



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DO FUTURO PROFESSOR**

Luzia Cristina de Melo Santos Galvão

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2018

LUZIA CRISTINA DE MELO SANTOS GALVÃO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DO FUTURO PROFESSOR**

Tese apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: HISTÓRIA, SOCIEDADE E PENSAMENTO EDUCACIONAL.

Linha de Pesquisa: EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E CULTURA.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Galvão, Luzia Cristina de Melo Santos
G182e O estágio supervisionado em Ciências Biológicas na
profissionalização docente e na construção da identidade do futuro
professor / Luzia Cristina de Melo Santos Galvão ; orientador
Bernard Charlot. – São Cristóvão, 2018.
201 f.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2018.

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Professores de
ensino de primeiro grau - Formação. 4. Biologia. 5. Programas de
estágios. 6. Ciências. I. Charlot, Bernard, orient. II. Título.

CDU 377.8:57



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



LUZIA CRISTINA DE MELO SANTOS GALVÃO

" O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA
PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO FUTURO
PROFESSOR "

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em 28.08.2018

Prof. Dr. Bernard Jean Jacques Charlot (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Oliveira Araujo
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Veleida Anahi da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Rosilêia Oliveira de Almeida
Universidade Federal da Bahia/UFBA

Prof. Dr. Rodrigo Pereira
Universidade Federal de Alagoas/UFAL

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha
Universidade Federal de Alagoas /UFAL

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, os maiores amores da minha vida a quem dedico todas as minhas vitórias.

A Isaac, companheiro de todos os momentos, pela compreensão e carinho ao longo do período de elaboração deste trabalho.

À Iasmin, ser especial, presença diária de amor e motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar toda a força necessária nesta caminhada; só Ele sabe os obstáculos superados nessa longa jornada, pois a Ele recorria no momento de aflição e angústia. Obrigada, Senhor. “Enquanto houver vontade de lutar, haverá esperança de vencer” (Santo Agostinho), por isso lutarei sempre!

A meus pais, Humberto e Fátima, que nunca mediram esforços para educar suas filhas. Por eles, eu luto!

Às minhas adoradas, amadas irmãzinhas, Thaís e Taislaine. É muito gratificante ver que sou um exemplo para elas; saibam que estarei sempre ao lado de vocês em todos os momentos da minha vida!

Ao meu marido Isaac, homem íntegro, ao qual me apaixono a cada dia. Ao meu pedacinho do céu, Iasmin, filha amada que me enche de alegria. Desculpe pelas ausências, mas foram necessárias para alcançar este objetivo.

A Marta e Johelino, sogra e sogro amados. Obrigada por toda a força dada nesta jornada. Saibam que Deus me proporcionou um pai e uma mãe a mais nesta vida, sou abençoada por tê-los. Á minha querida cunhada Juliana, pessoa maravilhosa que apesar da distância sempre se dispõe a ajudar!

Ao meu orientador, Bernard Charlot, pessoa maravilhosa que aprendi a admirar. Muito obrigada pelas orientações dadas, e por aceitar fazer parte de um momento especial em minha vida.

Aos professores: Veleida, Maria Inez e Rodrigo; Rosiléia e Marlécio, por aceitarem participar das minhas bancas (qualificação e defesa) e transmitir opiniões válidas para o sucesso da minha pesquisa. Agradeço também aos demais professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, aos professores: Neide Sobral, Sônia Meire e Dilton Cândido, que ministraram disciplinas durante todo esse período de formação.

Aos amigos que fiz neste período, principalmente Aline Cajé e Tainan, pessoas maravilhosas. Agradeço, em especial, a Elisangela Andrade, pessoa maravilhosa que me apresentou ao mundo da pesquisa; agradeço-te pela primeira porta que me abriu, ainda como uma simples aluna de Educação Básica, e por todo o apoio dado!

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos os sujeitos que se dispuseram a participar desta pesquisa, sem eles esta não poderia se concretizar.

Enfim, agradeço a todos que torceram por mim!

Obrigada!

RESUMO

A formação de professores é uma área de estudo que vem, nos últimos anos, ganhando cada vez mais enfoque. Dentro dessa discussão, podemos destacar a importância das disciplinas de Estágio Supervisionado, sendo elas uma ponte de ligação entre o ambiente escolar com as Universidades. Sabendo dessa importância, o objetivo geral desta tese foi identificar os efeitos do Estágio Supervisionado na formação da identidade docente e na profissionalização dos professores de Ciências Biológicas, por meio da relação entre teoria e prática. Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram divididos em dois grupos, sendo 46 recém-ingressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no período de 2016/1 e 36 licenciandos que estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado. Como instrumentos de produção de dados foram utilizados questionários com perguntas abertas e fechadas e a técnica do grupo focal. Os dados encontrados foram discutidos tendo o embasamento teórico de autores como Selma Garrido Pimenta, António Nóvoa e Maurice Tardif e seus colaboradores, como também outros autores. Por meio dos dados produzidos e analisados, tomando como base as questões norteadoras da pesquisa, foi possível verificar que os efeitos do estágio, no que tange à profissionalização e à formação da identidade docente durante a formação, não reforçaram nos sujeitos o desejo de “ser professor”, uma vez que, por meio do contato com a realidade do ambiente escolar, vivenciados durante a prática do estágio, os licenciandos, ao final do estágio, não desejavam seguir na profissão. As outras considerações levantadas nesta tese foram: a maioria dos sujeitos recém-ingressos, como também os estagiários, escolheu o curso como segunda opção e, apesar de estar em uma licenciatura, não se vê enquanto professores da Educação Básica; os licenciandos não veem a relação dos conhecimentos aprendidos na universidade com o currículo do ambiente escolar; e os saberes mobilizados durante a prática do estágio são os disciplinares e curriculares, sendo que, apesar dos da experiência serem considerados por eles importantes são prejudicados pelo pouco convívio com o ambiente escolar.

Palavras-Chaves: Biologia, Ciências, Estágio Supervisionado, Identidade Docente, Licenciandos, Professores, Profissionalização, Saberes Docentes.

SUMMARY

Teacher training is an area of study that has been gaining more and more focus in recent years. Within this discussion, we can highlight the importance of the Supervised Internship subjects, being they a bridge between the school environment and the Universities. Knowing this importance, the general objective of this thesis was to identify the effects of the Supervised Internship in the formation of the teaching identity and in the professionalization of the teachers of Biological Sciences, through the relation between theory and practice. The subjects that participated in this research were divided into two groups, of which 46 were of the course of the Licensee in Biological Sciences in the period of 2016/1 and 36 graduates who were studying the Supervised Internship subjects. As data production instruments, questionnaires with open and closed questions and the focus group technique were used. The data were discussed with the theoretical basis of authors such as Selma Garrido Pimenta, António Nóvoa and Maurice Tardif and their collaborators, as well as other authors. Through the data produced and analyzed, based on the guiding questions of the research, it was possible to verify that the effects of the internship, with regard to the professionalization and the formation of the teacher identity during the training, did not reinforce in the subjects the desire to "be teacher ", since, through contact with the reality of the school environment, experienced during the practice of the internship, the licenciandos, at the end of the internship, did not wish to continue in the profession. The other considerations raised in this thesis were: most of the new tickets subjects, as well as the trainees, chose the course as a second option and, despite being in a graduation, is not seen as a Basic Education teacher; the licenciandos do not see the relation of the knowledge learned in the university with the curriculum of the school environment; and the knowledge mobilized during the practice of the internship are disciplinary and curricular, being that, although those of the experience are considered important by them are harmed by the little conviviality with the school environment.

Keywords: Biology, Sciences, Supervised Internship, Teaching Identity, Graduates, Teachers, Professionalization, Teacher Knowledge.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalho que tem como objeto de pesquisa o estágio na formação inicial dos professores de Ciências e Biologia.	17
Quadro 2: Separação dos participantes por sexo – Grupo 1.....	38
Quadro 3: Separação dos participantes por sexo – Grupo 2.....	39
Quadro 4: Local e companhia de moradia dos sujeitos da pesquisa.....	41
Quadro 5: Grau de instrução dos pais dos sujeitos da pesquisa.	43
Quadro 6: Pessoas na família que estejam no Ensino Superior ou já o cursaram.	45
Quadro 7: Cursos que os participantes da pesquisa citaram como 1ª opção.	96
Quadro 8: Informações sobre a experiência profissional dos participantes da pesquisa.	110
Quadro 9: Motivos relacionados à escolha da profissão.....	112
Quadro 10: Outras opções profissionais dos participantes da pesquisa, caso eles optassem por outra carreira.....	129
Quadro 11: Sentimentos diante da prática de se fazer o estágio.....	158

LISTA DE SIGLA E ABREVIATURAS

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES)

Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE)

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Projeto de Iniciação à Docência (PIBID)

Projetos de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Junior)

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	21
CAPÍTULO I: O CAMINHO METODOLÓGICO: NATUREZA, UNIVERSO E POPULAÇÃO DA PESQUISA; PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	30
1.1- A INVESTIGAÇÃO: A NATUREZA DA PESQUISA.....	30
1.2- CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA	31
1.2.1- <i>O CURRÍCULO VIGENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS ..</i>	<i>32</i>
1.2.2- <i>ESTRUTURA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....</i>	<i>34</i>
1.3- POPULAÇÃO DA PESQUISA	36
1.4- INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	45
1.4.1- <i>O USO DO QUESTIONÁRIO.....</i>	<i>45</i>
1.4.2- <i>O USO DO GRUPO FOCAL.....</i>	<i>47</i>
1.4.3- <i>A ANÁLISE DOS DADOS.....</i>	<i>49</i>
CAPÍTULO II: A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E NA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES	52
2.1- PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: O CONTEXTO DAS PRÁTICAS.....	52
2.2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS.....	61
2.3- O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE POR MEIO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.	69
2.4- OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	83
CAPÍTULO III: AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS INGRESSOS E DOS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM RELAÇÃO AO “SER PROFESSOR” E À IDENTIDADE PROFISSIONAL	94
3.1- ELEMENTOS RELACIONADOS À ENTRADA NA PROFISSÃO	95
3.2- ELEMENTOS RELACIONADOS AO “SER PROFESSOR” E À IDENTIDADE DOCENTE.....	110
3.3- ASPECTOS RELACIONADOS À PROFISSÃO	134

CAPÍTULO IV: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: AS VÁRIAS FACES DA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR.....	141
4.1- SENTIMENTOS E EXPECTATIVAS DIANTE DA IDEIA DE FAZER O ESTÁGIO.	142
4.2- PREPARAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO.....	153
4.3 - OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA 166	
4.4- DESEJO DE SER PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.....	172
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	181
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A.....	191
APÊNDICE B.....	193
ANEXO 1: MATRIZ CURRICULAR.....	197
ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	200

INTRODUÇÃO

Terminada a graduação, espera-se que o professor esteja pronto para exercer a docência. Isto porque, acredita-se que os cursos de formação são capazes de preparar os futuros professores para atuarem com eficiência e eficácia no exercício da sua profissão, afinal alguns alunos saem desses cursos de formação sentindo-se preparados para desempenhar seus ofícios, tanto na teoria quanto na prática. Porém, quando se deparam com as salas de aulas e com os currículos escolares, verificam que a graduação não ofereceu todos os pré-requisitos para o exercício da docência.

Para entender essa situação, é importante compreender como ocorre o processo de formação desses futuros profissionais no ambiente das universidades, já que muitos docentes transmitem teorias, conceitos, experiências realizadas em sala de aula por pesquisadores da área da educação. Em alguns momentos, em meio às discussões em sala, muitos imaginam como é a realidade no ambiente escolar, na relação professor-aluno e aluno-aluno, procurando estratégias a fim de resolver certas situações problemáticas que, por ventura, possam ocorrer nas instituições de ensino.

Contudo, o problema está aí, na “imaginação”. Muitos alunos que entram nos cursos de licenciatura não se veem como professores, uma vez que já carregam uma bagagem das experiências vivenciadas, enquanto estudantes da Educação Básica, por seus antigos professores reclamarem das péssimas condições de trabalho que sofrem na profissão¹.

Com isso, os licenciandos sentem “medo” em relação à atuação na área profissional - a docência. Essa situação foi verificada em minha formação, no período entre 2007 e 2010, no curso e na instituição na qual esta tese foi desenvolvida. Muitos dos meus colegas, da Universidade, não conheciam o ambiente escolar, na posição de professor. Essa situação se prorrogou até os momentos finais da nossa formação (faltando apenas 2 semestres para o término do curso), quando entramos em contato com a disciplina de estágio, faltando somente um ano para concluirmos o curso.

¹ Esta situação pôde ser verificada nas conversas com alunos de graduação em Ciências Biológicas. Em alguns momentos, de maneira informal, tive conversas com estes alunos que me relataram não se enxergar como futuros professores, pois achavam que a profissão não é valorizada.

Para muitos, esta era a primeira oportunidade de conhecer o futuro ambiente de trabalho e se relacionar com os sujeitos que fazem parte dele, enquanto professores. Neste momento, alguns saíam do Estágio decididos a serem professores, outros fortaleciam o desejo de não seguir na profissão, ficando mais conscientes de que “não nasceram” para a docência. Utilizando minha experiência, de uma turma de trinta alunos, menos de quinze, hoje, estão exercendo a profissão de professor na Educação Básica. A outra parcela está engajada em pesquisas ou fazendo outros cursos, por não ter se identificado com a docência ou até mesmo optado por outras profissões por questões financeiras.

Depois de cinco anos da minha formação, tive a oportunidade de voltar à Universidade, no mesmo curso no qual me formei, agora como professora substituta, lecionando as disciplinas referentes ao ensino de Ciências e Biologia, entre elas, as disciplinas de Estágio Supervisionado. Diante dessa situação, pude verificar de perto a importância dessas disciplinas na formação dos futuros professores de Ciências e Biologia, principalmente em relação aos alunos que não conhecem o ambiente escolar, mesmo depois de ter passado uma significativa parte do curso de formação.

Agora, enquanto professora, observo que as disciplinas de estágio não se restringem apenas a um momento de contato do licenciando com o ambiente escolar, mas, também, são espaços onde estes alunos podem discutir suas angústias e inquietações em relação à profissão que escolheram, além de refletirem sobre sua formação teórica e prática, ou seja, um ambiente que permite o desenvolvimento das suas identidades profissionais, mesmo ainda durante a formação. Neste momento, pude verificar ainda mais a importância da minha pesquisa, no que diz respeito a tentar desenvolver uma formação mais próxima da realidade profissional desses estudantes.

E, assim como em meu tempo de formação, ainda encontrei alunos angustiados e preocupados com as disciplinas de estágio, por ser um momento no qual eles terão de “enfrentar” a sala de aula e lidar com os alunos da Educação Básica, pois ainda observo que há muitos que veem o estágio como a única oportunidade de adentrar na sala de aula, a fim de verificar as verdadeiras situações que ocorrem neste ambiente.

Outra situação vivenciada, enquanto professora, foi verificar que, mesmo depois de oito anos da minha formação, muitos licenciandos entram no Curso com a mesma concepção dos meus colegas, que não se sentiam professores da Educação Básica, sendo esta situação, em

alguns casos, reforçada durante a graduação e o estágio. Em momentos de discussão em sala, verifiquei que estes alunos acham que não se sentirão satisfeitos na profissão para qual estão se preparando, simplesmente pelos relatos de experiências de professores que já exercem a profissão, até mesmo durante os estágios².

Ainda depois de quase dez anos, percebo, somente pelas conversas informais com os alunos do Curso, que estes, no decorrer de sua formação, não mudaram a concepção em relação a não se verem enquanto professores, mesmo com as várias reformulações curriculares em prol de uma formação adequada e voltada para o ambiente escolar. Vendo esta situação, às vezes me pergunto: como isso é possível? Como alguém fica mais de quatro anos em um Curso e, mesmo assim, não deseja seguir a profissão que escolheu? O que há de errado? Como estimular os alunos a gostarem da docência? Como sua formação poderia contribuir nesse processo? Será que o curso poderia desenvolver melhor o “espírito” da docência nestes alunos?

Apesar de ter consciência de que nenhuma disciplina tem a “fórmula mágica” para preparar o indivíduo para a docência, ou seja, que nenhuma disciplina seja totalmente suficiente para “construir” a identidade do futuro professor, acredito que disciplinas, como as relacionadas ao estágio, possibilitem uma aproximação com o ambiente escolar e, assim, ajude o licenciando (futuro professor) na construção de sua identidade profissional.

Com isso, posso dizer que o interesse por esta pesquisa nasceu no período da minha formação, enquanto aluna do curso de Ciências Biológicas. Hoje, verifico a importância do estágio na formação inicial da identidade docente e como seria proveitoso para a formação dos professores levar as disciplinas de estágio para os momentos iniciais do Curso, não deixando restritas a segunda metade do curso, como previsto hoje pelos documentos oficiais. Dessa forma, o intuito desta pesquisa é trazer dados a fim de serem apresentados aos gestores da Universidade onde esta tese será desenvolvida, visando uma formação mais adequada dos professores de Ciências e Biologia do Estado de Sergipe. Sendo assim, pretendo, por meio dos dados produzidos, reforçar tudo que foi anteriormente comentado por mim.

Com essas preocupações, o objeto de estudo desta tese é o Estágio Supervisionado, sendo este um momento onde o licenciando vai para o seu futuro campo de trabalho

² Estas informações foram coletadas de maneira informal pelas conversas com alunos de estágio que não participaram como sujeitos da pesquisa em questão.

“aprender” e vivenciar suas realidades, como também um momento de levar para este tudo que vivenciou no ambiente da Universidade. Sendo assim, a questão principal desta pesquisa é: **Quais os efeitos do estágio supervisionado na profissionalização docente e na formação da identidade do futuro professor de Ciências e Biologia?** Necessário se faz também respostas para outros questionamentos, como:

- Quais concepções os alunos ingressos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no período de 2016/1 e alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado têm sobre o que é ser professor e a identidade profissional?
- Quais relações entre teoria e prática são vivenciadas na prática do estágio a fim de contribuir na formação e profissionalização de professores de Ciências Biológicas?
- Quais os sentidos atribuídos pelos licenciandos às disciplinas do estágio supervisionado?
- Quais saberes são mobilizados e/ou desenvolvidos durante a prática do estágio em Ciências Biológicas?

Com isso, sintetizamos o objetivo geral desta tese em: identificar os efeitos do Estágio Supervisionado na formação da identidade docente e na profissionalização dos professores em Ciências Biológicas por meio da relação entre teoria e prática. Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- Levantar as concepções sobre o que é ser professor, a formação da identidade docente e a profissionalização docente tanto dos alunos de Ciências Biológicas que recém ingressaram no curso no período de 2016/1 quanto dos estagiários, a fim de compará-las.
- Analisar como as disciplinas de estágio supervisionado estão sendo trabalhadas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na relação teoria e prática na visão dos licenciandos;
- Analisar a evolução das concepções que os licenciandos em Ciências Biológicas atribuem às disciplinas de estágio, por meio dos dados produzidos no decorrer da pesquisa, a fim de verificar as mudanças ocorridas durante a sua formação;
- Identificar quais saberes são mobilizados durante a prática de estágio.

Em relação ao tema desta pesquisa, foi realizado um levantamento no Banco de Dissertações e Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), a fim de conhecer outros trabalhos com esta mesma temática, entre os anos de 2005 e 2016. Essa pesquisa teve como foco verificar os trabalhos que envolviam a questão central desta pesquisa, utilizando, para isso, as seguintes combinações de palavras “o estágio supervisionado em Ciências Biológicas” ou “formação de professores de Ciências Biológicas por meio do estágio supervisionado”, sendo desconsiderados, com isso, trabalhos que envolviam o estágio em outras áreas de conhecimento.

Como resultado desse levantamento, foi possível encontrar quatro teses e seis dissertações. O quadro 1 mostra os autores, tema, natureza, regiões da pesquisa, ano e um resumo dos trabalhos encontrados, a fim de termos uma noção de como as pesquisas relacionadas ao tema desta tese vêm sendo desenvolvidas.

Quadro 1: Trabalhos que têm como objeto de pesquisa o estágio na formação inicial dos professores de Ciências e Biologia.

