aqui (na escola) não é bonitinho não. (Professora E)

É evidente que esse período é corrido, o estudante tem que lidar com situações reais de uma sala de aula, convivência com os alunos, planejamento e execução das atividades, tudo dentro de um período que deve ser respeitado. É a partir das vivências que o graduando tem que saber refletir sobre como será sua atuação profissional, por isso, essa etapa da formação é essencial para seu aperfeiçoamento.

Rosa, Weigert e Gonçalves (2012, p. 4) especificam que:

> O aluno de graduação, durante o estágio, vivencia experiências, conhece melhor sua área de atuação e tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos. O estágio surge, então, como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor (ROSA; WEIGERT; GONÇALVES, 2012, p. 4).

É nesse período de transição de aluno para professor que o Estágio Supervisionado se centrará como ferramenta desse processo. As vivências nesse momento serão determinantes para que ele experimente todas as atividades que são desenvolvidas na escola e, a partir desse conhecimento pensar na sua atuação profissional.

Vale destacar a resposta da professora B, quando afirma ser esse o momento no qual deve "abrir bem o olho da minha cara" para enxergar todas as implicações que a atuação profissional proporciona. Mas, deve-se salientar também que esse "abrir bem o olho" traz várias possibilidades, como, uma formação de excelência, aulas práticas que façam com que o graduando tenha prazer em ensinar e os projetos e programas que façam a diferença na formação, pois, a formação inicial é um desafio para todos aqueles que querem exercer a profissão docente. Nota-se que, nesse aspecto, a universidade tem apresentado um ensino produtivo e competente.

3.2 FORMAÇÃO INICIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação inicial possibilita ao graduando conhecer a dinâmica da sala de aula. Apesar disso, uma grande dificuldade que enfrenta na prática pedagógica é "didatizar" o que aprende na faculdade, isto é, tornar acessível aos alunos os conteúdos específicos abordados na graduação, sendo um dos grandes desafios para os futuros professores. Nunes (2019, p. 120) destaca que:

> A atividade docente mantém diálogo constante entre o modo como ensinamos e modo como nossos alunos aprendem. Desta situação de aprendizagem, são retirados alguns elementos que chamamos de estratégias de aprendizagem, adotadas pelo professor, quando este organiza sua aula e também do aluno, quando cria o seu modelo de estudo, por exemplo (NUNES, 2019, p. 120).

Todos sabemos que existem conteúdos específicos de cada área que devem ser ensinados aos alunos, mas em muitos casos os conteúdos específicos ensinados na

universidade não são trabalhados de maneira adequada na educação básica. Saber fazer essa transposição dos conteúdos é essencial para o aluno desenvolver uma boa aprendizagem.

No presente tópico trataremos dos dados que visam compreender como os saberes adquiridos na formação inicial influenciaram nas práticas pedagógicas dos licenciados em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga. Para alcançar esse objetivo às professoras entrevistadas foram indagadas se achavam que os professores que trabalhavam com os conteúdos específicos durante a graduação os relacionavam com a prática que seria desenvolvida por elas na escola.

De acordo com as 5 (cinco) professoras, nenhum professor da graduação relacionava os conteúdos específicos com o que seria por elas desenvolvido na escola. A professora C evidenciou que apenas na especialização ela se deu conta de que os conteúdos específicos não estabeleciam essa relação que conseguissem chegar à escola e ensinar melhor.

A universidade desempenha um excelente papel ao formar um professor, é evidente que com todas as mudanças no campo educacional e com novas metodologias de ensino, a formação não tem como suprir todas as lacunas desse novo tempo, mas é inegável que o graduando, naquele momento da formação não consegue vislumbrar como aquele conhecimento pode ser transposto para o aluno, porque no exercício da docência não existe fórmulas prontas, o graduando é formado para ter autonomia na escolha da metodologia que adotará em sala de aula. Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 6) esclarece que o "[...] dilema dos cursos de licenciatura põe-se inversamente: para entender como se ensina um conteúdo para que os alunos se apropriem deles de modo significativo, somente o conhecimento do conteúdo é insuficiente [...]".

Esses conteúdos são insuficientes porque além dos conhecimentos específicos o graduando precisa apreender também os conteúdos didático-pedagógicos, que se constituem, primordialmente, por meio das disciplinas do campo educacional. Acreditamos que, ao lecionar essas disciplinas, a universidade instrumentaliza o graduando para ele saber fazer as escolhas que forem mais viáveis para abordar o conhecimento quando estiver lecionando.

As outras 4 (quatro) professoras responderam da seguinte forma:

> Não, não. [...] os professores aqui da instituição que eu estudei [...] lógico que não todos, mas a maioria, mais assim, passava slide, e leitura... eu não via [...] muitas metodologias que facilitasse e ajudasse o nosso entendimento. Era mais assim, tudo no automático. (professora A)

> Nunca... Nunca. Então faltou muito o professor está dando aula de Citologia para gente, para ver uma célula. [o professor formador dizer] "não ó gente,

> então na sala de aula vocês podem fazer uma prática similar a essa usando tais materiais". Materiais que eu pudesse comprar, que fosse acessível, porque muitas vezes a gente tem que comprar com nosso dinheiro; materiais que tivesse dentro de casa, que os alunos pudessem levar. Então faltou essa dualidade, deles mostrarem os conhecimentos mesmo específicos, e também mostrar como a gente poderia fazer isso na sala de aula. (professora B)
>
> Ah, não. É muito pouco. (professora D)
>
> Não, [...] na faculdade é muito florido, é uma crítica (risos), na faculdade é muito florido, a gente vê coisa, aprendi coisa, tudo bem que é a tua base, mas sua realidade é completamente diferente. (professora E)

A dificuldade no momento da graduação é que o licenciando ainda não tem maturidade suficiente para fazer escolhas metodológicas e acaba culpando a universidade, acreditando que os professores não conseguiam transpor os conhecimentos específicos para o que seria ensinado na sala de aula, ou seja, de forma prática. Assim, a prática pedagógica se constitui no exercício da profissão, aos poucos, o professor a aperfeiçoa e aprende a fazer as escolhas mais adequadas para ensinar os conteúdos.

Libâneo (2012, p. 6) destaca que:

> É necessário saber como converter a ciência em matéria de ensino, e isso supõe não apenas conhecer a lógica dos conteúdos a ensinar, mas também, a lógica dos modos de aprender dos alunos com base em seus processos cognitivos, afetivos, lingüísticos, etc., as características dos alunos e seu contexto sociocultural e as formas de organização das situações pedagógico-didáticas. Esta é precisamente uma questão pedagógico-didática (LIBÂNEO, 2012, p. 6).

Os conhecimentos transmitidos pela universidade durante a formação inicial são de suma importância para instrumentalizar o futuro professor, cabendo a ele fazer as escolhas metodológicas adequadas a cada situação, devendo ter, para isso, a habilidade de transpor esses conhecimentos em sua prática, sendo essa habilidade inerente ao seu ofício por tratar-se, como enfatiza Libâneo (2012), de uma questão "pedagógico-didática".

Nesse sentido, outro ponto questionado às entrevistadas foi que se, na graduação, os professores que trabalharam com os conteúdos pedagógicos os relacionavam com os específicos. Das 5 (cinco) entrevistadas, 3 (três) deram respostas sobre as metodologias, para essa questão, no caso das professoras A, D e E justificaram a postura de aula dos professores formadores da seguinte forma:

> [...] eles [professores] eram mais na didática mesmo. De mostrar como a gente atuar na sala de aula, de recursos e metodologias, mas não lincando

> com os específicos. Eu não sei se porque muitos desses professores não são licenciados [...]. (Professora A)
>
> [...] os professores ensinavam a gente a metodologia, aí você entendia é... das pessoas, dos diversos pesquisadores que falavam sobre metodologia, dos tipos de metodologia, aplicabilidade, mas não colocavam as práticas também. Aí, isso é interessante, que eu também não percebia não. (Professora D)
>
> Sim, mas acaba que sendo a mesma coisa do outro, acaba que sendo, porque ele te dá ali uma teoria bonita, sabe, você vai para aula, na sua sala de aula, você tem que desenvolver isso com aluno dessa forma bonita didática, blá blá blá. (Professora E)

Os graduandos, no momento da formação inicial, devem ser preparados para saber fazer as melhores escolhas quando ao atuar em uma escola como docente. Sabemos que a formação inicial é a base que necessitam para começar na docência, por isso, ele deve se valer de seus conhecimentos, fazer as escolhas que atenda às necessidades daquele momento. Esperar que o professor formador faça essas escolhas por eles no momento da formação inicial é, no mínimo, não ser um licenciando autônomo. Assim, o papel da universidade é instrumentalizar para que o graduado seja independente e com os conhecimentos adquiridos faça as próprias escolhas.

Já a professora B, fala sobre os professores que nunca lecionaram na Educação Básica: "[...] são professores que eles saiam da graduação, fizeram mestrado, fizeram doutorado e passou num concurso. Eles não tiveram contato com a Educação Básica, eles não sabem o que é a Educação Básica. Então assim, eles fazem aquilo com as informações que eles têm". Como constata Meira (2017, p. 88), "[...] os cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação na área de educação devem promover conhecimentos para o exercício da docência [...]". Por mais que os professores da graduação não tenham feito a passagem pela Educação Básica, isso não justifica a afirmação da professora, pois, cada professor tem suas escolhas metodológicas para ensinar um conteúdo.

Em relação à professora C, tem o seguinte argumento: "Tem uma coisa que eu avalio bastante na universidade como um todo. Eles falam muito de interdisciplinaridade, de contextualização, mas eu não vejo muita contextualização". A interdisciplinaridade e a contextualização perpassam pelo currículo, pois ele não pode ser fragmentado, na perspectiva de Silva e Urso (2009), o currículo deve ser um conjunto de práticas explicitas ou implícitas nos diversos momentos que partem dos conflitos no ensino para "romper" essa fragmentação.

Sobre essa relação entre conhecimentos específicos e pedagógicos, Libâneo (2012, p.6) discute que:

> O problema de fundo é que a epistemologia das ciências ensinadas devem penetrar no âmago do trabalho pedagógico com essas ciências, ou seja, os conteúdos específicos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo. Por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico. Sem esta dupla determinação, será inviável qualquer tentativa de aliar o ensino dos conteúdos e a formação pedagógica ou, dizendo de outro modo, o conhecimento do conteúdo com o conhecimento pedagógico do conteúdo. É precisamente uma visão segmentada dessa relação que leva a uma formação pouco sólida na especificidade disciplinar (caso do curso de pedagogia) ou uma formação pedagógica insuficiente para o autêntico ensino (caso das demais licenciaturas) (LIBÂNEO, 2012, p. 6).

Sendo assim, todos os conhecimentos adquiridos no momento da formação inicial são relevantes para se tornar professor, os conhecimentos se completam, um não existe sem o outro, mas cabe ao professor utilizar todos os conhecimentos para enriquecer a ação docente, pois é através deles que os saberes didático-pedagógicos serão constituídos.

Ao aliar os conteúdos pedagógicos com os específicos e os específicos com o pedagógicos, as professoras deixam em evidência que se atentam para as mudanças no campo educacional em relação a não fragmentação do currículo ao entender que, nesse momento, não cabe mais haver essa fragmentação, mas sim buscar estratégias que possam perpassar pelo currículo a interdisciplinaridade e contextualização.

Dessa forma, espera-se que o graduando, na Formação inicial consiga fazer essas associações, entre o que foi ensinado na faculdade e como colocar esses conhecimentos em prática, por isso, essa próxima seção tratou sobre os saberes oriundos da formação inicial utilizados na prática, isso porque, quando o graduando está na formação e ao adentrar no ambiente escolar para a atuação profissional esses conhecimentos possam ser suficientes para o seu desempenho na atuação prática.

Nesse sentido, as entrevistadas foram questionadas sobre quais saberes utilizados hoje em suas práticas trouxeram da formação inicial. As respostas foram variadas e, de certa forma, demonstram contemplar o que propõe uma formação inicial consistente. Elas responderam que trouxeram da graduação, conhecimentos específicos, formas de planejar, organizar a sala de aula e utilizar sequências didáticas, aliar a teoria à prática e o essencial que um professor deve aprender, respeitar a individualidade e o momento de cada aluno aprender. As professoras A, C e D assim responderam:

> [...] os conteúdos específicos da graduação. [...] é o que eu falei, é mais a base mesmo que a gente sai da Biologia, de conhecer a Biologia, porque a

> gente estuda vários ramos lá, tem Biologia Animal, tem Biologia Vegetal [...] e quando a gente vai transmitir a Ciências para esses alunos a gente precisa saber um pouquinho desse conhecimento aí. E o pedagógico, é justamente para lidar com a diversidade da sala de aula, você tem que sair também com o conhecimento pedagógico [...]. (Professora A)

> Essa questão do valor que a aula prática tem, para que o teórico possa ser aprendido de forma mais consistente. [...] porque através deles também que eu consegui assimilar diversos conteúdos. Através dessa abordagem teórica e prática sendo utilizado de forma conjunta, eu consegui assimilar. (Professora C)

> [...] sequência didática, [...] é uma coisa que eu sempre faço com os meninos, esse apanhado antes de entrar em toda unidade. Você levantar conhecimentos prévios. [...] as disciplinas mais práticas, por exemplo, microbiologia, [...] tive práticas legais que pude trazer para eles, e que lá funciona, entende, que eu fujo um pouco da teoria, vou para a prática, então chama atenção, eles conseguem identificar, conseguem prestar atenção, conseguem aprender. (Professora D)

Ao relatar que precisa saber o conhecimento específico e o pedagógico, as professoras deixam em evidência que para uma formação consistente acontecer é necessário saber tanto a teoria como aliá-la à prática. Em conformidade com Cruz (2017, p. 7), "[...] acreditamos que o conhecimento da prática pode contribuir mais eficazmente para o processo de constituição docente e para a mobilização de seus saberes profissionais [...]". Os conhecimentos específicos e pedagógicos são importantes para a constituição dos saberes, mas eles se materializam quando o professor está atuando.

Para uma prática eficaz, o planejamento deve ser priorizado, pois, sem essa organização do trabalho é impossível o professor atuar em sala de aula, sobre essa questão a professora B expôs:

> Eu acho que antes de mais nada, o professor ele precisa ser humano, ele precisa ter empatia, isso foram características que eu aprendi hoje. [...] a partir da faculdade, eu já tenho essa ideia que eu posso fazer um plano de aula para duas salas com um mesmo conteúdo, mas a forma como eu vou aplicar esse conteúdo, necessariamente não pode ser o mesmo ou como também eu posso chegar e ver, conhecer minha sala e vê que são salas "homogêneas" que tem comportamentos semelhantes e vê que vai dar certo. Outra coisa também, é que um professor tem que ter 2, 3, 4 planos, na manga. (PROFESSORA B)

Aprender a ser professor não é uma tarefa fácil, devido a tantas mudanças que ocorrem no campo educacional, com isso a universidade tem a função de a todo o momento se adequar às novas demandas que ocorrem. Sabemos que lacunas existirão sempre devido às várias mudanças, mas cabe ao professor buscar se aprofundar, lembrando-se que a sala de

aula é repleta de casos inusitados e que as vivências nela, sem dúvida, fazem com que o professor aperfeiçoe sua prática.

No caso da professora E, ela traz o seguinte argumento:

> [...] essa questão de organização de sala de aula, de estruturação de aula, isso aí eu consegui trazer também da graduação. Você estuda de um jeito lá, mas a realidade aqui é diferente, você aprende na verdade é aqui, é na sala de aula que você aprende, que você pega casos específicos, casos de aluno que é assim, caso de aluno que é assado, você tem que dá conta daquilo ali, você tem que fazer ele aprender aquilo ali, mesmo que esteja fora do que você pretende passar, você tem que dá um jeito, é isso que eu falo. (PROFESSORA E)

A constituição dos saberes didático-pedagógicos é que auxilia o professor a entender todas essas especificidades que ocorrem em sala de aula. Pilatti (2015, p. 10) esclarece que: "[...] acredita-se que os saberes didático-pedagógicos são pontos preponderantes na formação dos professores para que a prática educativa torne-se um espaço de transformação social [...]". É por essa lógica que a formação inicial é vista, como um espaço que auxilia o graduando a perceber que a sala de aula não é somente um lugar para ensinar os conteúdos, mas um espaço em que há uma diversidade e ela precisa ser respeitada.