Autor	Tema	Natureza	Região da pesquisa	Ano	Resumo
Rosana dos Santos Jordão	Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia.	Tese	São Paulo -SP	2005	A pesquisa encarou o estágio supervisionado como um espaço coletivo, mostrando que a pesquisa-ação se constitui um caminho fundamental na melhoria da formação docente.
Eliana de Mello	A Relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em Biologia.	Dissertação	Londrina-PR	2007	O objetivo da pesquisa foi compreender como os futuros professores estabelecem a relação com o ensinar e se constituem profissionalmente, diante do desafio da prática, mostrando que todos os saberes adquiridos pelos licenciandos se consolidam na prática do estágio.
Francisca	A construção dos	Dissertação	Londrina-	2007	Este trabalho teve como

Michelli Lopes	saberes docentes e a relação de identidade no estágio supervisionado.		PR		objetivo central verificar os saberes que são construídos durante a prática do estágio, como também elementos que auxiliam na construção da identidade docente, mostrando que a maior parte destes saberes se consolidam e que a identidade profissional é oriunda de traços pessoais do futuro professor.
José Pedro Guimarães da Silva	Os desafios do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE	Dissertação	Recife – PE	2011	Esta pesquisa objetivou analisar a disciplina de estágio frente às mudanças com a implantação das resoluções do Conselho Nacional de Educação, sendo verificada que esta disciplina ainda se desenvolve de maneira fragmentada, como também que os estagiários reproduzem as formas que os conteúdos são transmitidos nas universidades.
Juliana Moreira Prudente de Oliveira	O diário da prática pedagógica, a discussão em grupo e o processo reflexivo no contexto do estágio supervisionado	Dissertação	Maringá-PR	2012	Esta pesquisa teve como foco verificar a influência dos diários de campo e das discussões em grupo nas disciplinas de estágio como instrumento no processo do professor reflexivo, mostrando que a utilização deste mecanismo é um caminho viável para o processo de formação do professor reflexivo.
Moisés Nascimento Soares	O estágio curricular supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas e a busca pela	Tese	Bauru- SP	2012	Esta pesquisa teve como objetivo verificar o conceito das experiências formativas durante atividades desenvolvidas na prática do estágio,

	experiência formativa: aproximação e desafios				revelando que a responsabilidade da formação do professor não pode ficar restrita às disciplinas de estágio, mas deve ser um compromisso de todo o curso.
Virgínia Iara de Andrade Maistro	Formação inicial: o estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas	Tese	Londrina - PR	2012	Esta pesquisa objetivou verificar como os licenciandos de Biologia lidavam com a questão de ser professor e como enfrentavam os desafios da prática docente, mostrando que estes alunos externam várias preocupações em relação à profissão que escolheram, que se intensificam durante a prática do estágio.
Agata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti	O Estágio Supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da Educação a Distância da UFPI	Dissertação	Teresinha-PI	2016	Teve como objetivo compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e suas implicações na construção dos saberes docentes.
Quitéria Costa De Alcântara Oliveira	Formação docente: saberes mobilizados e produzidos no contexto do estágio supervisionado do Instituto Federal	Dissertação	Brasília-DF	2016	Este estudo procurou saber em que medida o Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura constitui-se como espaço de articulação entre teoria e prática e viabiliza o processo de formação profissional docente previsto pelas políticas nacionais para a educação.
Leandro Siqueira Palcha	O efeito-leitor na mediação de conhecimentos do estágio: uma análise dos discursos de licenciandos em Ciências	Tese	Curitiba - PR	2016	Objetivou analisar no discurso de licenciandos o efeito-leitor na mediação de conhecimentos, seja entre conhecimento científico e cotidiano, sobre a escola e a

	Biológicas				universidade, sobre a relação professor-aluno-conhecimento.
Vanderleia Aparecida Ferreira Carneiro	Formação do futuro professor: estágio e PIBID	Dissertação	Petrópolis - RJ	2016	Teve como objetivo investigar as questões que envolvem o trabalho desenvolvido pelos professores da escola básica que recebem licenciandos em formação para a futura docência.

Disponível em: Banco de Dissertações e Tese da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). Acesso em 07/11/2017.

No momento de busca utilizando os termos ditos anteriormente, o resultado dessa pesquisa mostrou que no Nordeste há apenas dois trabalhos de dissertação, situados em Recife e Teresina, que abordam o objeto desta tese. Porém, a dissertação de Recife não traz a relevância do estágio na formação da identidade docente; somente o último, o de Teresina, faz referência aos saberes docentes, porém em um curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância. Além da pesquisa no *site* da CAPES, foi realizado também um levantamento nos dois programas de pós-graduação da UFS voltados ao Ensino de Ciências ou Educação: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), onde não foi verificado nenhum trabalho no último programa. Em relação ao PPGED, há dois trabalhos que mais se aproximam, entretanto focam a formação da identidade docente de professores que já saíram do ambiente da universidade, não relacionando o estágio nesse processo de formação³.

Posteriormente, com base em um referencial teórico, centrado no objeto de estudo desta tese, será feita uma problematização dos principais conceitos presentes aqui, a fim de reforçar teoricamente alguns aspectos relevantes levantados por pesquisadores que trabalham (ou trabalharam) com esta temática, sendo estes aprofundados no Capítulo II.

³ As pesquisas de mestrado de Guarany (2013) e Souza (2012) referem-se, respectivamente, ao enfrentamento dos conflitos dos professores de ciências e biologia no início da profissão docente e à concepção de professores do ensino superior em relação a como ocorre a constituição da identidade profissional do professor de Ensino Superior do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe.

Apresentação da Problemática

Os primeiros cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos professores, datam da década de 1930, mas foi a partir da década de 1990 que as investigações sobre a profissão de professor tornaram-se recorrentes nos debates fundamentados em vários setores da sociedade (ECHEVERRÍA et al, 2006). Esses debates ainda são recorrentes nos dias atuais e, segundo Libâneo (2013), observa-se, em muitos desses discursos que, dentre os vários problemas encontrados para a melhoria do ensino brasileiro, está a formação deficiente do professor, principalmente na base, ou seja, na graduação.

Esse mesmo autor aponta que muitos profissionais saem do ambiente das universidades sem uma formação inicial adequada, não somente relacionada às áreas específicas do curso, ou seja, os conhecimentos básicos para o exercício teórico da profissão, mas também sem as informações pedagógicas importantes para que este profissional consiga desempenhar adequadamente o seu papel. Essa formação ocorre longe do contexto escolar, o que impossibilita o aluno de conhecer seu futuro ambiente de trabalho, podendo acarretar, como será abordado no decorrer desta tese, um descontentamento e uma frustração pela profissão escolhida.

Esse profissional, descontente e frustrado com a profissão, pode afetar o processo de formação dos alunos na Educação Básica, gerando, perante a sociedade um processo de culpabilização em relação à profissão de professor. Essa situação é posta por autores, como Echeverría et al. (2006), quando falam que o professor frequentemente é apontado como o principal responsável pela má qualidade do ensino no país. Em muitos casos, os professores são cobrados quando seus alunos não adquirem o conhecimento necessário para “passar de ano”.

A priori, é importante salientar, como mostra Charlot (2005), que o professor não gera o saber no educando, “o problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes” (CHARLOT, 2005, p. 85). Este autor mostra que não se trata de culpar o aluno ou o professor pela má qualidade da educação, haja vista que o problema é outro, é o da articulação entre o ensinar do professor e o aprender do aluno.

Há muitos professores que incorporam o fracasso dos seus alunos, achando que o problema destes não aprenderem está no docente e esta situação pode provocar um

desestímulo pela profissão, já fragilizada pelo processo de formação inadequado. É nesse momento que observamos a importância das disciplinas pedagógicas, a fim de mostrar para estes licenciandos que no ambiente escolar há uma diversidade de alunos, e que o processo de ensino e aprendizagem não é acompanhado da mesma forma por eles.

Charlot também remete a esta situação quando fala que os professores:

Gostariam de poder “entrar” na cabeça do aluno para fazer o trabalho em seu lugar, mas isso é impossível. [...]. Tal situação tende a desenvolver no professor atitudes vitimárias e discursos acusatórios: o professor se sente profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno (2005, p. 76-77).

Para Charlot (2005), a própria sociedade impõe ao professor a necessidade de se formar novos alunos, competentes, inclusive para atuarem nela, a fim de realizarem com competência suas profissões. Para tanto, é importante que esses professores saibam as exigências que o mercado de trabalho impõe aos seus trabalhadores. Devido ao baixo rendimento dos alunos, e principalmente seus baixos desempenhos profissionais, no início do século XX, ocorreram fortes críticas ao processo de formação de professores. A partir desse momento, começou a se discutir novos caminhos para a profissionalização docente (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Entretanto, sabemos que esse caminho não é fácil. Os autores mostram que existem alguns pontos essenciais na perspectiva da profissionalização do professor, como: a questão da formalização do saber; a questão do *status* do professor, que passa pelos problemas de autonomia e da valorização salarial; e, por último, a criação de um código de ética, que dê um sentido orgânico à atividade docente, sendo fundamental que seja elaborado pelos próprios professores (ECHEVERRÍA et al, 2006; LIPPE; BASTO, 2008; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Nóvoa (2009) traz outras situações que reforçam a necessidade do desenvolvimento profissional dos professores, como: a articulação da formação inicial com o cotidiano da sala de aula; uma atenção aos primeiros anos de exercício profissional; a inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação.

Esse autor apresenta que o fato dos professores não terem uma formação reflexiva pode estar relacionada à “falta de tempo, à falta de condições, ao excesso de material didático pré-

preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava em “professor reflexivo” (NÓVOA, 2009, p. 22). Outro ponto importante é a própria mudança do cenário educacional, que não é acompanhada pelos pesquisadores/professores das universidades.

Com isso, quando se discute a formação de professores, é importante salientar as condições atuais da educação brasileira. São vários os fatores externos ao processo de formação que podem influenciar ou até mesmo prejudicar a formação inicial ou continuada do professor: salas superlotadas, excesso de carga horária docente, falta de material e equipamento, infraestrutura precária, burocratização das tarefas, alunos desinteressados e indisciplinados, violência escolar. Essas situações encontradas nas escolas podem ser um fator importante capaz de desestimular a pretensão do licenciando pela carreira do magistério.

Sendo assim, para uma formação reflexiva, é necessário expor estas condições aos licenciandos. É importante que eles, diante dessas situações, possam descobrir maneiras para lidar e resolver os problemas que surgem no ambiente escolar e não se sintam intimidados ou assustados no início da sua formação, como observamos nas falas de Pimenta e Lima (2012, p.103), quando sustentam que “um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. Não podemos formar professores sem mostrar-lhes a realidade do seu cotidiano de trabalho, sem fazê-los pensar sobre estratégias de ensino para lidarem com a diversidade de alunos que temos diariamente no contexto escolar, como também, privar esses futuros profissionais do contato com seus colegas de profissão, uma vez que o processo de formação também ocorre com a troca de experiências vivenciadas ao longo da carreira docente.

Nóvoa (2009) afirma que “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (p. 40). Essa situação levará o professor a ter uma consciência do seu trabalho e de sua identidade profissional.

Sendo assim, é importante frisar que esta autorreflexão ocorre por meio da prática, ou seja, pelo convívio no ambiente escolar, remetendo à importância das disciplinas de Estágio Supervisionado, uma vez que é por meio delas que o licenciando “vive” as condições reais do

seu ambiente de trabalho. Contudo, é importante que o docente não conheça a realidade do seu ofício nos primeiros momentos dentro da profissão, logo após a saída dos cursos de formação, situação bem típica no contexto atual da formação desses profissionais.

Para Guimarães (2006), essa situação é preocupante, pois o início da carreira docente é um período de grande tensão e fundamental na vida profissional do professor. Esse período é o momento de constituição de “certezas profissionais”, fixação de rotinas, em que o futuro docente adquirirá habilidades para agir profissionalmente, sendo uma ocasião importantíssima na construção de uma identidade profissional. Pimenta (1997) remete a essa mesma concepção quando fala que o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos licenciandos no sentido de se “ver como aluno” para se “ver como professor”.

Sendo assim, essa primeira concepção de se “ver como professor”, pode ser desempenhada nos estágios, sendo esse um espaço de reflexão, legitimação e fortalecimento da identidade anteriormente construída ao longo da trajetória de vida dos licenciandos, que anteriormente estavam na posição de alunos (CARVALHO; GIL-PEREZ, 2011; PIMENTA; LIMA, 2012). É neste momento que observamos a importância das disciplinas relacionadas ao estágio, sendo elas pilares fundamentais na formação inicial do docente, principalmente no que tange à construção de sua identidade profissional.

Por essa razão, defendemos que, durante a formação, a construção da identidade profissional do professor se intensifica, uma vez que ele irá descobrir os desafios e prazeres da profissão. Contudo, é importante salientar que, devido ao próprio contato desses alunos dentro da Educação Básica, eles já carregam uma “bagagem da profissão”, porém na condição de aluno, sendo iniciada a partir desse momento o processo de construção da sua identidade docente. Podemos considerar esse fato um privilégio para esses indivíduos que irão adentrar na carreira do magistério, pois é uma das únicas profissões onde o processo de “estágio” ocorre antes mesmo da entrada no curso.

Mas, como poderíamos definir o termo “identidade”? Para Grandin (2008), esta definição não é fácil, pois esse conceito abarca uma série de outros que o constituem. Moita (1992, p.115) define este termo como “as relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal.” Segundo Grandin (2008), a identidade profissional docente é construída num

processo dinâmico e contínuo que representa um campo de lutas, de afirmações e de resistências. Esse processo se articula com o fazer docente (prática) e com a (re) construção de concepções, crenças, posturas e representações sobre o cotidiano escolar.

Além disso, a identidade profissional vai sendo formada simultaneamente e influenciada pelos outros papéis que assumimos em nossa vida. Esta identidade também sofre a influência das representações que o professor faz de si e a sociedade faz dele. Por essa razão, Grandin (2008, p. 32) sinaliza que “o processo identitário da profissão de professor demanda tempo, para se construir e se reconstruir, assimilando mudanças necessárias, transformando comportamentos e acomodando o que é ser professor”.

Por essa razão, espera-se que os cursos de licenciatura desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, coloca-os no cotidiano, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2009). Para isso, é importante que esses cursos não restrinjam o processo de formação em um espaço puramente teórico, mas que desenvolvam momentos de boas práticas, buscando sempre o convívio com a realidade educacional.

Entretanto, há uma situação delicada, revelada por meio de pesquisas (GRANDIN, 2008, PICONEZ, 2011; PIMENTA, 1995, 1997, 2009; MELLO, 2000), mostrando que as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores estão sendo criadas distanciando a realidade das escolas e da sociedade dos ambientes de formação, numa perspectiva burocrática que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco contribuindo para a formação da identidade do profissional docente. Essas pesquisas revelam que, apesar dos documentos oficiais orientarem os cursos de formação para que estes desempenhem no mínimo 400 horas de estágio, não é bem isso que observamos na prática.

A priori, um avanço muito grande que demos, quando falamos em estágio e formação docente foi a não utilização do esquema 3+1, que existiu desde o Decreto-Lei nº 1.190/1939, que regulamentou a formação do professor pela primeira vez no Brasil em todos os cursos de licenciatura (BRASIL, 1939). Por meio desse esquema, o licenciando passava três anos só recebendo conteúdos referentes aos assuntos teóricos dos seus cursos e, somente no último ano, por meio das disciplinas de estágio e prática de ensino, ia para sala de aula colocar “em

prática” tudo aquilo que aprendeu na universidade sem nenhuma relação entre esses dois processos (ECHEVERRÍA et al, 2006; PICONEZ, 2011; PIMENTA, 1995, 1997, 2009).

Atualmente, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, compete ao Conselho Nacional de Educação (CNE) definir as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação. Esses documentos oficiais orientam os cursos de licenciatura em relação ao planejamento de suas matrizes curriculares.

Através das resoluções do Conselho Nacional da Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 e CNE/ CP nº 2/2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior. A resolução CNE/CP nº 1/2002, no seu artigo 12, § 2º, expõe que a prática⁴ deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. Já a resolução nº 2/2002 estabelece que deve haver coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, como também revela que durante esta formação é importante a inserção de processos de investigação a fim de promover melhorias na prática pedagógica (BRASIL, 2002).

Dessa forma, observamos que, no contexto da teoria e da prática, é relevante destacar a importância das disciplinas relacionadas ao Estágio Supervisionado, sendo estas responsáveis pela aproximação do licenciando com o futuro ambiente de trabalho. Em relação a essa situação, Piconez (2011) faz uma análise crítica de como as disciplinas de Estágio Supervisionado vêm sendo desenvolvidas nos cursos de formação de professores. Segundo esta autora, o modo que a disciplina de estágio está sendo colocada nas universidades não tem favorecido reflexões sobre uma prática crítica e transformadora, muito menos tem possibilitado a redefinição de teorias que sustentam o trabalho do professor. Tal situação ocorre, em especial, pela desarticulação entre o contexto da prática pedagógica e a desenvolvida na escola, muito frisada anteriormente.

Outros autores, como Pimenta e Lima (2012), também acham essa situação preocupante, pois falam que, por meio do estágio, algumas habilidades podem ser desenvolvidas, tais como: espontaneidade, ou seja, sentir-se confortável no papel de professor; utilizar o tempo disponível para desenvolver o máximo os conteúdos; mostrar para

⁴ Entende-se aqui como “prática” não somente as realizadas em laboratórios, por meio das disciplinas específicas do curso, mas toda a forma de vivenciar a realidade do curso que está sendo desenvolvido.

os alunos a importância deles dentro do processo de ensino-aprendizagem; saber como, o quê e quando perguntar aos seus alunos e utilizar de vários recursos no preparo das aulas.

Nóvoa (1992b, 2009) também expõe outras situações observadas no estágio, no que se refere às culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores. Nóvoa (2009) refere-se à importância da inserção do professor em seu ambiente de trabalho durante a formação, a fim de mostrar para esses profissionais os desafios que irão encontrar no exercício da sua profissão.

Para Pimenta,

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados da profissão [...] do confronto entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas práticas. Constrói-se, pelo significado de cada professor [...], pela sua história de vida, suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida, o ser professor (1997, p. 7).

Em relação aos saberes vistos e adquiridos ao longo da formação dos professores, há autores que atribuem nomes para estes, como Guimarães (2001) que fala em três saberes, sendo eles: saberes disciplinares, saberes pedagógico-didáticos e saberes relativos à cultura profissional, sendo que estes saberes se interligam. Os pedagógico-didáticos são aqueles que o professor desenvolve em sua dimensão pedagógica e no contexto de uma profissão. Os saberes disciplinares são constituídos em relação aos conhecimentos (disciplinas) a serem transmitidos por uma profissão e os saberes da cultura profissional referem-se a explicitar e compartilhar, no processo de formação inicial, o ofício docente como profissão.

Tardif (2011) remete a quatro saberes, sendo eles: saberes da formação profissional, que corresponde aos saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores; saberes disciplinares, sendo estes selecionados pelas instituições universitárias em forma de disciplinas; saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender ao longo da sua carreira profissional; e os saberes experienciais, adquiridos durante o trabalho cotidiano do professor e até antes mesmo da sua formação.

Já Pimenta (1995, 2009) e Carvalho e Gil-Perez (2011) consideram que, durante a formação, o professor entra em contato com três saberes, dito por eles como “saberes da docência”, sendo: das experiências, do conhecimento ou científicos e saberes pedagógicos.

Segundo Pimenta (1995, 2009), quando os alunos chegam ao curso de formação, já têm saberes sobre o que é ser professor. Estes saberes são provenientes das suas experiências enquanto aluno, isto é, pelo convívio com os professores em toda sua vida escolar. Essas experiências possibilitam dizer: quais foram os bons professores; quem dominava o assunto, mas não tinha didática, ou seja, não sabia ensinar; e ainda, quais foram significativos em suas vidas, contribuindo para sua formação.

Todos esses autores remetem à importância da aquisição dos saberes durante a formação do professor. Porém, eles também mostram que os referentes à profissão docente não estão totalmente relacionados ao ambiente das universidades. Esses profissionais também adquirem saberes no contexto social, ou seja, nas suas experiências pessoais. Podemos relacionar essa situação com a própria formação da identidade docente, uma vez que esta começa a ser construída no ambiente externo aos cursos de formação, ou seja, em situações vivenciadas antes deles. Além disso, todos eles enfatizam a importância desses saberes na formação das identidades desses futuros profissionais.

Dessa forma, esta tese utiliza os princípios expostos por autores como Nóvoa (1992a, 1992b, 2009), Pimenta e seus colaboradores (1995, 1997, 2009, 2010, 2012 e 2014), Tardif (2006, 2011), ao tratar dos principais temas que emergem dessa pesquisa, sendo eles respectivamente: formação e profissionalização dos professores, o estágio na formação da identidade docente e os saberes docentes. No decorrer da pesquisa, outros autores também foram utilizados a fim de haver um diálogo com os principais.

Esta tese foi organizada em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. O primeiro capítulo traz o percurso metodológico da pesquisa. Nele encontramos aspectos relacionados à natureza da pesquisa, discussões sobre os instrumentos de produção dos dados que foram utilizados, como também as formas de analisar esses dados. Além disso, neste capítulo ainda trazemos algumas informações relevantes do universo e dos sujeitos que participaram da pesquisa.

No segundo capítulo, expomos, na concepção de alguns autores, os temas nos quais esta pesquisa se ancora, sendo eles: a profissionalização docente, a formação de professores, o estágio supervisionado em Ciências e Biologia, a formação da identidade docente e os saberes docentes adquiridos antes, durante e depois da formação dos professores.

No terceiro capítulo, foram apresentados e analisados os dados coletados por meio dos questionários. No decorrer do mesmo, procuramos fazer uma comparação em relação às concepções coletadas nas questões relacionadas ao ser professor e à identidade docente tanto nos recém-ingressos, no período de 2016/1, quanto dos alunos que cursaram a disciplina de Estágio Supervisionado no período de 2016/1. Essa comparação foi necessária a fim de verificarmos se as concepções dos alunos que entram no curso são as mesmas em relação aos alunos que já estão há um certo tempo dentro dele.

O quarto capítulo foi dedicado a discutir os efeitos do estágio na formação dos professores de Ciências e Biologia. Para isso, foram utilizados os dados produzidos por meio dos encontros com o grupo focal com os mesmos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado dos períodos de 2016/1, 2016/2, 2017/1 e 2017/2. Nesse momento, foi possível verificar a “evolução” em relação ao desejo de ser professor e como o estágio curricular dentro do curso mobiliza e/ou desenvolve os saberes que serão utilizados pelo futuro docente no decorrer de sua profissão.

CAPÍTULO I

O CAMINHO METODOLÓGICO: NATUREZA, UNIVERSO E POPULAÇÃO DA PESQUISA; PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1.1- A investigação: a natureza da pesquisa

A pesquisa se apoia numa abordagem quanti-qualitativa. Para Brüggemann e Parpinelli (2008), na escolha de qualquer uma das abordagens (qualitativa ou quantitativa), é necessário que o pesquisador tenha em mente todo o rigor científico, sendo necessária a adequação do método a ser escolhido com os objetivos da pesquisa a ser desenvolvida, sendo que a escolha dos dois métodos é importante, uma vez que essas duas abordagens devem ser encaradas como complementares, ao invés de mutuamente concorrentes, sendo esta situação reforçada por vários pesquisadores de diversas áreas (LAVILLE & DIONNE, 1999; MARCONI; LAKATOS, 2010; GIL, 1996; TRIVIÑOS, 1987; LEITE, 2008; LEVILLE; DIONE, 1999).

Para reforçar essa situação, Brüggemann e Parpinelli afirmam:

Do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade entre as duas formas de investigação. Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das abordagens é mais científica do que a outra, mas são de natureza diferente. A relação entre a abordagem quantitativa (objetiva) e a qualitativa (subjetiva) não pode ser pensada como de oposição ou contrariedade, como também não se reduz a um *continuum* (2008, p. 564).