3.3 O SENTIDO DA PESQUISA PARA AS PROFESSORAS

Quando perguntadas: *"O que pensa dos objetivos desta pesquisa, como vê o contributo que você deu a ela?" e "Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?"*, todas as entrevistadas deram as seguintes respostas:

> [...] o objetivo da pesquisa é de extrema relevância e importância já que visa um melhoramento para as licenciaturas [...]. Vejo que minha contribuição foi satisfatória para a pesquisa já que procurei atender a todos os quesitos de forma clara e direta. (Professora A)
>
> Acredito que essa pesquisa pode ser utilizada para análise dos perfis dos cursos de licenciatura, principais na área das ciências biológicas. Minha contribuição serviu, em linhas gerais, como veículo de uma opinião que em conversas informais com colegas de profissão compartilhamos da mesma opinião sobre como o nosso curso foi moldado. (Professora B)
>
> Então, eu achei importantíssimo isso, para que a universidade possa despertar para isso. Porque educar não é um papel fácil. (Professora C)
>
> Achei a pesquisa muito interessante e de suma importância para entender o perfil dos licenciados do curso e como esses professores estão entrando no

> mercado de trabalho. Acredito que tenha contribuído, ao passo que coloquei as minhas perspectivas, observações e diferenças encontradas na prática pedagógica. (Professora D)

> Penso ser de grande relevância, afinal, entender essa importância pode ajudar a melhorar as condições na prática pedagógica. Como profissional de educação, é sempre importante repensar as nossas práticas. Nesse sentido espero ter contribuído nessa compreensão. (Professora E)

Nessa reflexão, foi novamente recolocada pela professora A, a escolha pelo curso de Licenciatura, reforçando que um dos principais motivos dessa escolha foi o horário em que o curso é oferecido:

> [...] todo aluno que entra na licenciatura... muitos eu creio que... pelo menos na minha turma, muitos foram por isso, de ser a única opção de ter a noite, eu acredito que até poucos se encontram, muitos terminam para ter uma formação mesmo. (Professora A)

A professora B se lembra da importância de uma maior exposição dos trabalhos de pesquisa dentro da universidade e da necessidade de uma reformulação do curso:

> Eu gostaria muito que assim, trabalhos como o seu ou os outros trabalhos também, eles fossem de alguma forma expostos para a universidade no sentido do nosso curso. [...] eu não gostaria de quem estivesse entrando agora, passasse pelo que eu passei. Esse curso já era para ele ter sido reformulado [...]. (Professora B)

O curso de licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* de Itapetinga, na opinião geral das entrevistadas, ainda apresenta lacunas no que diz respeito ao “ensinar a ensinar”, ou seja, no modo como os docentes repassam seus conhecimentos aos discentes, futuros professores, os quais ainda são conhecimentos muito “engessados” e técnicos, não existindo uma diferenciação no modo de repassar os assuntos para o licenciado e para o bacharel. Infelizmente, essa lacuna implica na forma de atuação do futuro profissional, o que muitas vezes provoca um “choque de realidade” quando este adentra o universo escolar.

A professora B resume essa preocupação: “Eu acho que é um choque de realidade. [...] ela [universidade] como formadora de conceitos e de pessoas que vão estar formando outras pessoas, precisa ter esse cuidado com o profissional”. A falta de didática ou de formação continuada de alguns docentes universitários, na visão da entrevistada compromete a formação, principalmente, nos aspectos metodológicos de ensino na realidade cotidiana da escola.

Outra questão importante citada por uma das professoras foi a ausência de discussão sobre a formação inicial ainda na graduação, visto que tais questionamentos são mais abordados durante uma especialização.

> [...] a gente discute muito isso na pós-graduação. A gente discutiu muito essa questão da formação do professor algum tempo atrás, que realmente não forma, não capacita, é uma formação mais técnica, principalmente da área das ciências, tanto a Ciências Biológicas, quanto Química e Física, não prepara o professor didaticamente para estar atuando na sala de aula. Então, eu achei importantíssimo isso, para que a universidade possa despertar. Se eu precisar entrar em uma pós-graduação para despertar para isso, para saber o que eu poderia fazer depois na pós, sendo que já poderia sair com isso da graduação. E a pós poderia ser mais uma formação continuada e acaba não sendo a formação continuada, acaba sendo a formação. O suporte para a formação inicial. (Professora C)

É notável que o papel da universidade é de grande importância para a formação de bons profissionais, porém, ainda existem diversos pontos a serem melhor explorados, principalmente, no que se refere a grade curricular e ao trato com as metodologias de ensino para a Educação Básica, sendo essa a principal questão do curso, preparar profissionais capazes de atuarem como futuros professores e formadores de opiniões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aproximação e o interesse pela formação inicial e os saberes docentes surgiram para mim na esfera do envolvimento participativo e efetivo ainda em minha vivência como graduando no curso de Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, quando emergiram inquietações. Esse foi o impulsionador que me levou a estudar a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos dos licenciados em Ciências Biológicas da UESB, *Campus* de Itapetinga.

Em síntese, por meio da presente pesquisa, pode-se constatar os motivos da escolha pela docência, entre eles a falta de outro curso ou porque apenas a licenciatura é ofertada a noite, bem como a influência de antigos professores. Para a maioria das entrevistadas, essa escolha não se deu pelo interesse na profissão. Ainda assim, ao adentrar na sala de aula se identificaram com a profissão e somente uma tem o desejo de deixar a docência.

Outro ponto discutido e apresentado no trabalho foi em relação à distribuição das disciplinas no currículo. Ficou claro que as entrevistadas de nossa pesquisa não concordam com a forma na qual as disciplinas são distribuídas. O que ficou evidente também, de acordo com suas falas, é uma insatisfação com relação à distribuição das disciplinas didático-pedagógicas.

Em relação às disciplinas que abordam os saberes necessários à docência, notamos que, para as entrevistadas, destacam-se as disciplinas específicas do curso, porém, elas deixam claro que as disciplinas pedagógicas como Didática, Instrumentação e Estágio Supervisionado são essenciais para auxiliar no exercício da docência. Em nossa análise ficou em evidência a disciplina do Estágio Supervisionado, por sua contribuição na constituição dos saberes.

Quando questionadas sobre a capacitação para atuar na docência após a conclusão do curso, elas afirmaram não se sentirem preparadas para a docência. Nesse caso, notamos que não houve uma percepção de que estão sendo capacitadas e que o constante aprendizado é necessário. O que aparenta é que elas não perceberam que a formação inicial é uma base consistente, mas, que demanda uma complementação por meio da formação continuada. A universidade também tem a sua parcela de responsabilidade nessa percepção das graduandas, a exemplo da “falta” de didática de alguns professores formadores, o distanciamento com a realidade escolar e de disciplinas que já deveriam ser ofertadas no curso, como Libras.

Sabemos que a formação inicial é essencial para a atuação docente, participar de programas e projetos faz com que o graduando seja inserido e vivencie mais cedo os espaços escolares. Verificamos nas análises que as entrevistadas que participaram de atividades extracurriculares tinham uma visão diferente da formação inicial, ou seja, tinham maior amadurecimento crítico em relação às demandas e desafios inerentes ao universo escolar. Vale salientar que, para as participantes, essas atividades tornaram-se referências, no entanto, as que não participaram de nenhum desses espaços, não tiveram como dimensionar essas experiências. Ainda assim, consideraram que a formação inicial obtida na universidade foi suficiente para solidificar uma base que as ajudasse a lecionar.

Esta pesquisa também visou saber se a formação inicial contribuiu para a composição dos saberes docentes. Constatamos que os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação inicial contribuiu para essa constituição. Nesse sentido, a universidade contemplou o que era esperado para uma licenciatura, produzindo o embasamento que o graduando necessita para lecionar.

A universidade se destaca como um espaço privilegiado de saberes, alicerçados em um currículo que atende às demandas de uma formação inicial, visando formar um profissional para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, cumprir com a função social e plural que é formar um professor que esteja atento às demandas da sociedade.