Nas condições da pesquisa, o fenômeno pesquisado foi o estágio, no que diz respeito à formação da identidade do futuro professor; sendo esse fenômeno estudado segundo as opiniões e valores dos sujeitos, ou seja, os licenciandos. Com isso, ancoramos numa abordagem quanti-qualitativa, pois, além de aprofundarmos as concepções dos sujeitos, expondo unicamente os fatos que foram revelados por estes, fizemos um levantamento com uma quantidade considerável de pesquisados⁵.

⁵ Como será discutido posteriormente, participaram da pesquisa um total de 82 sujeitos.

Vale a pena ressaltar que, a fim de garantir o teor científico e ético, esta pesquisa foi submetida e aprovada, com sucesso, pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe (o número do CAAE para possíveis consultas é 55208616.0.0000.5546).

1.2- Caracterização do universo da pesquisa

O universo de estudo desta pesquisa foi o ambiente acadêmico, contemplando os alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão-SE. A escolha deste universo se deu pelo contato da pesquisadora com este ambiente em momentos passados como aluna e professora desta instituição de ensino.

A Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, foi criada em 1968, com dez cursos, 576 alunos e 168 professores (CARMO, 2011). O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi implantado em 1972, com oferta de 30 vagas anuais e a entrada de 15 alunos por semestre, não tendo um quadro de docentes exclusivo para o curso, uma vez que havia uma divisão deste com o curso de Medicina (ALCÂNTARA; FRANCO, 1998).

Atualmente, o curso de Ciências Biológicas possui 24 professores no quadro efetivo da instituição e 584 alunos, sendo 346 do curso de Licenciatura⁶. Em relação aos professores, desenvolvem aulas tanto para os alunos de licenciatura quanto para o bacharelado, visto que no curso há estas duas modalidades. Além disso, ele possui dois blocos departamentais com laboratórios de pesquisa e ensino nas diversas áreas da biologia: botânica, genética, fisiologia vegetal, zoologia, paleontologia etc.

Esta instituição foi a primeira do Estado a ofertar o curso de Ciências Biológicas, sendo que este surgiu no período em que a legislação nacional vigente exigia que as Universidades substituíssem o curso de História Natural pelo Curso de Ciências Biológicas (CARMO, 2011).

Logo em sua implantação, a relação dos cursos de Ciências Biológicas e de Medicina era muito estreita, uma vez que compartilhavam disciplinas básicas, professores, materiais didáticos e o próprio espaço físico. Essa situação ocorria, pois, o curso de Ciências

⁶ Estes dados foram coletados em 2016.

Biológicas, logo na sua criação, em 1972, tinha como objetivo a formação de professores para os cursos superiores das áreas de Biociências, uma vez que estas necessitavam de docentes⁷.

Atualmente, o objetivo do curso é a formação tanto de profissionais para o exercício das pesquisas, nos diversos campos das Ciências Biológicas, quanto para atividades relacionadas ao ensino, direcionado ao magistério.

1.2.1- O currículo vigente no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas teve seu currículo pleno aprovado em 1969, através da resolução s/n, de 04 de fevereiro de 1969. Desde então, seu currículo passou por algumas reformulações mais profundas nos períodos de: 1994, 2010 e 2015.

Essas reformulações foram necessárias a fim de adequar o currículo do curso para uma melhor formação do profissional para o magistério, uma vez que, como visto anteriormente, logo no início da criação, o curso de Ciências Biológicas mantinha uma relação muito próxima com o curso de Medicina, incluindo sua matriz curricular. Com isso, a organização curricular do curso de Ciências Biológicas vigorava em favor das disciplinas relacionadas ao curso de Medicina. Essa situação ocorria primeiro para viabilizar as ofertas, a fim de serem comuns a ambos os cursos, pois não existia, à época, professores suficientes para ofertar disciplinas específicas do curso de Ciências Biológicas.

Logo no início da formação do Curso, o currículo Pleno em Licenciatura em Ciências era dividido em duas partes: um currículo mínimo ou curto, distribuído em três partes (matérias básicas, matérias didático-pedagógicas e matérias estabelecidas por legislação especial); e um segundo currículo que era complementar, sendo uma parte integrante do currículo pleno. Com isso, o aluno só sairia do curso com Licenciatura Plena se, após terminar a Curta, continuasse por mais quatro semestres na universidade.

Sendo assim, uma formação somente com o currículo mínimo só possibilitava o estudante a ministrar aulas até o antigo 1º grau, ou seja, o atual Ensino Fundamental I, que vai do 6º ao 9º anos, possibilitando uma formação com somente 103 créditos. Contudo, caso o indivíduo desejasse uma Licenciatura Plena, com 169, e possibilidade de ministrar aulas tanto

⁷ Estas informações foram retiradas do trabalho bibliográfico de Carmo (2011), onde a mesma fez uma análise histórica sobre a criação e funcionamento do curso de Ciências Biológicas da UFS.

para o 1º quanto para o 2º Graus (no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente), era necessário cursar a segunda parte do currículo complementar.⁸

Atualmente, o curso dispõe de uma carga horária de 3255 horas/aulas, distribuídas em 180 horas/aulas optativas; 1095 são horas/aulas dedicadas à prática e 1980 relacionadas às horas/aulas teóricas, resultando em 217 créditos. Nessa condição, todos os alunos saem do curso com a titulação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, com habilitação para desenvolver aulas nos dois níveis finais da Educação Básica (Fundamental e Médio).⁹

Em relação à última reformulação que sofreu a matriz curricular do Curso, é importante frisar o parecer nº 39/2014/ Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE), que aprovou alterações no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura nos dois períodos (tanto diurno quanto noturno), onde podemos observar em seu artigo 1º, parágrafo 1º que:

A modalidade Licenciatura do Curso de Ciências Biológicas tem por objetivo geral habilitar biólogos para coordenar, elaborar e/ou executar projetos de pesquisa básica ou aplicada nos vários setores da Biologia, desenvolver análises laboratoriais e consultorias, emitir laudos e pareceres, realizar perícias, atuar como responsável técnico, ocupar cargos técnico-administrativos em diferentes níveis, bem como para atuar como professores na Educação Básica, compreendendo o ensino de Ciências do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e o ensino de Biologia da 1º a 3º séries do Ensino Médio (BRASIL, 2014, p. 1-2).

As reformulações do currículo do Curso em questão, como mencionadas antes, foram fundamentais para desenvolver nos futuros professores uma boa formação em todas as áreas biológicas como também nas áreas afins, como Química, Anatomia, Física etc. que são ofertadas por outros departamentos. Além disso, o currículo vigente, pelo menos teoricamente falando, apresenta diversas disciplinas pedagógicas que possibilita ao aluno ter acesso aos conhecimentos referentes ao Ensino de Ciências e Biologia da atualidade, como também seu contexto histórico.¹⁰

⁸ As informações históricas expressas no texto até este momento foram retiradas da pesquisa de Carmo (2011), como também de conversas informais com pessoas do departamento que trabalham na Universidade há muito tempo.

⁹ Informações retiradas do site: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=320148

¹⁰ A matriz curricular do curso de Ciências Biológicas encontra-se no Anexo 1.

Ainda é importante salientar que o artigo 6º da resolução nº 39/2014/CONEPE expõe uma organização nos núcleos existentes na matriz curricular deste Curso com o intuito de oferecer uma formação adequada aos futuros professores de Ciências e Biologia, sendo estes:

- I. **Núcleo Básico:** compreende as disciplinas que forneçam o embasamento teórico necessário;
- II. **Núcleo Profissional Essencial:** compreende as disciplinas obrigatórias do campo do saber destinados à caracterização da identidade do profissional, e,
- III. **Núcleo Profissional Complementar Específico:** visa à contribuição do aperfeiçoamento da habilitação profissional dos formandos, com a inserção da iniciação à pesquisa e de disciplinas optativas visando atender às peculiaridades regionais e locais (BRASIL, 2014, p.5).

No próximo tópico iremos expor, especificamente, como as disciplinas relacionadas ao estágio supervisionado estão organizadas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, como também características dessas disciplinas.

1.2.2- Estrutura do Estágio Supervisionado

Como dito no tópico anterior, desde a criação do curso em questão até os dias atuais, algumas reformulações foram feitas, sendo importantes para a adequação da formação de professores de Ciências e Biologia desta instituição de ensino. Até antes de 2015, o Curso, no que diz respeito ao aspecto prático, estava vinculado à formação 3+1, existente desde o Decreto-Lei nº 1.190/1939 que regulamentou a formação do professor pela primeira vez no Brasil em todos os cursos de licenciatura (BRASIL, 1939). Nesse currículo, os alunos do Curso ainda tinham o Estágio Supervisionado como Prática de Ensino, que era dividida em dois momentos: Prática de Ensino de Ciências e Prática de Ensino de Biologia¹¹, sendo que os licenciandos só tinham acesso a estas disciplinas nos últimos momentos de sua formação.

Na reformulação do curso que ocorreu em 2010, o termo “Prática de Ensino” foi substituído na matriz curricular por “Estágio Supervisionado”. Contudo, até este momento, os alunos ainda se deparavam com a formação 3+1. Somente com a resolução nº 39/2014/CONEPE, como discutida anteriormente, ocorreu a aprovação das alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura a fim de

¹¹ Nestas disciplinas, os alunos iam para o ambiente da sala de aula, a fim de desenvolver a observação e régência em Ciências (no Ensino Fundamental) e Biologia (no Ensino Médio).

acabar com o modelo antigo e levar, o mais cedo possível, os alunos para o ambiente escolar. A priori, em relação às disciplinas relacionadas ao estágio, podemos observar em seu artigo 9º que:

Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado, com um total de 420 (quatrocentas e vinte) horas que correspondem a 28 (vinte e oito) créditos, será desenvolvido através das disciplinas: Estágio Supervisionado I, no Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado II, no Ensino de Ciências e Biologia; Estágio Supervisionado III, no Ensino de Ciências; Estágio Supervisionado IV, no Ensino de Biologia; Estágio Supervisionado em Educação Ambiental, regulamentado por Resolução própria que estabelece as Normas de Estágio Curricular do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura (BRASIL, 2014, p. 5).

Com isso, notamos que o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas está estruturado em quatro disciplinas, sendo que estas se iniciam a partir da segunda metade do Curso, diferentemente do modelo anterior em que o aluno só tinha contato com a realidade do ambiente escolar no último ano de formação. A seguir, explicaremos, resumidamente, os objetivos vistos em cada disciplina relacionada ao Estágio Supervisionado¹².

Estágio supervisionado I: no Ensino de Ciências e Biologia- oferecida no 5º período do Curso diurno e no 7º do noturno, sendo um estágio de observação no Ensino Fundamental e Médio. Análise institucional do campo de estágio e de seus diferentes componentes curriculares. Por meio desse primeiro estágio, os licenciandos têm a oportunidade de entrar em contato com o ambiente escolar, a fim de observar todo o mecanismo de funcionamento do ambiente, como também verificar a relação aluno-aluno, aluno-professor e as relações do setor administrativo com os alunos e professores do ambiente escolar.

Por meio desse estágio, em especial, os licenciandos têm a oportunidade de não se colocar nem como alunos e nem como professores, tendo uma visão mais geral dos aspectos desses sujeitos e das relações que desempenham no ambiente escolar, podendo levantar algumas concepções do ser professor.

Estágio supervisionado II: no Ensino de Ciências e Biologia - oferecida no 6º período do Curso diurno e no 8º do noturno, este estágio está relacionado à educação não formal e a informal, ou seja, aquela observada fora do ambiente da escola. Por meio deste, os futuros

¹² É importante frisar que o objetivo principal da tese é discutir somente as disciplinas de estágio relacionadas às salas de aula do ambiente escolar, sendo excluída, dessa forma, a disciplina de Estágio em Educação Ambiental.

professores têm a oportunidade de relacionar certos conteúdos vistos em sala de aula com alguns ambientes fora deste espaço, como: museus, zoológicos, feiras, casas de ciências, dentre outros. É um estágio que ocorre “fora do ambiente escolar”, porém deve estar articulado com o mesmo, sendo importante para o licenciando, pois por meio deste ele conseguirá criar estratégias de ensino a fim de serem desenvolvidas durante a sua prática pedagógica.

Estágio supervisionado III: no Ensino de Ciências - oferecida no 7º período do Curso diurno e no 9º do noturno, sendo um estágio de regência no Ensino Fundamental, onde os licenciandos desenvolvem aulas para alunos do 6º ano ao 9º ano. É a partir desse estágio que os estudantes do curso têm a oportunidade de criar hipóteses sobre a prática, como também desenvolver/aperfeiçoar modelos sobre esta prática.

Estágio supervisionado IV: no Ensino de Biologia - oferecida no 8º período do Curso diurno e no 10º do noturno, sendo um estágio supervisionado de regência no Ensino Médio (da 1ª a 3ª séries), voltado à disciplina de Biologia. Este corresponde ao último estágio que os licenciandos terão durante seu processo de formação.

Todos esses estágios supervisionados ocorrem em escolas públicas na Rede Estadual, Municipal ou Federal de Ensino, por meio da aceitação do professor e da administração do colégio escolhido. Só pela aceitação destes (professor, diretor/coordenação), o estagiário poderá realizar sua prática no colégio.

1.3- População da pesquisa

No momento da produção dos dados, todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2), para que pudessem ter conhecimento da pesquisa que iriam participar.

Os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos: grupo 1, referente aos alunos recém-ingressos no Curso de Ciências Biológicas no período de 2016/1; e o grupo 2, formado por alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências e Biologia, nos períodos entre 2016/1 a 2017/2. Com isso, optamos por denominar os sujeitos desses dois grupos, respectivamente, de “alunos” e “estagiários”.

A justificativa para a escolha do grupo 1 se deu pelo fato de querermos levantar dos alunos que estão ingressando no Curso a concepção destes sobre o que é ser professor e quais

os motivos por trás da escolha profissional. Acreditamos que, por algumas razões, essas mesmas concepções levantadas somente pelos estagiários poderiam não trazer fatos relacionados à entrada no Curso, pelo contato desses sujeitos com a universidade.

Atualmente, há 584 alunos matriculados no curso de Ciências Biológicas, sendo que destes, 61,82 % são mulheres (361 alunas) e 38,18% são homens (223 alunos). O curso oferece vagas para turmas de licenciatura diurna (com duração de oito períodos feitos em quatro anos) e noturna (com duração de dez períodos feitos em cinco anos), além do bacharelado.

Contudo, em relação aos licenciandos que ingressaram no curso em 2016/1¹³, só conseguimos confirmar a frequência de 60 (sessenta) alunos nas turmas referentes ao primeiro período do Curso, tendo uma desistência inicial de 10 (dez) alunos, em média, em cada turno. Dos alunos que frequentaram as disciplinas iniciais, 46 (quarenta e seis) responderam ao questionário disponibilizado pela pesquisadora, tendo um aproveitamento de 75% em relação ao universo da pesquisa do grupo 1.

Em relação ao segundo grupo, dos 48 (quarenta e oito) alunos matriculados nas disciplinas de Estágio supervisionado I: no Ensino de Ciências e Biologia, 36 (trinta e seis) participaram da pesquisa, tendo um aproveitamento de 75% do universo da pesquisa para o grupo 2. É importante salientar que dos 36 (trinta e seis) estagiários que responderam aos questionários, somente 12 (doze) foram selecionados para a participação no grupo focal, que será detalhado posteriormente. Como critério para essa seleção, foram considerados os sujeitos que se dispuseram a participar dessa fase da pesquisa.

A fim de caracterizar todos os sujeitos dessa pesquisa, optamos por levantar alguns dados que serão discutidos posteriormente, como: idade, sexo, cidade onde cada sujeito reside, como também companhia, rede de ensino frequentada por eles, grau de escolaridade do pai e da mãe e se alguém mais do núcleo familiar frequentou ou frequenta o nível superior. A priori, salientamos que alguns destes dados poderão ser usados para discutir as categorias nos capítulos posteriores, como também, frisamos que alguns foram apresentados somente com o objetivo de caracterizar os sujeitos desta pesquisa, como dito anteriormente.

Se considerarmos a quantidade de alunos recém-ingressos por turno, 21 (vinte e um) eram do curso diurno e 25 (vinte e cinco) do noturno. Por meio de uma análise detalhada em

¹³ Foi considerada a 1ª lista de convocados do SISU/ UFS 2016.

relação às respostas dos alunos desses dois turnos, não foi possível verificar diferenças marcantes perante as concepções desses sujeitos. Com isso, ao analisarmos suas falas, não foi feita uma separação ou comparação entre os participantes dos dois turnos. Contudo, para que o leitor possa identificá-los no decorrer da pesquisa, foi utilizada a inicial “d” para apontar o aluno do Curso diurno e “n” para representar os alunos do Curso noturno. Ainda como forma de identificação dos sujeitos, não deixando de lado seu anonimato, esses foram representados pela palavra “Aluno” ou “Aluna” seguido de um número de ordem e a sigla representando o turno, exemplo: “Aluna 1 n”, “Aluno 7 d”, levando em consideração o sexo dos pesquisados. O critério utilizado para a atribuição do número, que acompanha a palavra “Aluna” e “Aluno”, foi a ordem alfabética do nome dos participantes da pesquisa.

Em relação ao sexo dos sujeitos do grupo 1 (os recém-ingressos), houve a participação de 18 mulheres e 28 homens. Estes alunos estão representados no quadro abaixo:

Quadro 2: Separação dos participantes por sexo – Grupo 1.

Homens	Aluno 3 n; Aluno 7 d; Aluno 9 n; Aluno 10 n; Aluno 11 n; Aluno 13 n; Aluno 14 d; Aluno 15 n; Aluno 16 n; Aluno 17 d; Aluno 18 n; Aluno 22 n; Aluno 23 d; Aluno 24 d; Aluno 26 n; Aluno 28 n; Aluno 29 d; Aluno 30 d; Aluno 31 d; Aluno 33 n; Aluno 34 n; Aluno 35 n; Aluno 38 d; Aluno 40 d; Aluno 41 n; Aluno 42 n; Aluno 46 d.
Mulheres	Aluna 1 n; Aluna 2 d; Aluna 4 n; Aluna 5 d; Aluna 6 d; Aluna 8 n; Aluna 12 d; Aluna 19 d; Aluna 20 n; Aluna 21 d; Aluna 25 n; Aluna 27 d; Aluna 32 n; Aluna 36 n; Aluna 37 d; Aluna 39 d; Aluna 43 n; Aluna 44 n; Aluna 45 d.

Fonte: Próprio autor.

Dos sujeitos do grupo 2, 16 (dezesseis) eram do Curso noturno e 20 (vinte) do diurno. Também não foram observadas diferenças nas respostas dos alunos em relação aos dois turnos, não havendo, por isso, a necessidade de fazer comparações nas falas dos sujeitos. Mas, assim como no primeiro grupo, identificamos cada participante em relação ao sexo (sendo “estagiária” ou “estagiário”), utilizando o número de ordem e o turno, sendo representado deste modo: “Estagiário 1 n” e “Estagiária 2 d”. O quadro abaixo traz a identificação dos estagiários (as) que participaram da amostra do grupo 2.

Quadro 3: Separação dos participantes por sexo – Grupo 2.

Homens	Estagiário 1 n; Estagiário 4 n; Estagiário 10 n; Estagiário 11 n; Estagiário 12 n; Estagiário 14 d; Estagiário 20 n; Estagiário 25 d; Estagiário 28 d; Estagiário 29 n; Estagiário 31 d; Estagiário 32 d; Estagiário 35 d.
Mulheres	Estagiária 2 d; Estagiária 3 n; Estagiária 5 n; Estagiária 6 d; Estagiária 7 n; Estagiária 8 d; Estagiária 9 n; Estagiária 13 d; Estagiária 15 n; Estagiária 16 d; Estagiária 17 n; Estagiária 18 n; Estagiária 19 d; Estagiária 21 d; Estagiária 22 d; Estagiária 23 d; Estagiária 24 d; Estagiária 26 d; Estagiária 27 n; Estagiária 30 d; Estagiária 33 d; Estagiária 34 n; Estagiária 36 d.

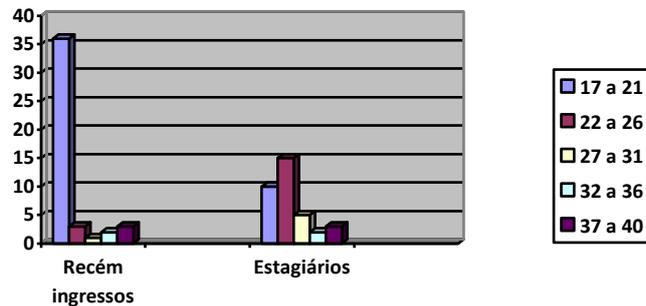
Fonte: Próprio autor.

Comparando a quantidade em relação ao sexo, apesar dos sujeitos do grupo 1 serem em sua maioria homens, no grupo 2 observamos a predominância de mulheres. Esta segunda situação se relaciona com o percentual de alunos ativos no Curso, sendo em sua maioria do sexo feminino. Isso pode ser explicado pelo fato dos participantes do grupo 1 serem ingressos e no grupo 2 encontrarmos alunos de períodos mais avançados (tendo alunos que entraram até antes de 2013), evidenciando que no decorrer do Curso, há uma desistência maior de sujeitos do sexo masculino¹⁴.

Em relação às idades dos participantes da pesquisa, o gráfico 1 traz a quantidade de indivíduos, em determinado espaço de tempo, nos dois grupos da pesquisa. Por meio da análise desses dados, foi possível observar que não houve muita variação em relação à idade nos grupos, se considerarmos o momento da entrada no curso, pois, enquanto no primeiro grupo houve uma predominância maior de alunos entre 17 e 21 anos, há de se esperar que depois de dois, três anos, este número seja maior, isto é, que haja uma quantidade maior de indivíduos entre 22 e 26 anos, evidenciando, dessa forma, que, no geral, os alunos entram no Curso em questão por volta dos 17 aos 21 anos de idade.