Outro ponto levantado na pesquisa foi em relação ao Estágio Supervisionado e sua relação com as práticas pedagógicas. Durante as análises podemos constatar que as entrevistadas conseguiram relacionar a teoria à prática, mesmo relatando a dificuldade inicial, e que, no decorrer de sua atuação, conseguiram superá-las por meio de acompanhamento, tanto do professor da disciplina de Estágio Supervisionado, como do professor regente da escola.

O Estágio Supervisionado é um momento importante para os graduandos, por isso, entendemos – juntamente com os teóricos que embasaram nossa análise – que deve haver uma articulação da universidade com a escola para que, ao iniciar o estágio, o licenciando já tenha certo conhecimento do seu campo de atuação. Sabemos que a carga horária do Estágio Supervisionado (400 horas) se mostrou suficiente para formação inicial. No entanto, essa carga horária só é ofertada nos últimos semestres, ou seja, no final do curso. De acordo com as participantes da pesquisa, a universidade poderia redistribuir essa carga horária durante todo o curso, criando mais disciplinas de Estágio, evitando assim, o acumulo de atividades e a sobrecarga para os graduandos de uma só vez e o contato com a realidade da profissão só ao final do curso.

Em relação aos componentes curriculares relacionados à prática de ensino, a pesquisa mostrou que as entrevistadas se sentiram capacitadas para atuarem no período do Estágio Supervisionado, bem como para a atuação profissional futura. Esse movimento processual e gradual envolvendo a prática de ensino, Estágio Supervisionado e atuação profissional foram percebidos pelas entrevistadas, pois, notamos em suas respostas que a formação inicial ofertada pela universidade possibilitou a articulação entre esses elementos condicionantes para a ação educativa, colaborando para que professores tivessem uma formação consistente e maior segurança em sua atuação didático-pedagógica.

Por mais que as professoras tenham tido diferentes experiências formativas, destacamos que todas, participando ou não de atividades extracurriculares, possuem os pré-requisitos básicos para a atuação docente, pois aprenderam a pesquisar, planejar, desenvolver, mediar, transmitir, executar e vivenciar os espaços da sala de aula. Enfim, todas elas tiveram uma formação inicial que contempla a base da profissão docente.

Quanto aos conteúdos específicos relacionados com a prática desenvolvida na escola, as entrevistadas enfatizaram que os docentes da universidade, geralmente, não faziam a relação dos conteúdos específicos com essa prática na escola, assim, como também os conteúdos pedagógicos não se relacionavam com os conteúdos específicos. Esse é um ponto que chama atenção na formação de professores no país. O que vemos muitas vezes, citado inclusive pelas entrevistadas, é que o conteúdo das disciplinas específicas se sobrepõem e essa integração e focalização do aprender para ensinar é negligenciado, ficando a cargo apenas dos professores das disciplinas pedagógicas que, de maneira geral, também não relacionam os conteúdos específicos da maneira necessária e suficiente. Essa problemática ainda é mais evidente no *campus* de Itapetinga, pois, as disciplinas específicas, tanto no curso de Licenciatura quanto no Bacharelado, são ofertadas conjuntamente. Tentando alterar esse cenário, a resolução 02/2015 busca unificar a formação no Brasil, em todas as licenciaturas. Isso porque os laços entre as disciplinas específicas e pedagógicas devem ser estreitos e estarem em consonância.

Isso demonstra a interdependência desses conteúdos. O licenciado, quando atuando em sala de aula, terá embasamento, maturidade e autonomia para fazer a escolha metodológica que melhor convier para ensinar um assunto. Segundo a opinião de nossas entrevistadas, essa autonomia para gerir a sala de aula se deu porque os saberes oriundos da formação inicial foram mobilizados na prática e se mostraram consistentes, já que trouxeram uma diversidade de métodos advindos da graduação para sua prática pedagógica. Ao aprofundar nas análises, constatamos que os componentes curriculares relacionados à prática de ensino, mobilizam os saberes didático-pedagógicos nas ações formativas e consequentemente na atuação docente.

Finalizando essa síntese dos seus principais achados, desejamos que esta pesquisa contribua para a reflexão e debate no âmbito do currículo, da formação inicial e dos saberes docentes. Que as discussões sejam construtivas, visando à melhoria do contexto educacional, na busca e defesa por uma universidade cada vez mais dinâmica e plural. Que, diante dos desafios, possamos criar possibilidades e estratégias para a construção de novos conhecimentos que ajudem no desenvolvimento profissional docente e na conscientização do papel do professor frente às demandas sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre. **O ensinado, o aprendido**: a educação histórica e a consciência histórica. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva %20Padre%20Aguiar.pdf. Acesso em: 22 set. 2018.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A técnica da análise de conteúdo. *In*: AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. *In*: AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ARAÚJO, Monica Lopes Folena; OLIVEIRA, Maria Marly de; FRANÇA, Tereza Luiza de. Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas: vivenciando a metodologia interativa como ferramenta didática. **Revista Didática Sistêmica,** Universidade Federal do Rio Grande - Instituto de Educação,V. 9, 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/ article/view/1166/463. Acesso em: 18 jul. 2019.

BAPTISTA, Alessandra Ribeiro; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral; LUCENA, Magda Cristina Dias de. Formação Docente, Diretrizes Curriculares e Saberes Didáticos: aproximações e distanciamentos. *In*: XVIII ENDIPE. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. **Anais** [...]. 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10794 _38176.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. reimp. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia, educação e educação a distância na Formação de Professore**s**. *In*: MILL, D.; PÍMENTEL, N. **Educação a distância**: desafios contemporâneos. S. Carlos-SP: EDUFSCAR, 2010.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR. *In*: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, **Anais** [...]. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/ pdf/8746_5986.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_ 02_03072015.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei, Nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, RJ, abr. 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei N°. 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 187º da Independência e 120º da Republica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP 28 de 02 de outubro de 2001, publicado em 18 de janeiro de 2002. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf. Acesso: 13 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em 13 jan. 2020.

BRITO, Luisa Dias; SOUZA, Marcos Lopes de; FREITAS, Denise de. Formação Inicial de professores de Ciências e Biologia: a visão da natureza do conhecimento científico e a relação CTSA. **Rev. Interacções**, V. 4, N. 9, pp. 129-148, 2008. Disponível em: http://www.eses.pt/ interaccoes. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRITO, Márcia Regina F. de. Enade 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, vol. 12, n. 3, p. 401-443, 2007.

BURIOLLA, Marta. A. Feitan, **O estágio supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CACHAPUZ, Antônio et al. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *In*: IX ANPED SUL, 2012. **Anais** [...]. 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/ conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/. Acesso em: 06 jul.2019.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de Professores de Ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ.**, Bauru [online]. 1998, vol.5, n.2, pp.81-90. ISSN 1516-7313. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 jun. 2019.

CASTRO, Amélia Domingues. Questões pedagógicas a licenciatura no Brasil. **Revista de História**, v. 50, N. 100, dez. 1974. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ revhistoria/article/view/132649. Acesso em: 06 jul. 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Teresina, Ano 19. n.31 jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8656/pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

CUPOLILO, Amparo Villa. A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ. *In*: 27ª Reunião Anual da Anped. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu – MG, 2004. Disponível em: http://27reuniao. anped.org.br/gt08/p081.pdf. Acesso em: 13 jan. 2020.

FERREIRA, Márcia Serra; VILELA, Mariana Lima; SELLES, Sandra Escovedo. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. *In*: SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra (org.). **Formação docente em Ciências**: memórias e práticas. Niterói, RJ: Editora EdUFF, 2003, p.176.

FIGUEIREDO, Priscila Silva de; GUIMARÃES, Ana Paula Miranda. A pesquisa durante o estágio supervisionado de biologia: relato de uma experiência para a formação de professoras (es) – pesquisadoras (es). *In*: VI ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA - EREBIO/NE, 2015. **Anais** [...]. Vitória da Conquista-BA, 2015. Disponível em: https://proceedings.galoa.com.br/erebio-ne/trabalhos/a_pesquisa_ durante_o_estagio_supervisionado_de_biologia_relato_de_uma_experiencia_para_a_formacao_de. Acesso em: 11 out. 2018.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00534.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GOEDERT, Lidiane; DELIZOICOV, Nadir Castilho; ROSA, Vivian Leyser. A formação de professores de biologia e a prática docente - o ensino de evolução. *In*: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2003. **Anais** [...]. Bauru – SP. Disponível em: http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/ Orais/ORAL012.pdf. Acesso em: 31 jan. 2019.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto-Portugal, 2000.

ILHA, Franciele Ross da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**. v. 10, n. 17, jul./dez. 2014.

IMBERNON. Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Cadernos de Educação**. Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa,** v.45 n.157 p.486-507 jul./set. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590./198053143065. Acesso em: 16 jul. 2019.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação,** n. 8, p. 7-22. Jan./abr. 2009.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de Ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 168-193, jan. 2003. Disponível em: http://paje.fe.usp.br/estrutura/geenf/ textos/apraticadensinoartigo4.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

MARRAN, Ana Lúcia. Estágio Curricular Supervisionado: algumas reflexões. *In*: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação –ANPAE, 2011. **Anais** [...]. São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/ trabalhosCompletos/ comunicacoesRelatos/0042.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019. 1 CD-ROM.

MARTINS, Lincomberg *et al.* Integração de saberes da universidade e da educação básica: atuação do pibid na formação de professores de matemática. *In*: IV ENID – ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB, 2014. **Anais** [...]. Campina Grande-PB, 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/ trabalhos/

Modalidade_1datahora_04_11_2014_13_49_49_idinscrito_1341_d775bd7acebdb957941b005e8ff763b4.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

MARTINS FILHO, Lourival José; SOUZA, Alba Regina Battisti de. Formação de professores e PIBID: olhares da prática. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v.12, n. 2, p. 103-121, 2015. ISSN 1983-0882. Disponível em: file:///C:/Users/mathe/Downloads/962-967-1-PB.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus. 2002.

MELO, Geovana Ferreira. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (org.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: Desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Maria Irene. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (org.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: Desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

MORAIS, Chrysna Gabriela Pereira. **As implicações do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência na produção dos saberes profissionais do licenciando de biologia**. Orientador: Dr. Edinaldo Medeiros Carmo. 123f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED, Vitória da Conquista-BA, 2017. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/06/DISSERTA%C3%87%C3%83O-CHRYSNA-GABRIELLA.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Formação de professores de biologia para o ensino médio integrado. *In*: IV COLÓQUIO NACIONAL E I COLÓQUIO INTERNACIONAL, IFRN, 2017. **Anais** [...], Natal – RN, 2017. Disponível em: https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/ E3A11.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-69WRGU/1/tese___cl_udio_marques_martins_nogueira.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

NUNES, Gláucia Lilian Portela. **A (re)construção dos saberes históricos no Ensino Fundamental (séries finais)**: diálogos com professores iniciantes. 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2019.

PALHARES, Isabela. Os desafios do século XXI. **Revista Estadão** [*online*]. Ed. 252. São Paulo, jun. 2018. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548. Acesso em: 20 fev. 2020.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre a formação docente. *In*: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz (org.). **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação,** v. 24, 2019. p. 1-20. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

QUEIROZ, Viviane; MAIA, Helenice. Saberes didático-pedagógicos: sentidos atribuídos por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Universidade Estadual do Ceará. **ENDIPE 2014** (e-books), EdUECE, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ index.php/2015-02-26-14-09-14/search?keyword=ABERES%20DID%C3%81TICO-PEDAG%C3%93GICOS:%20SENTIDOS%20ATRIBU%C3%8DDOS%20P. Acesso em: 13 jan. 2020.

ROCHA, Alessandra Leles; OLIVEIRA, Maria Marta Carrijo de. A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 1, jan./jun. 2017. ISSN 1983-3857. Disponível em: file:///C:/Users/mathe/Downloads/31720-Texto%20do%20artigo-169776-2-10-20191006.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/ v14n40a12.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.

SCHEID, Neusa Maria John. **A contribuição da história da Biologia na formação inicial de professores de Ciências Biológicas**. 2006. 181f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2006.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. *In*: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. (org.). **Ensino de Ciências**: fundamentos e abordagens. Campinas: UNIMEP, 2000.

SELLES, Sandra Escovedo *et al*. Saberes docentes e conhecimentos escolar: percursos de legitimação na formação inicial de professores de Biologia e de História. *In*: BARZANO, Marco Antônio Leandro; ARAÚJO, Maria de Lourdes Haywanon Santos (org.). **Formação de professores**: retalhos e saberes. Feira de Santana, BA: Editora UEFS, 2011. p. 473.

SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. Saberes docentes e disciplinas escolares na formação de professores em Ciências e Biologia. *In*: SELLES, Sandra Escovedo *et al*. **Ensino de Biologia**: história, saberes e práticas formativas. Uberlândia, MG: Editora da UFU, 2009.

SILVA, Daniele Cristina da. **Evasão nos cursos de licenciatura: o caso do curso de licenciatura em Química da UTFPR-CM**. 2017. 105 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Química) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campo Mourão, 2017.

SILVA, Haíla Ivanilda Silva; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog**., Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

SILVA, Lázara Cristina da. Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. *In*: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: Desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais. **Educação: Teoria e Prática -** Rio Claro, V. 25, n.49, p.225-238, Mai-Ago. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/mathe /Downloads/8144-Texto%20do%20artigo-55853-4-10-20180411.pdf. Acesso em: 17 jul. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREVISAN, Inês. **Aula de campo na formação inicial de professores de ciências**: articulações e possibilidades. Curitiba: CRV, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Plano de curso** – Estágio Supervisionado em Ciências I, DCEN 0223, Itapetinga – BA, 2018.

VIANNA, Deise Miranda. Refletindo sobre a formação de professores em Ciências: desafios da contemporaneidade. *In*: SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. **Formação docente em Ciências**: memórias e práticas. Niterói, RJ: Editora EdUFF, 2003, p.176.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Contato com os sujeitos da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

Prezadx,

Faço por meio deste, um convite para participar de uma entrevista por meio de uma entrevista semiestruturado, visando compor os dados de uma pesquisa de Mestrado em Educação, que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista. O objetivo geral desta pesquisa é "Analisar a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos dos licenciados em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga". É importante ressaltar que as informações prestadas pelo colaborador serão sigilosas e será garantido o anonimato, sendo utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Sua participação ao responder as perguntas será valiosa para o desenvolvimento desse projeto.
Caso aceite participar, executaremos os procedimentos legais, mediante a aprovação do Comitê de Ética e com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Pediremos a sua autorização para utilizar as informações cedidas, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, a partir da presente data. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, coloco-me à disposição. Ademais, terá seu direito garantido, a qualquer tempo, de desistir de participar da pesquisa e poderá fazê-lo sem nenhum tipo de restrição. Por favor, informar o número para contato.

Obrigado!

Fone: (77) 99195-5592

E-mail: matheusribas@hotmail.com

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

Eu, **Matheus Bonfim Ribas**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/*Campus* Vitória da Conquista, juntamente com a minha orientadora, a Professora **Drª. Edinalva Padre Aguiar** e o meu Coorientador o Professor **Dr. Edinaldo Medeiros Carmo**, convidamos você, como voluntário(a), a participar da pesquisa intitulada **"SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PAPEL DOS COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS"**.

O objetivo principal da pesquisa é **analisar a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos dos licenciados em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga.** Nesta pesquisa emprega-se a metodologia qualitativa, largamente utilizada no campo social, e adotaremos como procedimento para produção dos dados a realização de entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos licenciados em Ciências Biológicas da UESB/*Campus* Itapetinga-BA.

Contudo, você poderá se beneficiar desta pesquisa na medida em que terá oportunidade de expressar as suas opiniões para com o tema da pesquisa, enquanto profissional que trabalha na Educação, ciente da inexistência de custos e lucros para ambas as partes. Acreditamos que este trabalho poderá contribuir com o seu processo formativo e oferecer subsídios para reflexões da sua formação e atuação nas práticas de ensino. Os riscos apresentados por este estudo se resumem a algum desconforto ou incômodo no momento de compartilhar informações pessoais ou confidenciais durante a entrevista. Terá a garantia de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador e da instituição envolvida nas diferentes fases da pesquisa. No entanto, sua participação efetiva é bastante importante, pois

consideramos muito relevante a possibilidade de repensar a formação e suas práticas educativas.