¹⁴ Essa mesma situação foi observada em relação à lista de ingressos de 2015/1, onde pode ser constatada a predominância de indivíduos do sexo masculino.

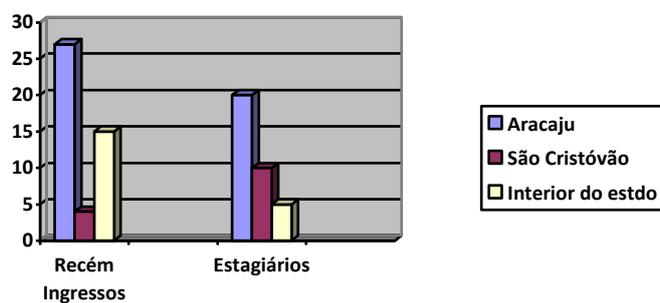
Gráfico 1: Faixa etária dos alunos que participaram da pesquisa.



Fonte: Própria autora.

Em relação à moradia, o gráfico 2 traz um panorama geral das cidades onde os participantes da pesquisa residem. Devido à diversidade de municípios citados¹⁵, houve a necessidade de atribuir o termo “interior do estado” aos alunos que residiam fora do município de Aracaju. Entretanto, como o Campus onde a pesquisa foi realizada fica no município de São Cristóvão, decidimos destacar a quantidade de alunos que residem nesta cidade.

Gráfico 2: Distribuição dos alunos em relação à cidade onde residem.



Fonte: Própria autora.

¹⁵ Os sujeitos da pesquisa citaram municípios como: Malhador, Nossa Senhora das Dores, Salgado, Lagarto, Propriá, Estância, Nossa Senhora do Socorro, Nossa Senhora da Glória, Frei Paulo, Campo do Brito, Umbaúba, Poço Verde e Boquim.

Como verificado, a maior parte, tanto de alunos quanto de estagiários, reside no município de Aracaju. Os alunos que informaram morar em outro município revelaram que usam o transporte coletivo para chegar até a universidade, sendo frequentes os transportes puramente universitários. É importante destacar a quantidade de alunos que informou residir no município de São Cristóvão, sendo apenas 4 (quatro). Porém, observamos um número um pouco maior no grupo 2, onde encontramos 10 estagiários. Essa situação pode ser explicada, pois é mais viável para o aluno encontrar residência em locais próximos à universidade quando ele está mais familiarizado ao ambiente, uma vez que a maior parte dos estudantes que residem em São Cristóvão vivem em repúblicas de estudantes. Em relação à situação de moradia, o quadro 4 traz os dados a fim de compararmos os resultados nos dois grupos.

Quadro 4: Local e companhia de moradia dos sujeitos da pesquisa.

Opções de respostas	Recém ingressos	Estagiários
Em casa ou apartamento, sozinho (a)	9%	3%
Em casa ou apartamento, com minha família (pai, mãe...)	76%	60%
Em casa ou apartamento, com minha família (marido ou esposa)	9%	14%
Em habitação coletiva, como república, pensão, etc.	6%	23%

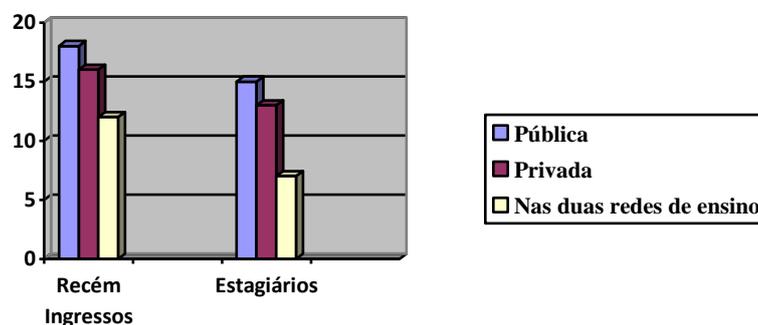
Fonte: Própria autora.

Observamos que, em ambos os grupos, os sujeitos da pesquisa residem com seus familiares, sendo pai, mãe e irmãos. Chamamos a atenção em relação à última opção, já que este resultado confirma o levantamento anterior, onde afirmamos que, geralmente, os estudantes residentes no município de São Cristóvão vivem em repúblicas. Todos os estagiários e alunos que revelaram, na questão anterior, residir neste município, apontaram como forma de moradia habitações coletivas, visto que muitos escolhem morar em São Cristóvão pela proximidade do Campus.

Em relação aos aspectos socioeconômicos dos sujeitos da pesquisa, levantamos alguns dados relacionados às escolas frequentadas pelos estudantes, como também o nível de escolarização dos seus genitores. Em relação à primeira situação, os participantes foram questionados sobre qual rede de ensino eles frequentaram durante a Educação Básica, tendo

como opções as escolas: pública, privada ou em ambas. O gráfico abaixo traz os resultados encontrados nos dois grupos.

Gráfico 3: Redes de ensino frequentadas pelos sujeitos da pesquisa.



Fonte: Própria autora.

Levando em consideração a quantidade de sujeitos em cada grupo, sendo maior no dos recém-ingressos, notamos que, proporcionalmente, não houve alterações nos dados obtidos, sendo que, nos dois grupos, a maior parte dos estudantes do curso de Ciências Biológicas Licenciatura são provenientes da rede pública de ensino. Em outros momentos, durante a tese, retornaremos a essas informações a fim de esclarecermos alguns dados. Outro questionamento feito foi relacionado ao grau de instrução dos pais dos participantes da pesquisa. O quadro abaixo traz essas informações de forma comparativa.

Quadro 5: Grau de instrução dos pais dos sujeitos da pesquisa.

Opções	Pai		Mãe	
	Recém ingressos	Estagiários	Recém ingressos	Estagiários
Não estudou.	4%	12%	2%	9%
Do 1° ao 5° anos do Ensino Fundamental.	32%	18%	2%	6%
Do 6° ao 9° anos do Ensino Fundamental.	6%	9%	11%	8%
Ensino Médio incompleto.	4%	9%	15%	11%
Ensino Médio completo.	23%	22%	28%	40%
Ensino Técnico.	6%	12%	8%	9%
Ensino Superior incompleto.	4%	6%	4%	---
Ensino Superior completo.	9%	9%	13%	14%
Pós-graduação.	3%	3%	11%	9%
Não sei.	9%	--- ¹⁶	6%	---

Fonte: Própria autora.

Com base nos dados, observamos que não houve diferenças significativas em relação aos dois grupos de sujeitos (recém-ingressos e estagiários), no que diz respeito à escolaridade dos seus genitores, levando a afirmar que, no curso em questão, os pais possuem o Ensino Fundamental I incompleto e/ou o Ensino Médio incompleto (32%, 18% e 23%, 22%) como níveis escolares em ambos os grupos. Contudo, em relação à mãe, notamos uma frequência maior destas com Ensino Médio completo (28%; 40%), também houve casos de possuírem ensino superior completo e pós-graduação (13%, 14% e 11%, 9%) em uma quantidade superior aos pais. Observamos também que as mães apresentam maiores níveis de escolaridade, comparando com os pais, sendo maior perante estes a frequência de pessoas que não frequentaram a escola (pais 4% e 12% e mães 2% e 9%).

¹⁶ Este item não obteve marcação.

Esses dados podem ser explicados levando em consideração o próprio contexto social do país, pois observamos que os homens, por terem a necessidade de assumirem suas famílias, ou até mesmo não terem o interesse (ou motivação) de continuarem os estudos, optam por trabalhar mais cedo em relação às mulheres que, em alguns casos, ainda têm interesse de prosseguirem com seus estudos, recebendo um suporte familiar. Segundo pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁷, divulgada em 2014, houve um crescimento significativo de mulheres com maior escolaridade em relação aos homens. Porém, a mesma pesquisa revelou que o motivo por trás da desistência das mulheres dos estudos é, principalmente, a gravidez. Contudo, se compararmos os dados obtidos na questão anterior, notamos que, apesar dos baixos níveis de escolaridade dos pais, muitos alunos ainda frequentam a rede privada de ensino, apesar de observarmos um número maior destes matriculados na rede pública.

Outra situação, que merece ser destacada, é que os alunos, cujos pais não frequentaram a escola, estudaram, em geral, na rede pública. Em contrapartida, os alunos e estagiários que alegaram ter pais e/ou mães com ensino técnico a pós-graduação, estudaram na rede privada. Nos casos de estudantes com pais e mães com Ensino Fundamental I ao Médio completo, houve tanto alunos na rede pública como privada ou quem estudaram em ambas as instituições.

Ainda sobre a escolaridade familiar desses estudantes, perguntamos se mais alguém na família cursou ou está cursando o nível superior. O resultado pode ser observado no quadro a seguir.

¹⁷ Esta pesquisa pode ser acessada pelo link: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/11/escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens>

Quadro 6: Pessoas na família que estejam no Ensino Superior ou já o cursaram.

Opções	Recém-ingressos	Estagiários
Irmão ou Irmã.	30%	34%
Tio ou Tia.	28%	26%
Primo ou Prima.	35%	37%
Avô/ Avó.	4%	---
Sou a primeira pessoa da família a cursar uma universidade.	4%	3%
Não sei.	1%	--

Fonte: Própria autora.

Aqui também tivemos como resultado que as frequências nos dois grupos da pesquisa foram muito semelhantes. Notamos que os alunos e estagiários informaram ter em suas famílias, primos (as), irmãos (as) e tios (as) que frequentam ou frequentaram o Ensino Superior. Esta pergunta foi levantada para podermos relacionar, posteriormente, se a opção pelo Curso teve a influência do contexto familiar, sendo este ponto abordado com mais detalhe no Capítulo III.

Com isso, no decorrer da pesquisa, iremos identificar os sujeitos com base nas caracterizações feitas neste tópico. Em determinados momentos, a fim de esclarecermos possíveis dúvidas, poderemos retomar algumas informações apresentadas nestas identificações iniciais do sujeito, sendo que estas serão aprofundadas no Capítulo III desta tese.

1.4- Instrumentos de produção e análise dos dados

1.4.1- O uso do questionário

Por meio dos questionários (Apêndice A e B¹⁸), foi possível levantar as concepções sobre o que é “ser professor” e a formação da identidade docente dos alunos de Ciências

¹⁸ É importante informar que o questionário dos recém-ingressos e estagiários continha três blocos idênticos de questões, sendo que no destinado aos estagiários havia um quarto bloco relacionado aos aspectos da profissão.

Biológicas que recém ingressaram no Curso no período de 2016/1. Por meio desta técnica, foi possível verificar o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, quais licenciandos já possuem experiência na docência, como ocorreu a escolha do licenciando pelo Curso, as experiências que esses sujeitos trouxeram dos professores da Educação Básica, como eles se veem daqui a 10 anos (dentro ou não da sua profissão), dentre outros questionamentos.

Marconi e Lakatos (2010, p. 54) mostram algumas vantagens que podem ser atribuídas ao uso dos questionários, tais como: “atingem maior número de pessoas simultaneamente; obtêm respostas mais rápidas e mais precisas; há maior liberdade nas respostas em razão do anonimato”. Todas essas vantagens serão observadas no decorrer deste relato de pesquisa. Entretanto, estas mesmas autoras apontam algumas desvantagens que podem ser observadas no uso desta técnica, como: “algumas perguntas podem não ser respondidas pelos sujeitos; é uma técnica que não pode ser aplicada a qualquer pessoa, como no caso dos analfabetos; há o risco de as questões não serem bem interpretadas” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.55).

Com isso, apesar dos questionários serem um instrumento “fácil” de ser utilizado, é importante que, na sua elaboração, sejam levadas em consideração normas precisas a fim de aumentar sua eficácia e, principalmente, sua validade, sendo importante, por exemplo, uma pré-aplicação, para que algumas falhas possam ser corrigidas antes da aplicação com os sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, para a verificação dessas falhas, foi realizada uma pré-aplicação com os questionários que foram entregues aos sujeitos da pesquisa, com alunos do curso de Ciências Biológicas, sendo estes escolhidos aleatoriamente. Após esta aplicação, algumas falhas foram encontradas e corrigidas, no que diz respeito ao entendimento de algumas questões.

O questionário foi formado por perguntas abertas e fechadas, sendo que estas foram divididas em três ou quatro blocos, de acordo com os sujeitos da pesquisa. Para os recém-ingressos, este instrumento teve três blocos com a seguinte organização:

- **Aspectos dos informantes:** neste bloco, há perguntas relacionadas à idade, sexo, cidade onde o estudante reside, qual tipo de instituição ele estudou em sua Educação Básica, o grau de instrução dos pais, se há pessoas na família que já possuem o nível superior.
- **Elementos relacionados à entrada na profissão:** aqui consta se o curso de Ciências Biológicas foi a primeira opção do aluno, e, caso não, qual era a

primeira opção; se houve uma motivação para esta escolha e se esse aluno tem consciência dos desafios da profissão que escolheu.

- **Elementos relacionados ao “ser professor” e à identidade docente:** neste momento, questiona-se se o aluno já desempenhou, ou desempenha, alguma atividade na docência, quais aspectos pessoais motivaram o aluno a escolher esta profissão, qual a visão dele sobre ser professor de Ciências e Biologia, como estes sujeitos se imaginam daqui a 10 anos na profissão, como também se não conseguirem ser professor, qual profissão desejariam seguir.

O questionário direcionado aos alunos das disciplinas de estágio, que também participaram da pesquisa, além de possuir os elementos dos blocos de questões anteriores, foi acrescido de um quarto bloco, sendo este:

- **Aspectos relacionados à profissão:** neste bloco, o licenciando foi questionado se atualmente ele está lecionando na Educação Básica e em qual instituição, pública ou privada, e caso esta resposta tenha sido “sim”, quais as principais dificuldades que os professores de Ciências e Biologia enfrentam no ambiente escolar, e por fim foi perguntado para os estudantes se o curso de Ciências Biológicas estava proporcionando uma boa formação para o magistério e, conseqüentemente, para o bom desempenho de sua profissão.

Os resultados referentes às respostas coletadas por meio desta técnica serão abordados no Capítulo III, onde foi realizada uma análise comparativa entre as respostas coletadas nos dois grupos. Esta comparação se fez necessário, pois pretendeu-se verificar qual a concepção do aluno em relação a alguns fatores relacionados à sua formação, no momento em que entram no Curso e a concepção de alunos, com base nos mesmos pontos, nos momentos finais do mesmo.

1.4.2- O uso do Grupo Focal

Com base nos objetivos desta tese, a técnica do grupo focal foi utilizada a fim de acompanhar a evolução das concepções dos alunos em relação aos efeitos dos estágios na formação das suas identidades profissionais, como também para identificar os saberes que são mobilizados durante a prática do estágio como também as mudanças ou não das concepções dos estagiários no que diz respeito a “serem professores de Ciências e Biologia”.

Essa técnica representa uma fonte que permite e intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade, uma vez que se utiliza da interação entre pessoas para a busca da produção dos dados, em um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de determinada temática (GATTI, 2005).

Gatti (2005, p. 09) ainda revela que o grupo focal “é uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressões e tipos de comentários de determinado segmento [...]”. Continuando, a autora ainda fala que esta técnica faz “emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados” difíceis de serem manifestados por outros meios.

Gatti (2005, p. 9) mostra que, ao se fazer uso da técnica do grupo focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”, uma vez que “o grupo focal permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Também ajuda o fato de o foco principal ser um tema de conhecimento e interesse de todos, facilitando as relações e interações.

Contudo, convém frisar que os participantes que irão participar do grupo focal devem ter vivência com o tema a ser discutido. Esta situação é importante para proporcionar mais riqueza na troca de informações. Outro ponto que deve ser levado em consideração é deixar claro para os sujeitos que o grupo focal não é uma reunião, mas sim uma técnica em que o pesquisador irá produzir dados a partir das informações expostas pelos componentes do grupo. A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral desta, ou seja, aos seus objetivos (GATTI, 2009). Com isso, é importante que o pesquisador deixe claro a questão da pesquisa.

Como dito anteriormente, dos 36 (trinta e seis) alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado I, 12¹⁹ (doze) foram selecionados para participar do grupo focal, sendo este número o recomendado por Gatti (2005). Desses, 3 (três) eram do sexo masculino e 9 (nove) do feminino.

¹⁹ Tivemos a presença dos 12 estagiários somente no primeiro grupo focal, nos demais participaram somente 10, pois dois estagiários não conseguiram acompanhar normalmente as disciplinas de estágio do período de 2016/1 a 2017/2.

Esses estudantes foram acompanhados durante 4 (quatro) semestres, isso porque as disciplinas relacionadas ao estágio estão distribuídas dessa forma. No decorrer da pesquisa, foram realizados cinco encontros, sendo distribuídos da seguinte forma: um encontro no início da disciplina de Estágio I (2016/1), outro no início da disciplina de Estágio II (2016/2), um outro no início da disciplina de Estágio III (2017/1), também no início da disciplina de Estágio IV (2017/2), e um último encontro ao final da disciplina de Estágio IV (2017/2). A princípio, espera-se fazer esses encontros com os mesmos participantes.

Devido à impossibilidade de marcarmos um horário comum a todos os participantes, todos os alunos que participaram do grupo focal são do Curso diurno. A priori, essa situação não se mostra um problema, visto que não tivemos diferenças marcantes entre os dois turnos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Os encontros foram realizados no próprio ambiente da Universidade, tendo a duração entre 40 minutos e 1 hora e 30 minutos, e todos os momentos foram gravados.

Os temas discutidos no grupo focal se referiram:

- Sentimento e Expectativas diante da ideia de se fazer o estágio.
- Preparação para o exercício da profissão.
- Os saberes docentes na formação dos professores de Ciências e Biologia
- Desejo de serem professores de Ciências e Biologia.

Os resultados e discussões dos dados produzidos por meio dessa técnica estão discutidos no Capítulo IV, em que foi possível identificar os pontos de vista de cada estagiário, tendo como base os temas citados anteriormente.

1.4.3- A análise dos dados

Para análise dos dados, utilizamos duas técnicas: a análise de conteúdo de Bardin (2009) para o questionário; e o método de análise do grupo focal de Gatti (2005) para este instrumento. Em relação ao método de Bardin (2009), foi possível levantar categorias de análises, sendo alguns resultados expostos em gráfico e quadro, sempre procurando levantar tanto as porcentagens quanto os valores reais dos sujeitos em cada categoria. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) tem como finalidade principal a interpretação das comunicações. O autor assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo:

pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A pré-análise se refere à organização do material; a descrição analítica corresponde a um estudo aprofundado do material coletado, orientado pelo referencial teórico e a interpretação inferencial se desenvolve por meio da reflexão e da intuição do pesquisador sobre os materiais coletados.

Outro ponto importante da análise do conteúdo, segundo este autor, é verificar a frequência com que determinadas palavras²⁰ são ditas pelos sujeitos da pesquisa, situação esta que foi analisada a fim de se criar categorias que foram representadas pelas expressões mais ditas pelos pesquisados.

Para a análise dos questionários, as perguntas contidas em cada bloco foram organizadas em duas categorias, que foram nomeadas de acordo com os próprios blocos de questões contidas neste instrumento de produção de dados; sendo elas:

- Elementos relacionados à entrada na profissão;
- Elementos relacionados ao “ser professor” e à identidade docente.

Como explicado anteriormente, o mesmo questionário foi respondido tanto pelos recém-ingressos de 2016/1 quanto pelos estagiários. Com isso, durante a análise, as respostas contidas nos dois grupos foram comparadas. Para cada categoria, foram criadas subcategorias, sendo formada pela explicação de cada questão contida no questionário.

Em se tratando do trabalho com grupo focal, devemos partir do foco central de análise que, segundo Gondim (2002), esta unidade é o próprio grupo nas suas interações. Para Gatti (2005, p. 43), “ao iniciar os procedimentos de análise, a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo e do uso do grupo focal para realizá-lo”. Sendo assim, os objetivos dessa pesquisa foram os guias tanto para analisar o material coletado, como para interpretá-lo.

Dessa forma, baseada nos princípios estabelecidos por Gatti (2005), a análise do material obtido por meio do grupo focal levou em consideração os objetivos desta pesquisa. Além disso, como afirmado por esta autora, os encontros foram gravados, a fim de serem descritas algumas expressões relevantes durante as falas dos sujeitos. Segundo esta autora, “cuidar da expressão das falas é importante, pois a análise delas constitui um rico manancial para a busca dos sentidos atribuídos ao tema pelo grupo” (GATTI, 2005, p. 44).

²⁰ Para facilitar este processo, todos os questionários foram transcritos para o programa WordCounter360 ° a fim de verificar com mais exatidão a frequência em que determinada palavra ou expressão apareceu no texto.

A utilização das gravações foi necessária para acompanhar as discussões, uma vez que somente as anotações não seriam suficientes no relato da dinâmica observada nos grupos focais. Por meio das gravações, podemos observar todas as tonalidades da voz e outras expressões que as anotações por si só não poderiam acompanhar.

Com isso, em relação à organização do material produzido pelo grupo focal, fizemos uso das perspectivas de Gatti (2005). Sobre esse processo, estabelecemos dois momentos na construção dos registros de análise. O primeiro referiu-se à organização dos registros através das falas, por meio da construção de um plano descritivo destas, a fim de serem destacadas as diferenças entre as opiniões ou relatos dos sujeitos, sendo necessário ouvir as gravações atenta e repetidamente, para garantir uma aproximação mais real do fenômeno em relação ao que foi dito pelos sujeitos da pesquisa, tendo o cuidado em não estabelecer generalizações das opiniões.

Posteriormente, partimos para a segunda parte da análise que, segundo Gatti (2005), está relacionada à categorização das opiniões, estabelecendo o comparativo, a análise, o confronto e vinculações dos argumentos expostos. Essas categorizações oferecem a possibilidade de uma análise mais qualitativa dos conteúdos.

Neste momento, procuramos verificar agrupamento de opiniões, comparando e confrontando posições, extraindo significados das falas ou de outras expressões registradas. Nesta análise, também foram destacadas as opiniões que foram majoritárias como as que ficaram em minoria. Em seguida, essas informações foram confrontadas com as ideias expostas pela teorização da pesquisa, sendo, desta forma, discutidas.

Outro ponto importante ressaltado por Gatti (2005), e que levamos em consideração, é o fato de não ter deixado o início da análise do material coletado no grupo focal para o último encontro. A priori, esta foi feita a partir dos primeiros encontros desta pesquisa. Para a autora, proceder dessa forma poderá ajudar no encaminhamento das atividades subsequentes, pois facilitará a verificação de pontos não abordados e importantes para a pesquisa. Ou ainda, poderá enriquecer tópicos abordados insuficientemente, a fim do pesquisador trazê-los à tona nas próximas sessões (GATTI, 2005).

Com isso, ainda durante a produção de dados, foram levadas em consideração as orientações postas por Gondim (2002), nas quais ela apresenta regras para facilitar o processo de produção dos dados, que são: falar uma pessoa por vez, para não atrapalhar a gravação; evitar conversas paralelas entre os participantes; evitar o domínio da discussão por apenas uma pessoa; e estabelecer que todos tenham a oportunidade igual de se expressarem.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E NA MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOS PROFESSORES

2.1- Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas

A palavra professor é proveniente do latim “*professore*”,²¹ tendo como significado aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento, sendo um perito na arte de saber (HELATCZUK, 2010). Em princípio, para transmitir o conhecimento, é necessário ter todas as bases, que podem ser adquiridas por meio da formação e vivências dentro e no decorrer da profissão.

O termo profissão é polissêmico, ou seja, possui significados, segundo diferentes contextos. Em um desses significados notamos que a profissionalização refere-se ao processo de uma ocupação tornar-se uma profissão; à passagem da atividade de amador à profissional; e da atividade desenvolvida por *hobby* a uma atividade constante e profissional. Com isso, “o conceito de profissão é parte do aparato social e deve ser estudado, considerando-se sua utilização e sua função social” (GUIMARAES, 2010, p. 52).

Autores como Nóvoa (1999), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) trazem uma discussão histórica em relação às transformações que a profissionalização docente passou nos últimos séculos. Segundo esses autores, o caminho da profissionalização do professor tem sido bastante longo e difícil, sendo que esse processo se iniciou no século XVII e, com o passar dos anos, vem sofrendo influências de fatores de ordem política, econômica e social.

A profissionalização do professor foi, pouco a pouco, sendo transformada. Desde a Antiguidade até os dias atuais, os autores identificaram, com base em um referencial teórico, quatro modelos de professores, sendo eles: improvisado, artesão, técnico e o professor como profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

O professor improvisado foi um modelo adotado no século XVI. Nesse momento, qualquer pessoa poderia “ser professor”, ou seja, quem sabia ler podia ensinar a outras

²¹ Retirado e adaptado do dicionário Aurélio.

peessoas a ler, a escrever e a contar. O ensino não era formalizado e, naquele contexto, não se podia falar dele como uma profissão. Posteriormente, no século XVII, com as Reformas Protestantes, e a Contrarreforma Católica, os movimentos urbanos ligados ao contexto escolar levaram a um aumento na frequência dos jovens a este ambiente. Nesse período da história da educação, a Igreja tinha a maior responsabilidade pelo ensino, que ficava quase totalmente entregue aos padres. Nesse momento, os professores trabalhavam como artesãos, construindo suas próprias regras de trabalho, seus métodos de ação, criando estratégias próprias que eram trocadas entre eles, não tendo um métodos com respaldo científico e ético. Com isso, os professores desempenhavam um papel totalmente autoritário (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

A segunda metade do século XVIII foi um período importante na história da educação e na profissão docente. Segundo Nóvoa (1999), neste momento, todos indagavam sobre o perfil do professor ideal. O processo de estatização do ensino, neste cenário, consistia na substituição de um corpo de professores religiosos, ou até mesmo sob o controle da Igreja, por professores laicos, sob o controle do Estado.

As primeiras congregações docentes se originaram das corporações religiosas, uma vez que a função do magistério consistia em uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Entre os séculos XVII e XVIII, os jesuítas foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da sua profissão. Contudo, estes foram quase sempre produzidos no exterior do “mundo dos professores”, ou seja, por especialistas que não conheciam a realidade desses profissionais. Entretanto, para Nóvoa (1999), já no início do século XVIII havia uma preocupação na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores, a fim de desmitificar a ideia dessa profissão como uma mera “ocupação”.

A partir do final do século XVIII não era permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, onde tornava-se necessário que os indivíduos preenchessem certos números de condições para o exercício da atividade docente. A criação dessa licença foi um marco no processo de profissionalização da docência, uma vez que facilitava a definição de um perfil de competências técnicas, que serviria de base ao recrutamento dos professores a ao delinear de uma carreira docente (NÓVOA, 1999, p. 17).

Entre os séculos XIX e XX, o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos

escolares fizeram os professores terem uma presença cada vez mais ativa no território educacional. No século XIX, a expansão escolar acentuou-se sob a pressão de uma procura social cada vez mais forte. Neste cenário, os professores utilizavam dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: “o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social” (NÓVOA, 1999, p. 18). Com isso, eles começaram a ter noção da sua importância perante a sociedade.

Ainda no século XIX, a criação das instituições de formação foi um marco incentivador para a profissão docente, principalmente, graças à conjugação de interesses do Estado e dos professores. Nesta conjuntura, Nóvoa (1999) revela que as escolas normais representaram uma conquista importante para os professores, uma vez que mais do que formar professores estas escolas começaram a produzir a profissão docente, contribuindo para a socialização dos seus membros e a criação de uma cultura profissional.

Em meados do século XIX, surgiu um novo movimento associativo docente que propunha: melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira. Esta situação foi necessária, pois, de acordo com Nóvoa, os professores eram vistos como indivíduos que:

Não são burgueses, mas também não é o povo; não devem ser intelectuais, mas têm que possuir um bom acervo de conhecimento; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não pode ter uma vida miserável, mas deve evitar toda a ostentação; não exerce seu trabalho com independência, mas é útil que usufrua de alguma autonomia (1999, p. 18).

Sendo assim, o novo estatuto do professor deixava claro que esta profissão não deveria ser exercida como uma atividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagrava uma parte importante da vida profissional do docente. Além disso, estes profissionais deveriam ter um retorno financeiro digno do seu trabalho, como possuir a autonomia em relação a sua prática pedagógica.

Ainda se referindo ao contexto histórico do termo profissionalização docente, Ramalho e Carvalho (1994) classificam uma atividade como profissional, diante de outras que não são profissionais, com base em determinados critérios diferenciadores, sendo que, por meio de uma revisão da literatura sobre a Sociologia das Profissões, as autoras identificaram três

modelos: o Fásico ou dos Traços Ideais, o do Processo e o Modelo de Poder (PEREYRA 1988, apud RAMALHO; CARVALHO, 1994).

O modelo Fásico, foi difundido a partir dos anos 1930 pela sociologia das profissões, tendo alcançado grande evidência no campo da educação nos anos de 1960 e 70, sendo que este modelo vincula a profissão a uma ideia de vocação e serviço social que se presta de forma desinteressada. O modelo de profissão como processo defende que a ocupação deve passar e superar diferentes estágios para alcançar *status* de profissão. Já o último modelo, o de poder, está vinculado ao capitalismo liberal, que focaliza o poder como elemento fundamental que pode levar um ofício a obter ou reter um conjunto de privilégios e direitos que de outra maneira podia não ser concebida (RAMALHO; CARVALHO, 1994).

Nos debates educacionais ocorridos no final do século XX, como também no início deste século, a profissionalização de professores esteve em total evidência e, nesse contexto, novos contornos foram atribuídos à prática profissional, que passou a ser reconhecido como espaço de produção de saberes. Segundo Pimentel e Pontuschka (2014, p. 69) “essa constatação teve reflexos na elaboração e na organização dos programas de formação de professores no Brasil”.

Entretanto, ainda observamos hoje que a docência, em comparação com outras profissões, historicamente constituídas, possui um baixo *status* (GUIMARÃES, 2010). A profissão de professor, quando comparada com outras (como médicos, advogados e engenheiros) revela uma especificidade quanto ao tratamento social e econômico, caracterizando como uma atividade de categoria inferior (RAMALHO; CARVALHO, 1994).

Ainda sobre esta concepção, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) mostram que a construção de um referencial para compreender o professor como um profissional é um processo complexo mediado por diversos fatores e problemas ainda sem resolução, uma vez que os docentes se deparam com situações diversas como a massificação, a desvalorização, a falta de união perante sua classe trabalhadora e as diferentes interferências dos diversos elementos da sociedade no trabalho do professor, situações que contribuem para tornar cada vez mais a profissão de professor como uma “profissão de baixo *status*”.

Nóvoa (1992b) ainda aponta a questão da desprofissionalização à qual a profissão de professor tem estado sujeito nas últimas décadas. Segundo o autor, esta situação ocorreu devido: à expansão descontrolada dos ambientes escolares, ao aumento do pessoal docente

sem a devida formação, bem como às incertezas em face às finalidades e às missões da escola e o seu papel na reprodução cultural.

Historicamente, segundo Lüdke (2008), outro empecilho para que a docência fosse considerada uma profissão foi o fato de esta ter ganhado o “*status*” de ocupação, pois o magistério respondeu em cheio à necessidade de introdução da mulher no mercado de trabalho, tornando-se bastante compatível com a natureza das funções consideradas femininas.

Para Nóvoa (1992b), a feminização do professorado é um fenômeno que se tornou bem nítido, principalmente, entre os séculos XIX e XX, introduzindo um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão. As autoras Ramalho e Carvalho (1994) também falam sobre a questão da feminização do magistério, mostrando que muitos relacionam o desenvolvimento profissional incipiente ou precário do magistério ao processo de feminização. As autoras acreditam que o fator gênero, ou seja, o condicionamento sociocultural do sexo dos indivíduos que integram uma ocupação repercute fortemente sobre as suas práticas e suas concepções.

Até hoje, notamos que certos cursos ligados à licenciatura têm a predominância do sexo feminino, principalmente os cursos de formação de professores para atuar nas áreas iniciais. Entretanto, é importante frisar que, atualmente, observamos que em outras áreas dentro da docência se torna muito frequente a presença cada vez maior de homens, o que nos leva a acreditar que esse processo de feminização da profissão de professor não pode ser considerado para todas as áreas de conhecimento.

O fato de a atividade, principalmente nas séries iniciais, ter a forte conotação de cuidar de crianças favoreceu sua definição como trabalho de mulher. Por isso, tem sido frequente vincular o trabalho de professores com um desempenho que exige pouca qualificação, sendo concebida como de menor valor quando comparada com outras profissões (GUIMARÃES, 2010).

Lüdke (2008) também mostra que há uma grande separação dentro da própria docência, ou seja, entre os professores primários e secundários. Em nosso país, um dos critérios estabelecidos para a remuneração do magistério é o nível de ensino que o professor irá lecionar, sendo que, quanto maior for o nível, mais valorizado financeiramente será o professor. Essa situação contribui para a falta de consolidação da profissão de professor.

Tardif também se apoia nessa concepção, pois, segundo ele:

Os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas eles acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se consideram guardiões do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam que são apegados demais às tradições e às rotinas (2001, p. 128).

Essa desvalorização profissional dentro da própria profissão é observada mesmo durante a formação. É importante mostrar para estes profissionais que, dentro da profissão, todos almejam o mesmo objetivo. Para isso, torna-se necessária uma maior vinculação entre os profissionais das diversas modalidades e fases do ensino. Com isso, para pensar na docência como uma profissão, é fundamentalmente importante verificar e corrigir erros que ocorrem na base da profissão, ou seja, na formação.

Outra situação observada que dificulta o processo de profissionalização do professor é a não vinculação da teoria com a prática. A sociologia contemporânea das profissões concebe a profissionalização como um processo não linear, dinâmico, contextualizado e em construção, sendo que no processo de adaptação de uma profissão, acontecem diversos conflitos, entre os quais podemos observar na própria formação inicial, em que muitos cursos não vinculam a teoria com a prática (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Essa situação é também apontada por Lüdke (2008), pois a autora mostra que para pensar na docência como uma profissão, é fundamentalmente importante verificar e corrigir erros que ocorrem na base da profissão, ou seja, na formação. É necessário preparar o professor para o mercado de trabalho, sendo necessária a vinculação da sua formação com o seu ambiente profissional.

A autora ainda fala que o professor “é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou com supervisores responsáveis por sua inicialização” (LÜDKE, 2008, p. 69). Nessa ocasião, a autora faz referência ao momento do estágio feito de maneira errada, ou seja, quando o futuro professor vai para a sala de aula e lá não recebe nenhum apoio até mesmo do próprio professor regente da sala.

Lüdke ainda afirma que

O exercício isolado da profissão de professor tem, aliás, profundas repercussões sobre vários outros aspectos, tais como, dificuldades de desenvolvimento do próprio profissional, através do estabelecimento de um sistema de avaliação pelos pares, falta de comunicação de soluções de ensino encontradas em uma classe, falta de reconhecimento direto do bom trabalho (2008, p. 69).

Lüdke (2008) revela outro problema referente à profissionalização docente, situação esta que ocorre ainda na universidade. A autora mostra que o futuro professor, em muitos casos, recebe pouca ajuda de outros profissionais em sua prática. Esta situação é preocupante, pois para o professor recém-formado, a socialização profissional é o processo de passagem da condição de ex-aluno a construção de uma identidade profissional, com todas as implicações desse processo, necessitando, nesse momento, do apoio dos seus companheiros de profissão. Guimarães (2010, p. 138) também remete a esta mesma situação, uma vez que ele aponta que profissionalização, socialização profissional, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional são conceitos associados e, dependendo do enfoque, podem ser quase indistintos.

Seguindo esse mesmo pensamento, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) falam que a profissionalização tem dois aspectos: um interno, que constitui a “profissionalidade”, e outro externo, que é o “profissionalismo”. No aspecto interno, o professor obtém os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquirindo os saberes próprios da sua profissão. Nesse momento, os futuros docentes se deparam com os saberes das disciplinas e os saberes pedagógicos, sendo que, de posse desses saberes, eles vão construindo as competências para atuarem como profissionais.

A profissionalização como processo externo está relacionada ao reconhecimento da profissão docente perante a sociedade, como também a influência dos sujeitos externos à sua profissão. O duplo aspecto da profissionalização (interna e externa) é um processo dialético de construção de uma identidade social, sendo que o reconhecimento da sociedade sobre o serviço prestado é um dos fatores que classifica uma profissão (GUIMARÃES, 2010; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Com isso, observamos, em meio a estas discussões, que a crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. Isto se evidencia pela situação de mal-estar que atinge os professores, sendo visível para todos da sociedade: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono,

insatisfação profissional traduzida numa atividade de desinvestimento e de indisposição constante perante os alunos e colegas de profissão e falta de base durante a formação do professor (NÓVOA, 1999).

Ainda sobre a influência da formação na profissionalização docente, Ramalho e Carvalho (1994) revelam que os centros formadores deveriam viabilizar práticas formativas que considerem as condições do contexto social e profissional concretas em que atuam os professores, indo além da mera discussão sobre a necessidade de superação da dicotomia teoria-prática. É importante que os cursos acrescentem conceitos relacionados à profissionalização docente, para que estes futuros professores saiam do ambiente universitário com concepções sobre a prática da profissionalização docente.

Outra situação referente à formação do professor está relacionada ao papel deste dentro do processo de ensino e aprendizagem e a forma como os conhecimentos são transmitidos para estes sujeitos dentro dos centros de formação. É preciso que o professor deixe de ser somente o executor de tarefas já planejadas por especialistas, para se tornar o construtor da sua própria identidade profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Durante toda sua formação, os professores se deparam com teorias pedagógicas e educacionais que, em alguns momentos, são impraticáveis realizá-las dentro de certos ambientes escolares, mas esta situação não é devidamente esclarecida para os futuros docentes. Com isso, Nóvoa fala que:

A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? (1999, p. 27).

Sendo assim, para a profissionalização docente, um componente essencial é mobilizar o pensamento dos professores, procurando ajudar a criar junto a eles novas formas de referências que iluminem seus pensamentos, e não que lhe digam totalmente como agir. A formação de professores é a área mais sensível de mudanças dentre todas as outras profissões, pois dentro dos cursos de formação de professores não se formam apenas profissionais, mas há a produção de uma profissão (NÓVOA, 1992, 1999; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Sendo assim, para Guimarães (2010), a profissionalização na docência refere-se à constituição do estatuto profissional do professor, onde fique claro: o estabelecimento de contornos para a formação; a constituição de condições de trabalho; a garantia de remuneração condizente; a jornada de trabalho; e o vínculo desses trabalhadores com as instituições sindicais e associativas. Essa situação é fundamental, uma vez que a produção de uma cultura profissional dos professores é realizada no interior e no exterior da profissão, que abriga intensas interações e partilhas.

Em relação ao contexto social de uma profissão, Lieberman (1956, apud Lüdke 2008) mostra que uma profissão deveria prestar um serviço público único e essencial, e este deveria ser reconhecido pelo público em geral. Em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular.

Entretanto, para Guimarães (2010), a profissionalização docente é um processo longo e contínuo que se dá mesmo antes de o indivíduo tornar-se professor. Mas, ele concorda com Lieberman quando mostra que a socialização profissional é um componente ou uma fase de extrema importância para a profissionalização. A socialização profissional é um processo pelo qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. Isto é, por meio da socialização profissional que o indivíduo irá se identificar com determinada profissão, sendo que esta situação ocorrerá no convívio social.

Com isso, a profissionalização do professor implica, de um lado, a obtenção de um espaço autônomo, um espaço que é seu, onde ele possa transitar com certa liberdade, e de outro, que a sociedade reconheça o seu valor e a necessidade de seu trabalho. Essa situação é necessária para mostrar que não é qualquer um que pode exercer a profissão, mas apenas aqueles que forem preparados e tenham as competências necessárias para tal (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Sendo assim, os docentes, como parte de sua profissionalização, devem lutar por essas condições, que não serão dadas de forma espontânea. O desenvolvimento profissional do professor está relacionado, de certa forma, ao desenvolvimento da instituição na qual ele desenvolve sua atividade, sendo assim, esta luta também diz respeito aos outros sujeitos do ambiente escolar.

Para Nóvoa (1992b), apesar de tantas dificuldades observadas na profissão de professor, o prestígio da profissão docente perante a sociedade permanece intacto. Essa situação é observada até pelos próprios meios de comunicação e imprensa que publicam com frequência a importância da profissão de professor para o progresso da sociedade, sendo a imagem do professor bastante positiva, principalmente comparando com outras profissões.

É comum vermos propaganda divulgando frases como “a profissão de professor forma todas as outras” ou ainda frases apelativas dizendo “seja professor”. Contudo, esta mesma sociedade expõe que esta profissão não é valorizada ou mesmo que não é dada à própria educação a importância e investimentos necessários para o seu funcionamento, situação esta que se reflete na formação dos licenciandos, haja vista que estes já entram em suas profissões sabendo dos problemas a enfrentar.

Dando continuidade ao processo de profissionalização docente, nos próximos tópicos, iremos abordar questões mais centradas na formação de professores, em especial de Ciências e Biologia, como também a importância das disciplinas de estágio supervisionado dentro dessa formação e os saberes mobilizados e adquiridos no decorrer do processo formativo dos professores.

2.2- A formação de professores: aspectos históricos e teóricos

Diante das mudanças que ocorrem em nosso contexto social, abrangendo questões pessoais e profissionais, nós, professores (as), podemos nos deparar com alguns questionamentos, como: por que eu me tornei professor (a)? Como é ser professor (a) hoje? Eu estou preparado (a) para esta profissão (de professor)? Neste tópico, tentaremos retornar a estes questionamentos e debatê-los na visão de alguns autores.

Para António Nóvoa (1992b), um dos principais especialistas mundiais sobre o processo de formação de professores, estes questionamentos podem ser respondidos por meio das explicações dos três “AAA”: Adesão; Ação; Autoconsciência.

A Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores [...] A Ação na escolha das melhores maneiras de agir, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula [...] A Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria prática (NÓVOA, 1992b, p. 16).

Se considerarmos a formação do professor de Ciências e Biologia, Carvalho e Gil-Pérez (2011) mostram que estes docentes devem ser formados para “saber” e “saber fazer” conhecer a matéria a ensinar, adquirir conhecimentos teóricos de Ciências para atingir o máximo da aprendizagem do aluno, devem também saber preparar as atividades que serão submetidas aos alunos, saber avaliá-los e utilizar métodos inovadores na sala de aula. Os autores ainda expõem que é importante romper a ideia errônea de que ensinar uma matéria constitui um trabalho simples, para o qual basta possuir um maior nível de conhecimento que os alunos.

Mas, será que estamos formando professores, especificamente de Ciências e Biologia, com todas essas competências em nossas universidades? Segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011), os cursos de formação de professores das Ciências deveriam enfatizar os conteúdos que o professor teria que ensinar; proporcionar uma sólida compreensão dos conceitos fundamentais; familiarizar o professor com o processo de raciocínio que está atrelado à construção dos conhecimentos; ajudar os futuros professores a expressarem seus conhecimentos com clareza; permitir conhecer as dificuldades previsíveis que os alunos encontrarão ao estudar tais matérias. Com isso, estes autores reforçam que a preparação docente deverá estar associada a uma tarefa de pesquisa e inovação permanente.

Autores do mundo todo trazem em sua pauta a importância de se discutir a formação de professores. No Brasil, temos Carvalho (2011); Candau (2001 2008); Libâneo (1994); Pimenta (1995 1997 e 2009); Pimenta et al (2010, 2011, 2012 e 2014). Na Suíça, Perrenould (2002). Na Espanha, Sacristán (1999) e Gil-Pérez (2011); em Portugal, Nóvoa (1992a, 1992b, 1999), no Canadá, Tardif (2011). Todos estes autores desenvolvem investigações e discussões que tratam das perspectivas e problemáticas por traz da formação dos professores, como também outros temas que serão referenciados neste trabalho.