Os resultados desta pesquisa estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação será confidencial e não será liberado sem o seu consentimento. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período e após o prazo de cinco anos serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

No final deste documento, disponibilizaremos o contato da instituição a qual estamos vinculados, local onde poderá nos encontrar para tirar alguma dúvida - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/*Campus*, Vitória da Conquista. Também disponibilizamos o contato do órgão no qual nosso projeto está cadastrado, o Comitê de Ética em Pesquisa, que foi criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Se você está de acordo com as descrições acima, leia e preencha os dados abaixo com seu nome completo.

Eu, _____, li e/ou ouvi a leitura dos esclarecimentos acima quanto aos objetivos da pesquisa e aos procedimentos a que serei submetido, estou certo que compreendi o que propõe. A explicação que recebi esclarece os benefícios e riscos do estudo com a minha participação. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento adicional caso eu necessite solicitar durante o curso da pesquisa e também garantiram a mim o direito de desistir desta participação, sem nenhuma justificativa, em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo.
Assim, concordo em aceitar livremente participar do estudo.

_____
Assinatura do voluntário (a)

RG: CPF:
Pesquisador responsável: Matheus Bonfim Ribas
(77) 99195-5592 / matheusribas@hotmail.com
Para maiores informações, favor entrar em contato com:
- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/Campus de Vitória da Conquista
- Programa de Pós-Graduação em Educação
Estrada do Bem Querer, KM 04 - Vitória da Conquista - BA
CEP: 45.031-900 - (77) 3424-8749 – PPGED

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB
- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Campus Jequié - CAP – 1º andar
Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.208-091 - (73) 3528-9600 - CEP

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu discuti as questões acima apresentadas com cada participante do estudo. É de minha opinião e responsabilidade que cada indivíduo compreendeu os riscos, benefícios e obrigações relacionadas a esta pesquisa.

Itapetinga-BA, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE C – Perfil do(a) Entrevistado(a)

NOME:_____
IDADE: ( )18 a 29 ( ) 30 a 41 ( ) 42 a 53
ENDEREÇO:_____
TEL: _____E-MAIL:_____
FORMAÇÃO:_____
LOCAL DE FORMAÇÃO:_____
ANO DE CONCLUSÃO:_____
PÓS-GRADUAÇÃO: ( ) SIM ( ) NÃO ÁREA:_____
PERÍODO: ( ) ANTES DA DOCÊNCIA ( ) DURANTE A DOCÊNCIA
LOCAL DE TRABALHO:_____
REDE PÚBLICA: ( ) ESTADUAL ( ) MUNICIPAL
INGRESSO NA CARREIRA:_____
SÉRIES COM AS QUAIS TRABALHA:_____
CARGA HORÁRIA SEMANAL:_____
TRABALHA EM QUANTAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO?_____
_____

TEM OUTRA FORMAÇÃO? SIM ( ) NÃO ( ) QUAL?_____

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Prezado(a) colaborador(a),

Esta entrevista compõe um dos instrumentos de produção de dados para uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista. O objetivo geral desta investigação é analisar a contribuição dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na constituição dos saberes didático-pedagógicos dos licenciados em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga. Sua participação, ao responder as perguntas, será bastante valiosa. Por isso, desde já, agradeço.

SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PAPEL DOS COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

BLOCOS	OBJETIVOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSOS E DE AFERIÇÃO
BLOCO 1 – Legitimação da entrevista	Explicar a situação. Criar ambiente propício à entrevista	Agradecer a disponibilidade; explicitar os objetivos e benefícios da pesquisa; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir a confidencialidade dos dados pessoais; explicar os procedimentos.	Há alguma dúvida que gostaria que fosse esclarecida antes de iniciarmos a entrevista?
BLOCO 2 – Questão de aproximação	Identificar as motivações que levaram os sujeitos da pesquisa a optarem pela licenciatura em Ciências Biológicas.	Fale sobre sua escolha profissional em relação à docência.	O que lhe levou a escolher a docência e especificamente as Ciências Biológicas?
BLOCO 3 – FORMAÇÃO INICIAL: constituição dos saberes docentes	Compreender como os saberes adquiridos na formação inicial influenciam nas práticas pedagógicas dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga.	Conte sobre sua formação inicial no que diz respeito às disciplinas pedagógicas e específicas, participação em projetos de pesquisa e extensão e atividades estudantis.	**1.** O que você pensa sobre a distribuição das disciplinas no currículo de Ciências Biológicas da UESB (campus de Itapetinga)? **2.** Você consegue identificar quais disciplinas trabalharam os saberes que considera necessários para o exercício da docência? - Por favor, indique-as. - Por que entende que foram essas as disciplinas que trabalharam com esses saberes? **3.** Ao iniciar a docência, você se achou capacitado

			para atuar em sala de aula com os conhecimentos que adquiriu durante a formação inicial? - Por que pensa assim? - O que pensa que faltou? (caso não considere que estava capacitado) **4.** Você participou de programas extensionistas, de IC, PIBID, movimento estudantil etc.? - Qual ou quais? - Essa participação foi importante para seu processo formativo? - Por quê? **5.** De maneira geral, você acha que a formação inicial contribuiu para a composição de seus saberes docentes? - De que forma?
BLOCO 4 – FORMAÇÃO INICIAL: práticas pedagógicas	Compreender como os saberes adquiridos na formação inicial influenciam nas práticas pedagógicas dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Itapetinga.	Fale acerca da relação entre o que você apendeu na formação inicial e sua prática pedagógica.	**6.** Você acha que... - Os professores que trabalhavam com os conteúdos específicos os relacionavam com a prática que seria desenvolvida por você na escola? - Os professores que trabalhavam com os conteúdos pedagógicos os relacionavam com os conteúdos específicos? **7.** Quais saberes utilizados hoje em suas práticas você trouxe da formação inicial? - Você considera estes saberes importantes para sua prática? - Por quê? - Cite exemplo de nas quais esses saberes são mobilizados.
BLOCO 5 – FORMAÇÃO	Discutir a importância do Estágio	Comente sobre o Estágio Supervisionado.	**8.** Durante o Estágio Supervisionado você

INICIAL: Estágio Supervisionado	Supervisionado para a formação inicial.		conseguiu relacionar os conteúdos teóricos à prática? - Explique, por favor. **9.** Você sentiu alguma dificuldade durante o Estágio Supervisionado? - Quais foram elas? - Elas foram superadas? - Como foram superadas? (se foram). - Por que não foram superadas? (se não foram). **10.** Você considera que as disciplinas relacionadas à Prática de Ensino capacitam o graduando para o Estágio Supervisionado? - Por que tem essa opinião? **11.** Além do Estágio Supervisionado, durante sua formação, você teve alguma outra oportunidade de aproximação com a escola? - Qual ou quais? **12.** Acha que o Estágio Supervisionado lhe capacitou para a atuação profissional? - Por que pensa dessa forma?
BLOCO 6 – Síntese e metarreflexão sobre a entrevista. Agradecimentos.	Captar o sentido que o entrevistado dá à entrevista	O que pensa dos objetivos desta pesquisa, como vê o contributo que você deu a ela?	Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?