Sacristán (1999), por exemplo, traz a desvalorização da profissão docente, mostrando que os professores não usufruem de uma posição social elevada, ainda que sejam frequentes as declarações sobre a importante missão que lhes incumbem. Com isso, muitas pessoas, sabendo dessa situação, evitam exercer esta profissão, levando até a nem cogitar a ideia de ser um professor.

Se considerarmos o processo histórico, Nóvoa (1992b) mostra que a formação do professor sempre passou por turbulações no âmbito mundial: na década de 60, os professores

eram ignorados, parecendo que não tinham importância no processo educativo; nos anos 70, foram esmagados sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais e nos anos 80 eram controlados pelas práticas institucionais de avaliação. Todas essas situações tinham reflexo no processo de formação do professor.

A priori, no Brasil, alguns estudos trazem, segundo Santos (2001), que, até a década de 60, os trabalhos sobre a formação de professores estavam voltados, sobretudo, para a relação entre o processo de ensino e os produtos de aprendizagem, buscando as melhores formas de ensinar, ou seja, as maneiras mais adequadas para os professores transmitirem seus conhecimentos. A mesma autora revela que as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais derrubaram velhos mitos e reconfiguraram antigas tradições, trazendo novas abordagens às pesquisas de formação de professores, nas quais novas indagações foram sendo colocadas.

Para Nóvoa (1992b), ao estudar o processo de formação de professores, encontramos três grandes fases em seu percurso evolutivo: a primeira diz respeito à procura constante das características intrínsecas ao “bom” professor, a segunda está relacionada à tentativa de encontrar o melhor método de ensino; e a terceira refere-se à própria análise do contexto real da sala de aula, com base no que ele chama de “paradigma processo-produtivo”.

Ainda observamos que a formação de professores é uma temática que, desde os últimos 20 anos, vem ganhando destaque nas discussões sobre a educação brasileira. Um dos motivos por trás desse crescente debate remete ao débito do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população (GUIMARÃES, 2010).

Segundo Romanowski (2006), desde 1997, estamos em processo de organização do ensino no Brasil em função, principalmente, das políticas advindas da reforma do ensino propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). Em seu artigo 62, esta lei estabelece que a formação dos docentes para atuar na Educação Básica deve ser realizada em nível superior, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que a Lei 9394/96 inclui outros fatores que devem estar presentes na formação, como também na profissão docente, tais como: ingresso por meio de concursos públicos, piso salarial, aperfeiçoamento profissional, condições adequadas de trabalho, entre outras situações relacionadas à profissão de professor (BRASIL, 1996).

Entretanto, uma grande preocupação quando nos referimos à formação de professores nas universidades brasileiras é saber como estes profissionais estão sendo formados. Em um primeiro momento, observa-se que o papel inicial do professor, em sua formação atual, é o de transmitir aos alunos conhecimentos, por meio da gama de conteúdos expostos em sala de aula, esperando que eles os aprendam e os reproduzam por ocasião dos exames e das provas avaliativas que venham a fazer.

Essa problemática, segundo Candau (2008, p. 44), leva a colocar em questão a formação tradicional dos educadores, vinculando o profissional da educação exclusivamente como um “especialista de conteúdos”, um “facilitador da aprendizagem”, um “organizador das condições de ensino-aprendizagem”, ou ainda um “técnico em educação”.

Tardif (2011) também remete a esta situação quando discute a necessidade de pararmos de considerar os professores como técnicos que aplicam os conhecimentos produzidos por outros; neste caso, os professores das universidades, a fim de deixar de lado a visão do professor como um aplicador de teorias. Com isso, Tardif (2011) revela que a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno da lógica disciplinar, funcionando por especialização e fragmentação de disciplinas oferecidas aos alunos, constituindo-se como unidades autônomas fechadas entre si.

Este autor ainda argumenta que os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, onde: os licenciandos passam certo tempo a assistir aulas distribuídas em disciplinas; em seguida, ou durante o curso, eles vão estagiar para “aplicarem” estes conhecimentos; enfim, quando terminam a formação, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e, em alguns casos, constatando-se que muitos dos conhecimentos aprendidos nas universidades não se aplicam bem na ação cotidiana do ambiente escolar (TARDIF, 2011).

Essa situação é muito visível na formação dos professores. É comum encontrarmos relatos desses profissionais sobre a importância ou não de certos conteúdos para sua formação enquanto docentes. Muitos indagam se esses conhecimentos serão entendidos pelos seus futuros alunos em sala de aula, ou seja, em outras palavras, se serão úteis para eles. Dessa forma, essa situação é preocupante, pois muitos dos professores de universidades não conhecem a realidade da sala de aula, o contexto social em que o aluno e o professor estão inseridos.

Além disso, Tardif (2011, p. 271 - 272) ainda discute que, nesse modelo de formação, “o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas”. Esta situação ocorre, pois, ensina-se aos alunos dos cursos de formação que para fazer bem feito eles devem conhecer bem e, em seguida, aplicar seu conhecimento ao fazer. Com isso, a própria instituição não leva em consideração o contexto social e pessoal do próprio licenciando.

Sendo assim, no campo da formação de professores, é necessário buscar conhecer como o professor é formado nas instituições. É necessário também tentar compreender como sua história de vida e trajetória profissional se inter cruzam, levando em consideração sua própria subjetividade.

Não podemos limitar a formação dos professores somente à transmissão de conhecimentos, ignorando suas vivências. Estes sujeitos também devem ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, de relacionar seus conhecimentos e experiências adquiridas ainda fora das universidades (TARDIF, 2011).

Em paralelo a esse processo, autores como Carvalho, Gil-Pérez (2011) e Guimarães (2010) trazem a importância de os cursos de formação proporcionarem ao futuro professor não só o conhecimento sobre a matéria que será ensinada, mas também formas de mediação a fim de utilizar estes conhecimentos da melhor forma dentro do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, não podemos abolir a importância do conhecimento científico durante a formação docente, uma vez que a falta deste conhecimento constitui a principal dificuldade para que os professores se envolvam em atividades inovadoras. Segundo Carvalho, Gil-Pérez (2011, p.22) “todos os trabalhos investigativos existentes mostram a gravidade de uma carência de conhecimentos da matéria”, o que transforma o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro de texto.

Por essa razão, os professores precisam ser formados com a habilidade de saber selecionar os conteúdos adequados, que deem uma visão correta de ciências e que, acima de tudo, sejam acessíveis aos alunos. Sendo assim, durante a formação, é importante que os cursos não fiquem centrados somente na teoria, como também na aplicabilidade desta na vida cotidiana do aluno, para que não se torne o professor, segundo Candau (2008), um “especialista de conteúdos”.

Essa situação é importante, pois na formação dos professores, para Tardif (2011), ensinam-se teorias provenientes de diversas áreas de saberes (ciências, psicologia, didática, pedagogia, filosofia, história etc.). Contudo estas, na maioria das vezes, foram concebidas sem nenhum tipo de relação com a realidade cotidiana do ofício do professor, ou seja, o contexto escolar. Além disso, algumas dessas teorias foram idealizadas por pessoas que nunca pisaram em uma sala de aula. Então, pode-se esperar que algumas delas não tenham eficácia nem valor simbólico e técnico na prática do professor.

Além do mais, ainda observamos, dentro das instituições de formação, uma desarticulação entre as disciplinas presentes no curso. Levando em consideração o contexto desta pesquisa, o aluno aprende os conhecimentos presentes nas áreas “duras” do curso (por exemplo, botânica, zoologia, citologia etc) e estas disciplinas não são articuladas com os conhecimentos referentes às áreas da educação (como didática, instrumentação etc). O contrário até pode acontecer, mas durante a formação é imprescindível que essas relações sejam expostas para os alunos a todo momento.

Em outras palavras, um bom conhecimento da matéria significa também, para um docente, saber selecionar conteúdos adequados que proporcione uma visão atual das Ciências, sendo acessíveis para todos os alunos, ou seja, o professor deve ter a competência necessária para selecionar, da melhor forma, os conteúdos que serão trabalhados na sala de aula.

Perrenoud (2002) ainda pondera que as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores não podem ser dissociadas. Nesta concepção, Charlier (2001) também considera que as competências profissionais do professor constituem um dos três elementos indissociáveis no processo de formação. Estes autores falam que estas estão relacionadas aos saberes, às representações, às teorias pessoais e aos esquemas de ações mobilizados para resolver problemas em situação de trabalho (CHARLIER, 2001; PERRENOUD, 2002). Sendo assim:

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamentos e das orientações éticas necessárias (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Entretanto, o que observamos durante a formação do aluno nas universidades é uma situação que se apoia em três pilares, sendo estes: a organização do currículo, no que diz

respeito ao teor conteudista que nem sempre está em consonância com as necessidades exigidas pelo professor, quando este estiver na sala de aula; uma valorização do profissional, visando a certas titulações que ele venha a conseguir posteriormente à sua formação; e o rigoroso seguimento do planejamento, não levando em consideração fatores externos que venham a acontecer na sala de aula (ECHEVERRÍA et al, 2006).

Essa formação torna o professor um sujeito mecânico, ou seja, torna-o um indivíduo que não reflete sobre suas ações e competências, aplicando algo que já foi estabelecido por pessoas ou instituições externas à sua vivência profissional. É como mostra Mello (2000, p. 104), quando diz que “competência se constrói em situação; não é “conhecimento de”, muito menos “conhecimento sobre”, mas é conhecimento que pode ser mobilizado para agir e tomar decisões em situações concretas”. Para este autor, o professor deve ser formado a fim de ser um mediador do conhecimento na sala de aula, e para refletir sobre as ações que realizam dentro deste ambiente, com o objetivo de orientar e não impor ou mandar ou ser o sujeito portador do poder em sala.

Com isso, segundo Freire:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (1996, p.96).

No tocante a formar para reflexão, Freire (1996, p.23) alega que a reflexão nada mais é que o “pensar para o fazer” e o “pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica.

Com isso, nos últimos anos está nascendo um novo paradigma na formação dos professores no ambiente universitário, no que se refere a substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem, a fim de formar professores reflexivos. Com efeito, começa-se hoje a compreender que os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, resultantes de uma longa formação “ambiental” durante o período em que foram alunos. Contudo, ainda não atingimos o cerne de uma formação puramente reflexiva, pois observamos que esta não se encontra refletida no ambiente escolar.²²

²² Esta situação se evidenciou durante minha pesquisa de mestrado, em que pude notar que os professores participantes da pesquisa mostraram-se desenvolver um ensino puramente tradicional, sem

Segundo Perrenould (2002, 19), “está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de professores reflexivos”. Os autores que defendem a formação do professor reflexivo sustentam a ideia de que a formação do professor deve estar fundada no seu próprio desenvolvimento profissional e propõem que o professor deixe de ser o executor e passe a ser o investigador na sala de aula (ECHEVERRÍA et al, 2006; NÓVOA, 1992b; PERRENOULD, 2002).

Sobre a formação do professor reflexivo, Nóvoa (1992a, p 16) argumenta que a “formação pode estimular o desenvolvimento do profissional reflexivo, que assume a responsabilidade profissional e que participe como protagonista na implementação das políticas educativas em seu país”.

Sendo assim, o professor será formado não somente para atuar na sua profissão, mas também será capaz de, por meio de um processo reflexivo, participar das mudanças relacionadas ao sistema educativo do seu país, refletindo em mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula. Se o professor for fruto de uma formação reflexiva, ele terá subsídios para formar alunos reflexivos, capazes de questionarem os problemas presentes em seu meio social.

Com isso, Nóvoa (1992a) fala que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, mostrando que esta não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Ainda neste contexto, Nóvoa (1992a) defende que a formação de professores deve assumir um processo interativo e dinâmico. Para ele, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Carvalho, Gil-Pérez (2011) e Marandino (2003) também remetem a esta situação quando sinalizam que dentro dos cursos de formação é muito importante o caráter de compartilhamento de experiências, sendo que, tal processo, certamente será mais eficaz se for realizado coletivamente.

utilizar processos reflexivos na sala de aula, uma vez que não foram formados para realizar tal processo.

Com isso, é importante que a formação docente propicie aos futuros professores a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente feito durante a sua Educação Básica, ou seja, estes profissionais poderão ter a oportunidade de passar para seus alunos tudo aquilo que não tiveram nesta posição, uma vez que, como dito em outros momentos desta tese, o processo de formação do profissional se inicia antes mesmo da entrada no ensino superior. Essa situação ocorre na Educação Básica e em todo o contexto social do indivíduo.

Como afirma Fávero, quando diz que:

Aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta (2001, p. 67).

Dessa forma, esta tese sustenta a ideia de que a formação do professor seja articulada com seu contexto social e profissional (TARDIF, 2011) e que seja uma formação reflexiva (NOVOA, 1992a; 1992b) sobre sua prática, a fim de que estes profissionais levem esta reflexividade para a sala de aula. A seguir, será discutida a importância das disciplinas do estágio supervisionado dentro da formação de professores, bem como serão levantados os aspectos relacionados a estas disciplinas e à formação da identidade do futuro professor. Será que esta identidade começa a ser construída no ambiente das universidades? No momento do estágio supervisionado? Ou na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Médio?

2.3- O Estágio Supervisionado e a formação da identidade docente por meio da relação teoria e prática

Neste trabalho, investigamos a formação inicial dos professores de Ciências e Biologia, dando ênfase às disciplinas de Estágio Supervisionado e seus reflexos nesta formação, por acreditarmos que estas disciplinas representam um dos pilares fundamentais na formação inicial do docente, pois é por meio delas que os (as) licenciandos (as) se posicionam frente a

uma sala de aula, assumindo o papel de professor. Assim, os estágios funcionam como um elo entre as instituições de ensino superior e o campo de trabalho dos docentes.²³

Com isso, quando se pensa na questão da formação do professor, inevitavelmente nos deparamos com a importância das disciplinas de Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino, conforme a designação estabelecida pelas Instituições Superiores de Ensino. Essas disciplinas desempenham, na maioria das vezes, a oportunidade das primeiras experiências didáticas dos licenciandos, como também é um momento de reflexão sobre o processo de sua formação.

É durante o estágio que o aluno, futuro professor, aprofunda os conhecimentos científicos que foram adquiridos ainda durante sua formação acadêmica, como também ele tem a oportunidade de aprimorar suas habilidades específicas, construindo novos saberes relacionados à prática docente, uma vez que é no contexto da sala de aula que a práxis acontece. Pimenta e Lima (2012) argumentam também que a consolidação das opções e intenções profissionais ocorre durante a prática do estágio. As autoras ainda revelam que o estágio é o momento privilegiado para refletir na construção da identidade docente, sendo um espaço importante para tecer os fundamentos e as bases identificadoras da profissão docente.

Sendo assim, durante os cursos de graduação, começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam os professores. Nos períodos de estágio, esses conhecimentos são redefinidos pelos alunos estagiários a partir de suas experiências pessoais e profissionais que começam a surgir no contato direto com o campo de trabalho. Além disso, os saberes e experiências que esses alunos adquiriram antes do processo de formação inicial são incorporados a suas práticas, tendo também um papel fundamental na *práxis* docente.

Ainda é nesta fase que alguns licenciandos passam por um período de mudanças, por meio das experiências proporcionadas pelo contato com a sala de aula. Porém, o levantamento de pesquisas sobre o tema mostrou que o estágio tem duas fases, por muitos é considerado um

²³ Aqui fazemos referência ao estágio, sendo este o foco principal desta tese, mas é importante salientar que pode existir outros meios que proporcione o convívio do licenciando com o ambiente escolar, como o PIBID. Mas, sendo este um tipo de projeto, pode não ser designado a todos dos cursos, sendo esse um fator que o limita.

momento difícil, como também um espaço no qual o licenciando adquire os primeiros conhecimentos práticos referente à sua profissão²⁴.

Sendo assim, a prática do estágio proporciona tanto a construção como a reflexão no processo de formação da identidade docente, não se podendo considerar que tal situação ocorra somente nas instituições superiores (PIMENTA; LIMA, 2012). Por esta razão, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), é preciso considerar que o profissional que atua como docente já possui uma experiência de sala de aula, em vários anos como aluno.

Os futuros professores entram nas universidades trazendo consigo uma bagagem de conhecimentos, porém, na maioria das vezes, não se questiona a estes sujeitos o significado de ser professor. Pimenta e Anastasiou (2010) argumentam sobre a importância de os cursos superiores possibilitarem a esses formandos a construção inicial da identidade docente, a fim de que eles possam perceber que os anos passados nas universidades funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário, como também um momento de profissionalização para o exercício da docência.

Para Nóvoa (1992b), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, mas um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, o autor mostra que é mais adequado falar em processo identitário, realçando a maneira como cada um se sente professor. Este processo ainda necessita de tempo, um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações e principalmente para assimilar mudanças.

Pimenta (1997) remete à mesma situação quando fala que a identidade docente “não é um processo imutável nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 2). Na construção dessa identidade, busca-se a reelaboração dos saberes inicialmente tomados como verdades, a fim de confrontá-las com a realidade das práticas cotidianas, com base em um processo reflexivo. Por essa razão, durante a formação do professor, há a formação da identidade docente, por meio da mobilização dos seus saberes, sendo este um passo importante na construção dessa identidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; PIMENTA; LIMA, 2012).

²⁴ Estas informações foram verificadas na análise dos trabalhos que têm como foco o estágio nos cursos de formação de professores de Ciências e Biologia. Estes trabalhos encontram-se no quadro 1, localizado na introdução da tese.

Estas autoras expõem que essa troca de conhecimento corresponde a uma condição essencial dentro do processo de formação da identidade docente. Outra situação importante neste processo é considerar a importância da criatividade na solução de cada nova situação vivenciada (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Assim, a construção do processo identitário “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (NÓVOA, 1992a, p.16). O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas. Sendo assim, é impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1992b).

No decorrer de todas as nossas experiências com a profissão docente, deparamo-nos com profissionais que exercem de forma singular suas atividades. A priori, cabe a nós incorporarmos essas práticas em nosso processo identitário, ou simplesmente negá-las, por não concordar com seus princípios. É o que mostram Pimenta e Lima, quando falam que:

Muitas vezes, nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo, escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquirem (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35).

Por essa razão, Tardif (2011) argumenta que a prática dos professores não pode ficar restrita à aplicação de saberes produzidos por outros, mas também deve criar espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios. Nesta perspectiva Tardif (2011, p. 234) identifica a prática dos docentes como um “espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

Assim, as experiências proporcionadas pelo estágio são capazes de gerar reflexões, possibilitando ao estagiário tanto a aplicação dos saberes teóricos adquiridos ao longo do curso quanto a produção de novos conhecimentos, contribuindo com a formação e a atuação dos alunos estagiários nos seus campos de trabalho, ou seja, as salas de aula.

Por essa razão, segundo Nóvoa (1992b), é importante observar três processos essenciais na construção da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, relacionado ao processo de

produção de vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que está relacionado aos investimentos da instituição para a execução de seus objetivos institucionais.

Levando para o campo do estágio, notamos que esses elementos são visivelmente vivenciados neste ambiente, uma vez que nele ocorre a incorporação de valores e princípios que são adquiridos por meio da prática, ou seja, da ação, sendo este um momento reflexivo, de autoconsciência. Para reforçar esta situação, Pimentel e Pontuschka (2014) consideram que a construção da profissionalidade docente se intensifica dentro das atividades de estágio curricular nas escolas da Educação Básica. Nesse momento, os professores supervisores do estágio transmitem para os licenciandos os saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, sendo que esta situação ocorre por meio da prática.

Em relação a esta, no dicionário Aurélio, encontra-se como sinônimo do verbete “praticar” palavras como: fazer, realizar algo ou alguma ação. Sabe-se que, para fazer algo, é necessário ter os instrumentos adequados disponíveis. Com isso, se um determinado curso tem como objetivo preparar o futuro profissional para “praticar”, é importante que este, ao longo do processo de formação, tenha preocupação com a prática (PIMENTA, 1997).

Pimenta e Lima (2012) expõem alguns outros entendimentos que podem ser atribuídos ao termo prática, sendo estes: aquisição de experiências, uma vez que as experiências vivenciadas no decorrer desta atividade são incorporadas e utilizadas durante toda a vida do profissional; a prática como crítica da realidade; a prática como imitação de modelos, a qual se dá por meio da absorção, reprodução e até reelaboração de modelos já existentes e que são considerados como bons; e, por fim, a prática como instrumentalização técnica, uma vez que o exercício de qualquer profissão é técnico, pois necessita de técnicas para executar as ações (PIMENTA; LIMA, 2012).

Mello (2000) traz também outros sentidos para o termo prática na formação do professor, sendo que estes se complementam e são inseparáveis: o primeiro se refere à contextualização dos conhecimentos vivenciados nas universidades com aqueles do ambiente escolar; o segundo é utilizar de forma adequada a linguagem como instrumento de comunicação; o terceiro é a prática no sentido de ensinar, referindo-se à transposição didática dos conhecimentos específicos para o contexto do ensino da Educação Básica. Nesse momento, o professor deve selecionar os conteúdos que devem ser ensinados.

Em relação à transposição didática, Chevallard (2005) destaca que se torna difícil ensinar determinados conteúdos do mesmo modo que estes são passados nas universidades, sendo necessário que passem por um processo de mudança para que possam ser ensinados, isto é, uma transformação do saber sábio ao saber a ser ensinado²⁵. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação levem em consideração não somente os conhecimentos inerentes a determinada área, mas também a forma que estes serão passados para os alunos no ambiente escolar.

Tardif (2006) considera a prática como um elemento importante dentro do processo de formação profissional, tanto em cursos de licenciatura quanto no exercício da profissão, defendendo o trabalho coletivo em todas as ações a serem realizadas. Nesse sentido, Tardif (2006) ainda reforça que a profissionalização de professores é um processo a ser desenvolvido em constante colaboração interinstitucional, ou seja, uma colaboração que ocorre entre as universidades ou centro de formação e as escolas, sendo esta situação posterior à formação. O autor fala que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (TARDIF, 2011, p. 295).

É nesse momento que observamos o quão importante é o trabalho desempenhado nas disciplinas de estágio, pois por meio destas conseguimos uma interação entre o ambiente universitário e o escolar, num diálogo constante entre os sujeitos, sendo eles: os estagiários, os professores formadores e do campo do estágio e os alunos da Educação Básica.

Nessa dinâmica, Libâneo (2013) afirma que a formação do professor abrange duas dimensões: teórico-científica - que diz respeito aos conhecimentos acadêmicos específicos nas disciplinas vistas ao longo do curso; e a técnico-prática - que visa à preparação do licenciando para a docência através dos Estágios Supervisionados ou prática de ensino realizada durante o curso. O autor ainda ressalta que essas dimensões não podem ocorrer isoladamente.

²⁵ Para Chevallard, o saber sábio é aquele que os cientistas constroem e o saber a ser ensinado é aquele que realmente acontece em sala de aula.

Pimenta e Lima (2012) também remetem a esta mesma situação quando falam que a dissociação entre prática e teoria resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar o porquê do estágio ser teoria e prática e não teoria ou prática. Isso ficou evidenciado na pesquisa de Guimarães (2001), que evidenciou a importância das disciplinas específicas dentro do curso de formação. No entanto, ele pôde notar que estas, por si só, não preparam o licenciando para a docência. Em sua pesquisa, os alunos reconheceram que seus cursos garantiam a qualidade teórico-científica, mas não contribuíam na sua formação enquanto professor.

Entretanto, Tardif (2011) aponta que muitos cursos, além de não contribuírem com a formação prática, não contribuem com a formação teórica, pois muitos licenciandos se formam sem ver a aplicabilidade de alguns conhecimentos expostos nas universidades, evidenciando ainda mais a separação entre a teoria e a prática.

Dessa forma, o futuro professor deve não somente ter uma noção teórica, em relação tanto aos conhecimentos específicos do curso quanto aos pedagógicos, mas também deve conhecer a realidade social e funcional que acontece no ambiente escolar, para poder levantar suas próprias concepções e solucionar seus próprios problemas. Esta situação é posta também por Andrade quando este ressalta que:

Para ser professor é preciso, também, vivenciar a escola, esta instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoado de praticantes de um mesmo fazer, e mais, de um fazer que só existe enquanto prática [...] Assim, o Estágio deve preparar para um trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (2005, p. 4).

Nesse mesmo contexto, Raymundo (2012, p. 7) revela que “estabelecer a unidade entre teoria e prática torna-se muito mais complexo quando o profissional se distancia dos problemas de sua sociedade e conseqüentemente do contexto social”. Para ele, é necessário haver uma vinculação entre teoria e prática, para que não ocorra uma simples manipulação operacional, sem vinculação com a raiz do problema.

Piconez expõe essa mesma concepção ao dizer que:

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do

sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas (2011, p. 14).

Para uma real aproximação com o futuro campo profissional, é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas nas universidades com as situações observadas no ambiente da escola. É por esta razão que Almeida e Pimenta (2014, p. 29) entendem o estágio “como um campo de conhecimento que envolve estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender”.

Tozetto e Gomes (2009) expõem também a preocupação com a relação entre teoria e prática pedagógica. Os autores revelam que essa preocupação tem permeado as discussões na educação e, principalmente, as que se referem aos cursos de formação inicial. Eles mostram a importância da elaboração de trabalhos que exponham como vem acontecendo o processo de formação de professores, dando ênfase ao Estágio Supervisionado. Nesse momento, pode-se utilizar os relatórios de estágio ou as memórias escolares de estudantes de licenciatura compartilhadas na experiência do estágio, tendo como princípio de formação uma aproximação mais significativa com os fazeres do cotidiano escolar.

Andrade (2005, p. 9) ainda enfatiza que não é suficiente, para ser professor, “saber os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de manejo de classe e de avaliação; saber de “cor” a cronologia dos acontecimentos educativos; nomear as diversas pedagogias da história”. Complementando essa perspectiva, Fávero afirma que:

[...] a teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é o ponto de partida e, também, de chegada [...]. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma *práxis* que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos (2001, p. 65).

Ainda durante a formação, muitos licenciandos acreditam que em algum momento desta, surja uma disciplina que lhes mostrará a receita de como ministrar as aulas na Educação Básica. Porém, ou esta expectativa não se realiza ou a receita apresentada se mostra ineficaz e, com isso, acabam se frustrando (LIPPE; BASTOS, 2008). O duro choque da realidade pode

acontecer já nas disciplinas do Estágio Supervisionado de licenciatura, o que contribui para que o licenciando questione a validade dos conhecimentos pedagógicos transmitidos pela universidade e se desinteresse pela carreira do magistério (LIPPE; BASTOS, 2008).

Ainda nesse contexto, é importante que as disciplinas pedagógicas no curso de formação deixem claro o papel a ser cumprido pela “teoria” no trabalho docente. Numa pesquisa feita por Lippe e Bastos (2008), ficaram claras as queixas dos licenciandos ao fato das disciplinas pedagógicas não mostrarem a realidade do ambiente escolar ou até mesmo proporem teorias impraticáveis nesse ambiente, situação esta que só é notada ao final do curso por meio das disciplinas de Estágio Supervisionado. Piconez (2011) expõe esta situação ao dizer que a prática tem de estar em interação com a realização do projeto pedagógico do curso de formação, devendo se articular com os demais componentes do curso.

Essa situação é observada na própria LDB, em seu artigo 65, pois observamos que a prática de ensino ou Estágio Supervisionado é uma disciplina obrigatória na composição da matriz curricular dos cursos de formação de professores (BRASIL, 1996). O Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 9, de 8 de maio de 2001 também remete sobre a importância da relação teoria e prática, a articulação das disciplinas do curso com as escolares e a realização do estágio desde o início desta formação.

Dessa forma, nos termos legais, o Estágio Curricular Supervisionado é concebido como:

O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (CNE/CP 28/2001, p. 10)

É neste momento que observamos, como comentado anteriormente, a importância dos professores do campo do estágio, uma vez que o estagiário convive simultaneamente como mestre, com a responsabilidade de ensinar, e como aluno, com a oportunidade de aprendizagem da docência, essa é a chamada simetria invertida a que os documentos oficiais se referem.

II - A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera (CNE/CP 01/2002, p. 2).

Pimentel e Pontuschka (2014) remetem a esta mesma situação, quando falam sobre o papel do estágio e seu comprometimento com a inserção dos alunos das licenciaturas nas escolas de Educação Básica, a fim de buscar uma aproximação maior em relação às condições reais de trabalho que esses futuros profissionais irão encontrar. Sobre esta situação, a pesquisa desenvolvida por Almeida e Pimenta (2014), baseada na análise de relatórios de estágios de alguns licenciandos, mostrou que a primeira revelação de muitos alunos diante do estágio é sobre a sensação de pânico, de desorientação e de impotência que sentem no convívio com o espaço escolar durante a prática do estágio. As autoras ainda revelam que um dos primeiros impactos, durante a prática do estágio, é o susto diante da real condição das escolas, como também as contradições entre o que foi passado para os futuros professores durante todo o curso de formação e o que foi realmente vivenciado por eles durante a prática do estágio.

Uma outra situação colocada por Almeida e Pimenta (2014) remete à convivência do estagiário com os professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam e o trabalho que desenvolvem, pela perda de direitos ao longo da história, além do contexto econômico e social que os afetam. Assim, é comum os estagiários ouvirem desses professores apelações do tipo: “*desista enquanto é tempo! O que você, tão jovem, está fazendo aqui?*”.

Com isso, partimos do princípio de como os professores regentes das salas de aulas, onde o estágio é desenvolvido, desempenham grandes influências na construção da identidade docente. Estes professores, sem perceber, podem proporcionar o surgimento de relações inconscientes no estagiário, que poderão interferir na formação de sua identidade profissional, indo desde a satisfação de ser professor até as insatisfações causadas nas próprias condições de trabalho, sendo estas últimas as mais frequentes.

Marandino (2003, p. 5) também expõe esta situação ao destacar que uma preocupação dentro das disciplinas relacionadas à Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado está relacionada aos problemas observados nas escolas brasileiras, como falta de organização, de recursos materiais, de integração entre a escola e os estagiários, insatisfação profissional dos professores, além de indisciplina, violência, entre tantos outros problemas que interferem na formação dos licenciandos.

A priori, Almeida e Pimenta (2014) mostram que, apesar da trajetória na educação brasileira apresentar muitas conquistas, como a ampliação do atendimento a quase todas as

crianças e jovens da sociedade, evidenciam enormes problemas, principalmente relacionados às políticas educacionais. Estas buscam readequar a escola às necessidades hegemônicas e trata a educação como mercadoria. Em decorrência desta situação, as escolas estão perdendo a possibilidade de se recriarem frente às novas demandas sociais, sendo prejudicadas pelas imposições curriculares praticadas em várias redes de ensino, pelas avaliações externas que se preocupam com os resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos, sem falar da precarização da profissão de professor.

Com isso, os licenciandos, quando vão para o campo do estágio, se deparam com todas essas situações que, em alguns casos, podem até desanimá-los para o exercício da profissão. A fim de minimizar esta situação, Marandino (2003) propõe algumas alternativas, tais como: ciclos de palestras, desenvolvimentos de projetos e atividades de extensão. Contudo, ela deixa claro que o contato do licenciando com o ambiente escolar é muito importante, não podendo ser totalmente substituído por nenhuma outra atividade. É como ressalta Pimenta, quando se refere à importância de manter o contato com o ambiente escolar:

Conhecer diretamente e/ou através de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas [...] começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores é um passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores (1997, p. 11).

Por esta razão, é importante que, durante sua formação, o futuro professor esteja a todo momento em sintonia com a realidade do ambiente escolar. É ainda necessário que estes profissionais sejam formados com as competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que seus alunos aprendam, levando em consideração a realidade de cada estudante, como também é importante que eles estejam cientes das condições de trabalho referentes à sua profissão, sendo que todas estas situações são reforçadas na prática do estágio (MELLO, 2000). A autora ainda salienta que a prática deve estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente. Esta prática pode se dar tanto pela presença do licenciando dentro da sala de aula, como também pela utilização de vídeos, estudos de casos e depoimentos que mostrem as situações reais do ambiente escolar. É como ressalta Januário quando afirma que:

O Estágio Supervisionado poderá ser um agente, contribuindo na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao

estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso, faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente (2008, p. 3).

A proposta do estágio está vinculada à ideia de um atendimento à comunidade, por meio do engajamento do estagiário à realidade onde está inserido, para que possa perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá, podendo, dessa forma, refletir sobre a profissão que irá assumir. Com isso, o estágio surge como um processo de desconstrução de mitos e preconceitos e construção de possibilidades (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; KULCSAR, 2006; PIMENTA, 1995;1997).

Piconez (2011) também compartilha dessa concepção quando mostra que a reflexão sobre a prática tem deixado claras algumas situações, tais como: quem é o sujeito do processo pedagógico, sendo que nesse processo identifica-se não só um sujeito central (ora o professor ora o aluno), mas um conjunto de relações entre pessoas, num contexto social concreto.

A priori, para que ocorram os estágios curriculares, é necessário que haja uma colaboração entre a escola e a universidade. Durante a prática do estágio, o licenciando deve ter o apoio tanto do professor da disciplina de estágio como o da turma onde o estágio irá ocorrer, a fim destes auxiliarem os estagiários, dando dicas, caso necessário, para o bom desenvolvimento das aulas.

Segundo Aroeira (2014), é no estágio que ocorre, para muitos licenciandos (as), o primeiro momento em que podemos ser professores, assumir as primeiras experiências com a docência e aprender sobre a profissão que escolhemos, numa relação em que é preciso haver diálogo entre a universidade e a escola. Por essa razão, para Marandino (2003), é importante que, na prática do estágio, ocorra a participação de todos os sujeitos – alunos, professores do campo do estágio, supervisores e os professores da disciplina de estágio. Em relação a este último, Januario (2008) fala sobre a importância do professor responsável pela disciplina, uma vez que, por meio das discussões levadas para o ambiente acadêmico, este pode realizar uma ponte entre as experiências vivenciadas pelos licenciandos e o “confrontamento” das teorias existentes com a prática vivenciada durante o estágio.

Ainda neste contexto, segundo Pimenta (2009, p. 25), é importante que o professor do estágio reflita com os licenciandos a forma pela qual estão se construindo como professores,

levando em consideração alguns questionamentos, tais como: “o que significa ser professor?; quais os professores que marcaram sua caminhada?; quais os fatores e oportunidades em sua vida que conduziram à opção pelo curso do magistério?”.

A esse respeito, Pimenta e Lima evidenciam que:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa aproximação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (2012, p. 45).

O licenciando, ao vivenciar o processo de Estágio Supervisionado no âmbito das instituições escolares, torna-se um interlocutor em relação às pesquisas que ocorrem dentro do ambiente das universidades, além de pesquisar as vivências do professor da escola. Diante disso, as trocas entre os professores da escola e da universidade poderão subsidiar a construção de novos saberes, além de aproximar os futuros docentes com o seu ambiente profissional (AROEIRA, 2014).

É como consideram Almeida e Pimenta quando afirmam que:

O estágio propicia aproximação com a escola (ambiente de trabalho dos professores), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ações coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula) (2014, p. 16).

Com isso, é interessante discutir melhor em aula a proposta de estágio a ser desenvolvida, bem como os dados trazidos pelos licenciandos a partir das observações e das vivências nas escolas, a fim de evitar que o estágio gere uma atitude comodista entre os licenciandos (LIPPE; BASTOS, 2008). Raymundo (2012, p. 3) remete a esta mesma situação quando fala que, no decorrer do estágio, há algumas situações que podem se firmar ou se desmitificar, como a insegurança e o receio de não conseguir desenvolver um bom trabalho em sala de aula, no que diz respeito “ao domínio da sala; do conteúdo; e dos métodos que julgam necessários adotar”. O mesmo autor comenta que “infelizmente, deparamo-nos hoje com licenciandos que, mesmo estando no curso de licenciatura, não possuem nenhuma

aptidão para docência”. O autor ressalta que alguns licenciandos estão no curso sem se identificar com a docência.

Outra preocupação expressa por Piconez (2011, p. 29) está relacionada à necessidade de evitar que ocorra durante o estágio um velho teatro: “alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber quem é o autor da peça”. Portanto, não basta o profissional apenas adquirir o conhecimento, é preciso saber aplicá-lo. Pois, dessa forma, o aluno-estagiário levará para a sala de aula sua gama de conhecimentos teóricos. Nesse momento, ele poderá até confrontar teoria e realidade para, por fim, retornar à universidade e socializar suas experiências vivenciadas no ambiente em sala de aula (ANDRADE, 2005; JANUÁRIO, 2008; PICONEZ, 2011; RAYMUNDO, 2012).

Sendo assim, Pimenta e Lima (2012, p. 34) falam que a atividade do estágio não pode ficar restrita “à hora da prática”, “a como fazer”, ao preenchimento de fichas de observação, às técnicas a serem empregadas em sala, mas também propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. O estágio preocupa-se não só em observar, como também em problematizar, investigar e analisar a realidade escolar por meio de um processo mediado pela reflexão dos atores envolvidos.

Com isso, a prática passa a não ser somente um momento de aplicação dos conhecimentos científicos, mas também um momento onde conhecimentos são constantemente transformados e modificados em prol de uma educação reflexiva e participativa.

Com isso, ressaltamos a importância do estágio tanto na construção da identidade docente, defendida por autores como Pimenta e seus colaboradores (1995, 1997, 2009, 2010, 2012 e 2014), como na consolidação dos saberes docentes abordados por Tardif (2006, 2011), mostrando que a construção da identidade docente se dá pelas experiências e vivências desenvolvidas dentro e fora das universidades.

Dessa forma, com base no que foi exposto neste tópico, vimos que a formação da identidade profissional do professor demanda um certo tempo, como também esta construção (e reconstrução) vai sendo formada simultaneamente aos outros papéis que assumimos, sendo influenciada por eles. Com isso, o processo identitário assume tanto um aspecto pessoal do sujeito quanto social no contexto onde ele está inserido. Além disso, o aparato teórico reforçou a importância das disciplinas do estágio supervisionado na formação da identidade

docente, pois estas são consideradas pelos autores abordados neste tópico como um alicerce e um agente articulador entre a relação teoria e prática.

No próximo tópico, será discutida, teoricamente, a importância dos saberes docentes na formação dos professores, tais como os tipos de saberes levantados pelos principais teóricos da área. Buscaremos respostas para as seguintes indagações: quais os saberes mobilizados na formação dos professores? Será que há um ou outro saber mais ou menos importante dentro da profissão de professor ou até mesmo na formação docente?

2.4- Os saberes docentes na formação dos professores

Toda as profissões possuem um vasto conjunto de conhecimentos e saberes que são necessários para o bom desempenho de suas atividades. Em se tratando da profissão de professor, não é diferente; além disso, nós entramos na docência já sabendo da sua realidade, pela convivência que temos durante toda nossa formação básica, como discutido anteriormente.

Como visto no tópico anterior, foi graças ao movimento pela profissionalização do ensino na década de 1980 que a existência de saberes específicos da profissão docente foi reconhecida. Estes saberes são desenvolvidos pelos professores tanto no decorrer de sua formação quanto nas experiências no próprio cotidiano da sua vida profissional e pessoal. A partir desse reconhecimento, diversos estudos têm sido desenvolvidos, tendo os saberes docentes como objeto de estudo.

Pesquisadores como Gauthier (2006), Shulman (2005), Tardif (2001, 2011), Pimenta (2009) têm investido em pesquisas a fim de mapear os saberes específicos da profissão de professor, como também a influência de cada saber na própria formação da identidade do futuro docente. Esses teóricos são referências constantes de pesquisas e estudos sobre essa temática no Brasil.

As questões relacionadas aos saberes, ao saber-fazer, às competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar dominam, de maneira geral, a literatura produzida nas ciências da educação norte-americanas e anglo-saxônicas nas últimas duas décadas (TARDIF, 2011).

Essas mesmas literaturas nos mostram a importância de pararmos de considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros e como agentes sociais cujas atividades são determinadas exclusivamente por forças sociológicas. Ou seja, os professores não podem ser considerados somente “aplicadores de saberes produzidos por peritos”, pois nessas condições “o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou ele aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais” (TARDIF, 2011, p. 114).

Em muitos casos, os pesquisadores veem os professores como simples “cobaias” de suas pesquisas universitárias, pesquisas estas que se desenvolvem, na maioria das vezes, fora do contexto escolar, não se baseando na situação real vivenciada na prática cotidiana do professor.

Tardif ainda mostra que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica o conhecimento produzido por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (2011, p. 115).

Outro ponto, agora abordado pelas pesquisas de Shulman (2005), mostra que os professores são tratados, unicamente, como objetos de testes, a fim de verificar suas “competências”. O autor observou em sua pesquisa que, em boa parte dos Estados Unidos, os professores são avaliados através de uma combinação de testes de habilidades básicas, uma prova de conhecimentos da disciplina e observações de aulas para assegurar que certos tipos de comportamentos de ensino estão presentes. Nessas condições, o professor torna-se item de testes ou escalas de referência para a observação. Então, o que poderia ter sido uma estratégia aceitável para a investigação, tornou-se política inaceitável para a avaliação dos professores.

Essa situação não foge muito da realidade do nosso país, uma vez que muitas pesquisas utilizam a mera observação do ambiente escolar ou de opiniões expostas pelos alunos a fim de verificar se a prática do professor e seus níveis de saberes estão tendo bons resultados. Porém, uma situação que deve ser considerada é se este professor possuiu a formação adequada para realizar uma prática considerada satisfatória para a boa aprendizagem do aluno.

A priori, essa situação só será possível se os cursos de formação levarem em consideração os saberes que os professores possuem. Sendo assim, para Tardif (2011), os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Com isso, eles devem ser considerados como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, sendo sujeitos ativos nesta produção.

Assim como discutido em momentos anteriores, os professores devem opinar e sugerir mudanças em sua formação, sendo a principal mudança o fato de não serem meros objetos de estudos de pesquisas, mas sim agentes partícipes dentro do processo de formação.

Segundo Romanowski (2006), os saberes docentes são construídos ao longo do processo de escolarização, dos cursos de formação e na prática profissional. Esta mesma autora revela que, para os professores compreenderem seus saberes, a prática precisa ser explicitada criticamente, revelando os problemas e as determinações que os originam, sendo historicamente construídos. Nesse momento, observamos a importância do estágio no processo de construção e reconstrução dos saberes docentes, uma vez que para muitos licenciandos é nesse momento que ocorre esta primeira “aplicação” dos saberes desenvolvidos durante sua formação.

Tardif (2011) aponta algumas características dos saberes docentes, eles são: temporais, pois são adquiridos através do tempo, com isso, boa parte dos saberes passados pelos professores provêm de sua própria história de vida, principalmente escolar; plurais e heterogêneos, uma vez que decorrem de diversas fontes e não formam um repertório de conhecimentos unificados, ou seja, em torno de uma só disciplina; e, por último, são personalizados, pois cada professor possui uma história de vida particular, emoções, pensamentos e um contexto cultural, sendo que os seus saberes são influenciados por essas características individuais.

Tardif (2011) afirma ainda que o saber docente é um “saber plural”, resultante de saberes provenientes da formação profissional que se articulam com saberes pessoais, com saberes provenientes da formação escolar anterior, com saberes dos programas e livros didáticos usados em seu trabalho e, ainda, com saberes advindos de sua própria experiência na profissão. Essa situação também é posta por Pimentel e Pontuschaka (2014, p. 84), quando falam que “o saber docente é produto de múltiplas interações decorrentes da história de vida

de cada professor, dos sistemas de ensino e instituições escolares, de teorias do campo educativo e científico, bem como do coletivo profissional”.

Pimentel e Pontuschaka (2014) consideram que os saberes docentes são resultados dos conhecimentos teórico-práticos transmitidos e/ou ensinados na formação inicial do professor, mas também parte desses saberes são resultados das experiências vivenciadas no contexto real da sua formação, tal como dos valores e posturas incorporados no exercício da sua profissão.