APÊNDICE E – Produções selecionadas nos bancos de dados com base nos descritores (2008 a 2018)

Tabela 1 *– Produção selecionada nos bancos de dados com base nos descritores (2008 a 2018)*

Descritor	Produção acadêmica	Localização	Autor (es)	Título	Ano
Formação Docente	Artigo	ANPED	Bárbara Carine Soares Pinheiro; Edilson Fortuna de Moradillo	Pedagogia histórico-crítica na formação inicial de professores de química na ufba: limites e possibilidades no estágio curricular.	2015
Formação Docente	Artigo	ANPED	Melissa Rodrigues da Silva	Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica.	2017
Formação Docente	Artigo	ANPED	Priscila Andrade Magalhães Rodrigues; Luciene Cerdas; Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino	Aproximações e propostas de parceria entre Universidade e escola na formação de professores: Uma análise a partir dos trabalhos apresentados Nas últimas cinco edições da anped (2010-2015).	2017
Formação Docente	Artigo	ENPEC	Wanderson Farias da Silva Alves; Maxwell Siqueira; Elisa Prestes Massena; Poliana Gonçalves Sousa	A formação do professor de Ciências e os saberes da docência: tecendo aproximações com a Situação de Estudo.	2017
Formação Docente	Artigo	ENPEC	Alessandro Tomaz Barbosa; Marsílvio Gonçalves Pereira; Gewerlys Stallony Diego Costa da Rocha	A relação universidade e escola no processo de formação inicial no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.	2013
Formação Docente	Artigo	ENPEC	Gabriel Menezes Viana; Danuza Munford; Marcia Serra Ferreira; Luciana Moro	Construindo sentidos de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências da Natureza e Biologia.	2013
Estágio Supervisionado	Artigo	CAPES	Fernando César Rocha Lira Júnior	Contribuições do estágio curricular supervisionado na formação do docente de geografia.	2017
Estágio Supervisionado	Artigo	CAPES	Irton Milanesi	Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares.	2012
Estágio Supervisionado	Artigo	CAPES	Renata Vieira Souza; Maria Beatriz Junqueira Bernardes	Estágio supervisionado: o papel do professor regente na formação dos licenciandos.	2015
Estágio Supervisionado	Artigo	CAPES	Jeâni Kelle Landre Rosa; Célia Weigert; Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza	Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular.	2012
Estágio Supervisionado	Artigo	ENPEC	Anelize Amaral; Irene Carniatto; Jéssica Silva; Kassiana Miguel	Limites e desafios do Estágio Supervisionado demonstrados em um processo de reflexão num Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura.	2011
Estágio Supervisionado	Artigo	ENPEC	Isabela Custódio Talora Bozzini; Mariana Santos	Percepção dos licenciandos em Ciências Biológicas sobre papel do estágio supervisionado em sua formação.	2013
Estágio Supervisionado	Artigo	ENPEC	Neusa Elisa Carignato Sposito	O Estágio Supervisionado e o Ensino de Ciências.	2011
Saberes Didático-Pedagógicos	Artigo	ANPED	Fátima Regina Cerqueira Leite; Sandra Regina Soares	Mediação didática na formação do futuro professor da escola básica.	2013
Saberes Didático-Pedagógicos	Artigo	ANPED	Edileuza Fernandes da Silva	A didática nas perspectivas de licenciandos: da fórmula mágica à mediação entre teoria-prática.	2017
Saberes Didático-Pedagógicos	Artigo	ANPED	Maria Emilia Gonzaga Souza	A didática na visão de alunos de licenciaturas de uma universidade pública.	2012
Saberes Didático-	Artigo	ANPED	José Carlos Libâneo	A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o	2012

Pedagógicos				conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas.	
Saberes Didático-Pedagógicos	Dissertação	PPGEd	Alexandre Alves da Silva	Estudo dos saberes da experiência docente no contexto da educação de jovens e adultos.	2016
Saberes Didático-Pedagógicos	Dissertação	PPGEd	Rômulo Lima Meira	A constituição de saberes pedagógicos por bacharéis atuantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.	2017
Saberes Didático-Pedagógicos	Dissertação	CAPES	Paula Valéria Pilatti	Saberes didático-pedagógicos expressos na prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	2015
Saberes Didático-Pedagógicos	Dissertação	CAPES	Thalita Alves dos Santos	De bacharel a professor: a construção dos saberes pedagógicos na Educação Profissional.	2016
Saberes Didático-Pedagógicos	Artigo	ENPEC	Edinaldo Medeiros Carmo; Anderson Moreira da Silva	Produção de saberes da prática docente na formação inicial de professores de Ciências.	2015
Saberes Didático-Pedagógicos	Artigo	ENPEC	Edilene da Silva Souza; Giskele Luz Rafael; Gerla Myrcea Lima da Silva; Elvécio Pereira Lima	Conhecimentos pedagógicos na formação inicial dos professores de Biologia: Expectativas profissionais nas percepções do licenciando.	2015
Currículo	Artigo	CAPES	Elizabeth Macedo	Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.	2012
Currículo	Artigo	CAPES	Gisele Barreto Cruz	Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores.	2017
Currículo	Artigo	ENPEC	Beatriz Pereira; Adriana Mohr	Prática como Componente Curricular em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas no Brasil.	2013
Currículo	Artigo	ENPEC	Dezyrê Mendes Peixoto; Regiane Machado de Sousa; Sandramara Matias Chaves; Juan Bernardino Marques Barrio	Biólogo Professor ou Professor de Biologia? Análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Goiás.	2017
Currículo	Artigo	ENPEC	Antonio Fernando Gouvêa da Silva; Maria Virginia Guimarães - Urso	A Prática curricular crítica na formação inicial do Docente em Ciências Biológicas – UFSCar / Sorocaba.	2009

APÊNDICE F – Referências das produções selecionadas nos bancos de dados com base nos descritores (2008 a 2018)

ALVES, Wanderson Farias da Silva *et. al*. A formação do professor de Ciências e os saberes da docência: tecendo aproximações com a Situação de Estudo. *In*: **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1725-1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.
AMARAL, Anelize Queiroz *et. al.* Limites e desafios do estagio supervisionado demonstrados em um processo de reflexão num curso de Ciências Biológicas – Licenciatura. *In*: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – Universidade Estadual de Campinas, SP, 05 a 09 de dezembro de 2011. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1261-1.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.
BARBOSA, Alessandro Tomaz; PEREIRA, Marsílvio Gonçalves; ROCHA, Gewerlys Stallony Diego Costa da. A relação universidade e escola no processo de formação inicial no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. *In*: **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências –** IX ENPEC Águas de Lindóia, SP,10 a 14 de novembro de 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1261-1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.
BEATRIZ, Pereira; MOHR, Adriana. Prática como Componente Curricular em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas no Brasil. *In***: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC** - Águas de Lindóia, SP, 10 a 14 de novembro de 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/ atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0449-1.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.
BERALDO, Fátima Regina Cerqueira Leite; SOARES Sandra Regina. Mediação didática na formação do futuro professor da escola básica. *In*: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. **Anais** [...], Goiânia-GO, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04_3429_texto.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.
BOZZINI, Isabela Custódio Talora; SANTOS, Mariana. Percepção dos licenciandos em Ciências Biológicas sobre papel do estágio supervisionado em sua formação. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC**. Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de novembro de 2013. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R1597-1.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.
CARMO, Edinaldo Medeiros. SILVA, Anderson Moreira da. Produção de saberes da prática docente na formação inicial de professores de Ciências. *In***: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC** Águas de Lindóia, SP, 24 a 27 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_18.htm. Acesso em: 05 nov. 2019.
CRUZ, Gisele Barreto. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. In: **Cadernos de Pesquisa,** v.47, n.166, p.1166-1195, out./dez. 2017.
LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. *In*: 35ª Reunião Anual da ANPED, 21 a 24 de outubro de 2012. **Anais** [...], Porto de Galinhas – PE, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1936_int.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.
LIRA JÚNIOR, Fernando César Rocha. Contribuições do estágio curricular supervisionado na formação do docente de geografia. **Geosaberes,** Fortaleza, v. 8, n. 14, p. 48-64, jan./ abr., 2017.
MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa,** v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.
MEIRA, Rômulo Lima. **A constituição de saberes pedagógicos por bacharéis atuantes nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio**. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista - BA, 2017.
MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.
PEIXOTO, Dezyré Mendes *et. al*. Biólogo Professor ou Professor de Biologia? Análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Goiás. *In***: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 3 a 6 de julho de 2017. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1461-1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.
PILATTI, Paula Valéria. **Saberes didático-pedagógicos expressos na prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2015.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; MORADILLO, Edilson Fortuna de. A pedagogia histórico-crítica na formação inicial de professores de química na UFBA: limites e possibilidades no estágio curricular. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais** [...], Florianópolis-SC, 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3545.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.
RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; CERDAS, Luciene; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Aproximações e propostas de parceria entre Universidade e escola na formação de professores: Uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPEd (2010-2015). *In*: 38ª Reunião Nacional da ANPED, 01 a 05 de outubro de 2017. **Anais** [...], São Luís/MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

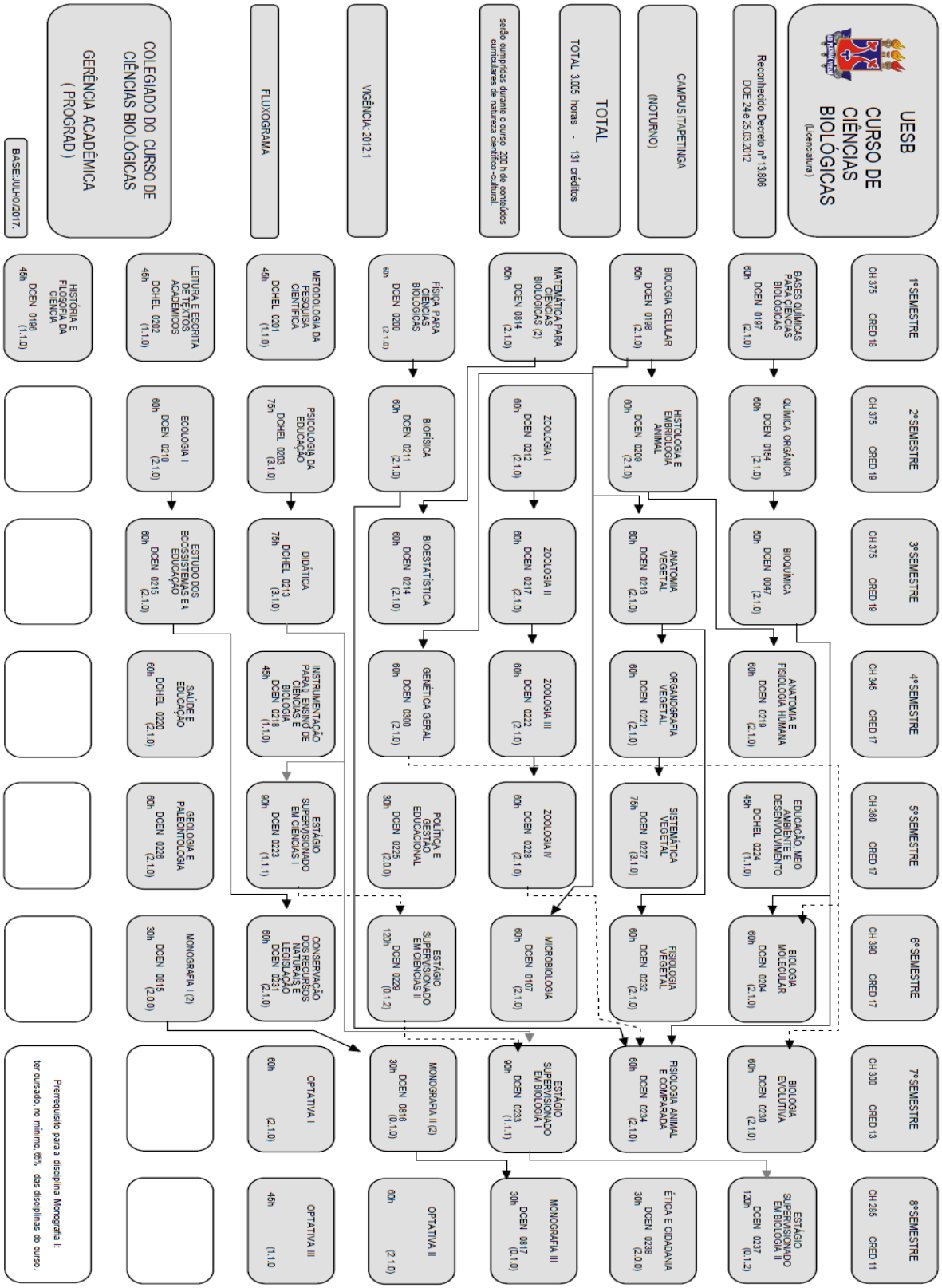
ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. In: **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.
SANTOS, Thalita Alves dos. **De bacharel a professor**: a construção dos saberes pedagógicos na Educação Profissional. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista - Unioeste, Presidente Prudente - SP, 2016.
SILVA, Alexandre Alves da. **Estudo dos saberes da experiência docente no contexto da educação de jovens e adultos**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista -BA, 2016.
SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. URSO, Maria Virginia Guimarães. A Prática curricular crítica na formação inicial do Docente em Ciências Biológicas – UFSCar / Sorocaba. *In*: **VII Enpec Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 8 de novembro de 2009. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/1625.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.
SILVA, Edileuza Fernandes da. A didática nas perspectivas de licenciandos: da fórmula mágica à mediação entre teoria-prática. *In*: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA. **Anais** [...], São Luís/MA, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT04_86.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.
SILVA, Melissa Rodrigues da. Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica. *In*: 38ª Reunião Nacional da ANPEd**,** 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA. **Anais** [...], São Luís/MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1161.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.
SOUZA, Edilene da Silva, *et. al.* Conhecimentos pedagógicos na formação inicial dos professores de Biologia: Expectativas profissionais nas percepções do licenciando. *In***: X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC.** Águas de Lindóia, SP, 24 a 27 de novembro de 2015. Disponível em: http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_18.htm. Acesso em 05 nov. 2019.
SOUZA, Maria Emilia Gonzaga. A didática na visão de alunos de licenciaturas de uma universidade pública. *In*: 35ª Reunião Anual da ANPEd, 21 a 24 de outubro de 2012. **Anais** [...], Porto de Galinhas – PE, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1878_int.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.
SOUZA, Renata Vieira; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Estágio supervisionado: o papel do professor regente na formação dos licenciandos. In: **Caminhos de Geografia,** Uberlândia v. 16, n. 55 Set/2015 p. 89-103 Página 89..
SPOSITO, Neusa Elisa Carignato. O Estágio Supervisionado e o Ensino de Ciências. *In*: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – Universidade Estadual de Campinas, SP, 05 a 09 de dezembro de 2011. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1294-1.pdf. Acesso em: 04 nov. 2019.
VIANA, Gabriel Menezes *et. al.* Construindo sentidos de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências da Natureza e Biologia. *In***: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP, 10 a 14 de novembro de 2013.** Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/ixenpec/atas/resumos/R0566-1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.

APÊNDICE G – Modelo/exemplo de quadro utilizado como caminho analítico para a organização das categorias

Quadro: Dificuldades durante o Estágio Supervisionado				
Questão da entrevista	Categoria	Subcategoria	Unidade de sentido	Professora
Você sentiu alguma dificuldade durante o Estágio Supervisionado?	Formação Inicial: estágio supervisionado	Dificuldades durante o Estágio Supervisionado	“Senti mais na liderança com a turma, não de transmitir o conhecimento [...]”.	A
			“Senti. Eu senti porque eu achava a minha professora regente muito rígida [...]”.	B
			“Não, porque eu já estava também trabalhando junto com PIBID o Estágio Supervisionado”.	C
			“O meu estágio foi tão tranquilo”.	D
			“Não, não. Foi tranquilo, não tive dificuldade nenhuma, choque eu tive aqui. Quando iniciei (a docência)”.	E
Fonte: Pesquisa do autor, 2020				

ANEXOS

ANEXO A – Fluxograma do Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) *Campus* – Itapetinga



ANEXO B – Relatório – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

UESB
SGC
Secretaria Geral de Cursos

Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
N° 16.825, de 04.07.2016

Relatório - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Período de Ingresso	Nº de ingressantes	Nº de evasões	Nº de concluintes	Nº de ativos
2012.2	21	10	10	01
2013.2	18	05	09	04
2014.2	19	11	03	05
2015.2	22	09	--	13
2016.2	20	09	--	11
2017.2	16	06	--	10
2018.2	23	05	--	18
2019.2	19	--	--	19

Marta Lorena Lima Brito
Subgerente de cursos
Matrícula n° 72.522270-5
SSCIT-UESB-CAMPUS DE ITAPETINGA

Campus de Itapetinga (77) 3261-8612 | ssc-it@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX.: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequiezinho
CEP 45.200 - 000
PABX.: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP.: 45031 - 300
PABX.: (77) 3424 - 8600