Contudo, as práticas dos professores não podem ficar restritas somente ao espaço de aplicação de saberes, provenientes da teoria, mas também devem ser um ambiente de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Tardif (2011) se apoia em duas situações: que os professores possuem saberes específicos a seu ofício e que não considera o trabalho cotidiano do professor somente um espaço de aplicação de saberes, mas também espaço de produção, transformação e mobilização de saberes.

Outra discussão importante, relacionada ao saber do professor, é observar a relação deste na relação teoria e prática. Tardif (2011) aponta a concepção tradicional dessa relação, na qual mostra que o saber está somente ao lado da teoria, sendo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber, baseado em crenças, ideologias e ideias preconcebidas.

Segundo essa concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática, sendo a relação entre o saber e a prática somente a de aplicação do conhecimento. Infelizmente, é esta concepção tradicional que predomina nos cursos de formação de professores. No contexto atual, aquilo a que chamamos de “teoria”, “saber” e “conhecimento” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem.

Outro aspecto abordado por Pimenta (2006) refere-se à importância da prática, sendo que o saber só se constitui por meio desta. Porém, essa situação só ocorre se a prática for um instrumento a fim de mobilizar os problemas que a própria prática coloca. Shulman (2005) também fala sobre o saber adquirido através da prática, já que este orienta a prática dos professores, fornecendo, para eles, uma racionalização mais reflexiva sobre sua atividade docente.

Ainda neste contexto, Azzi (2009) remete à prática docente como forma de expressão do saber pedagógico. Esta autora argumenta que o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho, ou seja, esse saber possibilita o professor interagir com

seus alunos na sala de aula e no contexto da escola onde atua. A autora considera que “o saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre estes e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis” (AZZI, 2009, p. 46).

Em uma pesquisa desenvolvida por Pimentel e Pontuschaka (2014) com alunos de um curso de licenciatura, que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado, ficou evidenciado que os saberes profissionais que os alunos estagiários consideram necessários à docência são: o domínio de conteúdo, as competências profissionais da profissão e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Porém, quando os alunos são colocados em situações reais da profissão, eles verificam que não basta somente saber o conteúdo, pois essa situação não constitui garantia de sucesso na relação de ensino e aprendizagem (PIMENTEL; PONTUSCHAKA, 2014).

Com isso, chegamos em um outro ponto importante referente à formação de professores, apontado por Pimenta (2009), quando esta situa que na história da formação dos professores, em certos momentos, houve o predomínio dos saberes específicos, pois acreditava-se que eles eram fundamentais para o ensino, e em outras épocas observou-se a valorização dos saberes pedagógicos em que se destacavam a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse na aprendizagem (PIMENTA, 2009).

Essa situação é também posta por Gauthier (2006), pois este autor ressalta que não basta o professor conhecer o conteúdo ou ter uma vasta cultura. Com isso, se durante a formação docente o curso der mais ênfase somente a este aspecto, essa situação se transformará em um empecilho para que o professor realize adequadamente o exercício de sua profissão.

Gauthier (2006) também argumenta que os cursos de formação não devem ter uma visão acadêmica de treinamento, mostrando para o aluno, futuro professor, que para ensinar o suficiente é saber o conteúdo. O autor revela que uma formação com essa base não é suficiente, “Embora o conhecimento sobre o assunto seja absolutamente necessário para o professor, no entanto, não é suficiente para exercer este trabalho convenientemente”²⁶

²⁶ Aunque el conocimiento de la materia sea absolutamente necesario para el docente, resulta sin embargo insuficiente para ejercer este oficio convenientemente

(GAUTHIER, 2006, p. 7). Com isso, ensinar exige outros tipos de conhecimentos e habilidades que vão além do amplamente único domínio do conteúdo disciplinar.

Sendo assim, o autor destaca que, no decorrer da formação, o professor é o próprio herdeiro, crítico e intérprete dos seus saberes. Ele é herdeiro, pois, “herda” o saber de alguém, uma vez que não se pode ensinar o que não é conhecido. O professor também deve ser crítico no sentido de que ele sabe os limites do conhecimento, é capaz de tomar uma distância crítica no que diz respeito à fala. Finalmente, o professor é um intérprete no sentido de que ele sabe como adaptar seu discurso a quem se dirige, ou seja, transformar os seus saberes para os alunos (GAUTHIER, 2006).

Entretanto, para Tardif (2011), a formação para o magistério ainda sofre influência dos saberes disciplinares, sendo estes produzidos geralmente numa “redoma de vidro”, sem nenhuma conexão com a ação profissional do professor, com único objetivo de serem aplicados na prática por meio do estágio. Sendo assim, o autor salienta a importância de repensar esse tipo de formação, levando em conta os saberes dos professores como também as realidades específicas de cada cotidiano escolar.

Com isso, segundo Pimenta (2009), espera-se que os cursos de formação de professores formem profissionais ou que colaborem para sua formação, não somente para conferir uma habilitação legal ao exercício da docência. Melhor seria dizer que esses cursos colaborem para o exercício da atividade docente, uma vez que esta não é uma atividade burocrática para a qual se adquire somente conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Para Pimenta (2009), durante a formação, os professores têm a clareza de que serão professores de Ciências, Biologia, Física ou Matemática, por exemplo, e para tanto necessitam de conhecimentos específicos de cada área. Porém, poucos se perguntam sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios e para os alunos, ou ainda, qual a diferença entre conhecimento e informação. A priori, conhecimento não se reduz a informação, sendo que esta é o primeiro estágio daquele (PIMENTA, 2009).

Contudo, como dito anteriormente, informação não é por si só conhecimento, sendo que, nesse momento, se reforça o papel da escola e do professor, no sentido de trabalhar as diversas informações expostas pela mídia a fim destas se transformarem em saberes científicos para os alunos, para que estes possam adquirir habilidades com a finalidade de “operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (PIMENTA, 2009 p. 23).

Shulman (2005, p. 17) compreende a docência “como um ato de compreensão e raciocínio, de transformação e reflexão”²⁷. O autor ainda fala que essa situação vem sendo ignorada pelas políticas que regem o ensino descaradamente. Os propósitos da formação docente estão em estimular os professores para que estes possam refletir sobre sua prática.

O autor ainda aborda que, durante a formação, os professores devem ter conhecimentos e saberes de base, que, segundo ele, são classificados em: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimentos dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos relacionado às metas e valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 2005).

Entre essas categorias, Shulman mostra que a do conhecimento pedagógico do conteúdo é de particular interesse:

Pois identifica os corpos distintos de conhecimento para o ensino. Representa a mistura de matéria e didática por chegar a um entendimento de como determinados temas e questões são organizados; eles se representam e se adaptam para os diversos interesses e habilidades dos alunos, sendo expostos a seu ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria que, mais provavelmente, permite distinguir entre a compreensão do especialista em uma área de conhecimento e a compreensão do pedagogo²⁸ (2005, p. 11).

Para Gauthier et al. (2006, p.28), o conjunto de saberes na formação docente “forma uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Esses conhecimentos, ligados ao fazer pedagógico, constituem um desafio à profissionalização docente, que constituem os saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática cotidiana.

Gauthier et al. (2006) classificam esses saberes de: disciplinar, que é produzido pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, referente aos conceitos e métodos

²⁷ “como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión” (SHULMAN, 2005, p. 17)

²⁸ Porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo.

relativos a uma disciplina; saber curricular selecionado pelas instituições escolares, sendo organizado por meio de programas/currículos escolares; saberes das ciências da educação, referem-se aos saberes que todo professor adquire durante a sua formação a respeito da educação e do seu ofício; saberes da tradição pedagógica, dizem respeito aos saberes das aulas e estão relacionados com a representação que previamente cada professor tem da escola e serão adaptados pelo saber experiencial do dia a dia da prática pedagógica; saber da ação pedagógica, é o saber experiencial dos professores, que é testado com pesquisas realizadas em sala de aula, as quais, ao serem socializadas, podem servir de apoio e ação para outros professores; saber experiencial é um saber vinculado às experiências de cada professor em sua sala de aula ao longo da sua carreira, feito de pressupostos não testados cientificamente.

Em relação a Tardif (2011), observamos que o saber docente, para este autor, é um saber plural formado pelos saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Sendo assim, o autor salienta que a relação do docente com estes saberes não se reduz à transmissão dos conhecimentos já constituídos.

Os saberes da formação profissional são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares são definidos e selecionados pelas instituições universitárias, sendo que estes saberes se integram igualmente à prática docente através da formação dos professores nas diversas disciplinas oferecidas por essas instituições. Os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos de ensino) que os professores devem aprender a aplicar nas instituições escolares. Os saberes experienciais são os saberes específicos que os próprios professores desenvolvem no exercício da sua função e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2011).

Para Tardif (2011), os saberes disciplinares, curriculares e profissionais mantêm uma relação de exterioridade com o docente. Já os saberes experienciais são definidos ou relacionados pelo professor, não sendo provenientes de instituições de formação e nem dos currículos, como também não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. O professor diante deste saber é, ao mesmo tempo, produtor e sujeito, sendo a partir dos saberes experienciais que os professores julgam sua formação anterior ao longo da carreira (TARDIF, 2011).

Na concepção de Pimenta (2009), os saberes docentes podem ser representados por meio da pirâmide abaixo, onde: os saberes da experiência são os conhecimentos adquiridos durante a prática profissional, antes, durante e depois da formação; os saberes pedagógicos são aqueles que se referem aos conhecimentos da didática, da psicologia da educação e das demais ciências educacionais; e os saberes disciplinares são referentes aos conteúdos das disciplinas.



Fonte: PIMENTA, S.G.. Saberes **pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p15.

Sendo assim, a autora mostra que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Essa formação ainda passa pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Com isso, para Pimenta (2009), a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam.

Por esta razão, os professores reconhecem que determinados saberes não são ensinados nas instituições formadoras, pois resultam de experiências geradas no exercício da profissão. Esses saberes são ditos por Pimenta (2009) e Tardif (2011) como saberes das experiências ou saberes experienciais, sendo estes saberes provenientes da prática profissional.

Em relação aos saberes pedagógicos, em pesquisas realizadas por Pimenta (2009, p. 24), pode-se observar que muitos licenciandos acreditam que “ter didática é saber ensinar” e que “muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Contudo, para saber ensinar

não basta somente os conhecimentos específicos, sendo necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Pimenta (2009) ainda mostra que os saberes pedagógicos devem ser reinventados a partir da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas e possibilidades do que se fazer diante do fracasso escolar, apoiadas na renovação de métodos e de sistemas de organização e funcionamento escolares.

Tardif (2011) também remete aos saberes pedagógicos quando trata dos saberes profissionais. Para este autor, os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. O autor salienta que, durante a formação, os professores podem incorporar ideologias de determinada corrente educativa. Com isso, o futuro professor irá incorporar à sua prática pedagógica algumas formas de saber-fazer ou técnicas baseadas nesta doutrina ideológica.

Assim como Tardif (2011), Pimenta (2009) considera que os saberes da docência são adquiridos por convivência com a família, no ambiente da vida cotidiana, na escola, nos sistemas de ensino, nos livros, com os demais professores, constituindo-se a história de vida, da formação e da prática profissional do professor.

Pimenta (2009) ainda mostra que os saberes das experiências são produzidos no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática. Essa situação também foi reforçada por Tardif (2011), ao investigar os saberes dos professores, sendo que ele mostra que esses saberes dependem das condições reais de trabalho, ou seja, da experiência profissional de cada um vivenciada na prática do professor.

Com isso, as pesquisas que tratam sobre a formação de professores têm propiciado a explicitação de saberes nesta profissão, tais como: saberes específicos (relacionados aos conteúdos das disciplinas), saberes das experiências, saberes pedagógicos (das ciências da educação) e os saberes da ação pedagógica (o ensino, o currículo, a didática das disciplinas, as características da aprendizagem dos alunos etc.) (GAUTIER, 2006; PIMENTA, 2009; TARDIF, 2011).

Em suma,

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua

experiência cotidiana com os alunos [...] O docente não é apenas um prático, mas também um formador (TARDIF, 2011, p. 39-52).

Com isso, esta tese se apoia em estudos sobre as influências dos saberes docentes na formação de professores em Ciências Biológicas, segundo a concepção de Tardif (2011), onde essa formação deve levar em consideração os tipos de saberes abordados por este autor (curricular, profissional, disciplinar e experiencial) mostrando, dessa forma, que os futuros docentes têm uma gama de saberes que são desenvolvidos e aprimorados tanto durante a formação como no exercício da sua prática, ou seja, no cotidiano escolar e pessoal.

CAPÍTULO III

AS CONCEPÇÕES DOS ALUNOS INGRESSOS E DOS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS EM RELAÇÃO AO “SER PROFESSOR” E À IDENTIDADE PROFISSIONAL

Neste capítulo, iremos discutir três pontos observados na organização dos questionários: os elementos relacionados à entrada na profissão, ao “ser professor” e à identidade docente e os aspectos relacionados à profissão. Os dois primeiros pontos serão discutidos tomando como base a comparação entre as respostas dos recém-ingressos e dos estagiários, uma vez que esses sujeitos responderam as mesmas perguntas. Isso foi feito, pois, acreditamos ser relevante observar as concepções iniciais dos licenciandos que entram no curso e não somente de sujeitos que já têm um certo tempo nele, tendo em vista que certas concepções podem ser esquecidas ou modificadas pelo contato com a universidade. No terceiro ponto, levamos em consideração somente o grupo dos estagiários, uma vez que estes já têm uma maior “bagagem” de conhecimentos por estarem há mais tempo no curso de formação.

Ainda com base na organização deste capítulo, criamos três subcapítulos que foram denominados de acordo com os próprios blocos de questões organizadas no questionário, sendo que, no primeiro subcapítulo, cujo título é “Elementos relacionados à entrada na profissão”, abordaremos concepções referentes:

- À escolha profissional.
- Às pessoas que influenciaram na escolha do curso.
- Aos motivos que levaram à escolha do curso.

O segundo subtítulo é “Elementos relacionados ao “ser professor” e à identidade docente”, onde teremos como principais assuntos:

- Características relacionadas ao bom professor de Ciências e Biologia.
- Relato ou expectativas em relação à primeira aula a ser ministrada.
- Expectativas futuras dentro da profissão.
- Possibilidades de outras profissões fora da docência.

O terceiro subcapítulo é “Aspectos relacionados à profissão”, onde abordaremos:

- Dificuldades e prazeres na profissão de professor.
- Como a Universidade está preparando para o exercício da profissão

3.1- Elementos relacionados à entrada na profissão

Neste primeiro bloco de questões, onde todas elas foram relacionadas à entrada na profissão, como também aos motivos que levaram à escolha do curso, foi apresentada inicialmente uma indagação simples: “**Este curso sempre foi sua primeira opção de escolha?**”, tendo como opções de respostas “**sim**” ou “**não**”, sendo que, caso marcassem esta última, deveriam falar qual seria a primeira opção de curso que eles desejavam (ou até mesmo desejam) e, marcando a primeira opção, eles deveriam relatar em qual momento se deu a escolha pelo curso.

No novo sistema de entrada nas universidades, que ocorre pelo Sistema de Seleção Unificada²⁹ (Sisu), os estudantes podem escolher duas opções de cursos e, de acordo com a nota de corte destes, podem ser aprovados se obtiverem uma nota superior ou igual à de corte, sendo que essa nota representa a pontuação do último candidato selecionado para a vaga na Universidade em relação a determinado curso. A Universidade Federal de Sergipe vem adotando o este sistema desde 2014.

Este questionamento se fez necessário a fim de entendermos o que leva um estudante a entrar em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, especificamente na UFS. Por meio do resultado dos dois grupos, observamos que dos 46 (quarenta e seis) alunos recém-ingressos, 20 (vinte) alegaram ter preferência por outro Curso, ou seja, eles colocaram a licenciatura como segunda opção. Já no grupo dos estagiários, dos 36 (trinta e seis) participantes, 22 (vinte e dois) colocaram o curso em questão como segunda opção. Numa visão de percentual, notamos que 43% dos recém-ingressos não colocaram o curso como primeira opção; já do lado dos estagiários, 61% destes também não colocaram o curso como primeira opção.

²⁹ É um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Esses estudantes, em sua maioria, revelaram que pretendiam entrar em cursos da área da saúde, como: Medicina (sendo esta a mais citada), Enfermagem, Farmácia, Odontologia, entre outros. O quadro abaixo traz os cursos mais citados por esses sujeitos.

Quadro 7: Cursos que os participantes da pesquisa citaram como 1ª opção.

1ª opção de curso	Recém-ingressos	Estagiários
Medicina	11	6
Enfermagem	4	8
Odontologia	1	2
Farmácia	1	2
Fisioterapia	---	2
Engenharia civil	---	1
Biologia bacharelado	3	1

Fonte: Própria autora.

Assim como observado no relato apresentado na Introdução, onde a pesquisadora mostra que na sua própria turma muitos colegas desejavam fazer outros cursos, em especial na área da saúde, ainda é comum os licenciandos em Ciências Biológicas terem preferências por profissões nesta área. Guimarães (2010) fala que um dos principais motivos é o elevado status (social e econômico) que essa área possui, o que leva muitos estudantes a terem um maior interesse por ela, uma vez que eles consideraram que poderão obter um melhor retorno financeiro.

A docência, em comparação a outras profissões, possui um baixo status (GUIMARAES, 2010; RAMALHO; CARVALHO 1994; RAMALHO, NENEZ; GAUTHIER, 2004). A relação da profissão de professor como uma “profissão de baixo status” é sustentada pela própria massificação e desvalorização profissional. Esses autores não acreditam que a docência será elevada a uma profissão de “alto status”, se não forem resolvidos os próprios problemas que observamos no contexto de trabalho dessa profissão.

A justificativa que os sujeitos da pesquisa deram em relação aos motivos que os levaram a não seguirem sua primeira opção, foi, no geral, não terem alcançado a nota de corte do curso almejado, uma vez que, todos os anos, os cursos da área da saúde possuem elevadas

notas de corte nesta instituição, sendo uma das mais altas no curso de Medicina. Essa situação pode ser observada nas falas dos sujeitos transcritas abaixo.

Minha primeira opção foi Medicina, mas não fui classificado e escolhi Biologia por ter o maior desempenho na matéria. Ainda estou em dúvida no que eu irei cursar ou seguir profissionalmente (Aluno 7 d).

Não consegui atingir a pontuação necessária para passar no curso de Medicina (Aluno 11 n).

A nota de corte do curso foi superior à minha média no ENEM, impossibilitando que entrasse no curso de Medicina, porém era suficiente para entrar em Biologia, que foi a minha segunda opção de curso, mas ainda estou pensando em terminar o curso de Biologia e futuramente ir atrás do meu sonho, que é Medicina, mas quem sabe atuando nas duas áreas, sendo professora de instituições superiores e médica (Aluna 19 d).

Infelizmente não tive pontuação suficiente para a primeira opção de curso, que foi Enfermagem. Ainda penso em seguir essa área, pois a ideia de ajudar o próximo em uma situação bastante delicada sempre me encantou; por outro lado, acho a área biológica interessante. Pode ser que eu permaneça nela, mesmo tendo uma imensa vontade de ser enfermeira (Aluna 21 d).

Primeiramente, a questão financeira, pois meus pais não possuem condições suficientes para custear minha formação em universidade particular. Pretendo continuar no curso e depois tentar novamente Odontologia; nunca é tarde (Aluna 27 d).

Não passei no vestibular, como preciso começar a trabalhar, e não tive como continuar estudando, entrei na Biologia, mas creio que não pretendo seguir a profissão de professor, por isso, com certeza tentarei outras vezes passar no curso que eu almejo. Acho que, como já estou aqui dentro, será mais fácil passar em Medicina (Aluno 9 n).

Além da questão da nota de corte, mencionada por alguns sujeitos, o que nos chamou a atenção foi a questão financeira dita por alguns alunos, como podemos observar nas falas da Aluna 27 d e do Aluno 9 n. Se relacionarmos esse fato com o perfil socioeconômico apresentado nos procedimentos metodológicos³⁰, todos os sujeitos que remeteram à questão financeira como justificativa para não seguirem a primeira opção foram provenientes de escolas públicas.

Em relação a essa justificativa, podemos fazer uma comparação com os dados apresentados na análise dos sujeitos da pesquisa, expostos no Capítulo I. Por meio destes

³⁰ Conforme os gráficos das redes de ensino dos sujeitos e o grau de instrução dos pais.

podemos observar que a maior parte dos licenciandos dos dois grupos cursaram escolas públicas, além de terem pais e mães com baixa escolaridade, na maioria dos casos. Essas situações expõem também um outro dado alarmante as escolas públicas não fornecerem uma formação adequada aos seus alunos, a ponto de eles competirem em “pé de igualdade” com aqueles que sempre estudaram na rede privada e, em especial, em escolas que forneciam uma boa formação básica, visto que, apesar de um número considerado de alunos e estagiários terem frequentado escolas privadas, estas não eram consideradas instituições que tradicionalmente possibilitam o ingresso dos estudantes nos cursos considerados de “alto status”.

Para compreender essa situação, é só fazermos uma breve análise dos alunos que passam no curso de Medicina, sendo que a grande parcela deles estudou, durante praticamente toda sua vida (ou a maior parte da Educação Básica), em escolas privadas, que dão um maior incentivo intelectual para que seus alunos concorram nos cursos que têm maior status profissional. Mesmo com as cotas (sistema em que as instituições reservam parte das vagas para alunos que cursaram todo o Ensino Médio na rede pública), notamos que são poucas as instituições públicas do Estado que fornecem ensino de qualidade aos alunos, fazendo estes serem capacitados para concorrerem em qualquer curso superior do seu interesse³¹.

Um ensino de qualidade, no contexto da pesquisa, seria aquele que possibilitasse uma disputa justa entre o aluno da rede privada e pública, ou seja, um ensino onde todo o conteúdo estabelecido nas matrizes curriculares dos sistemas de avaliação fossem realmente desenvolvido nas salas de aula.

Outro ponto levantado por muitos alunos deste grupo, que justifica a escolha da segunda opção no curso de Ciências Biológicas, foi a aproximação do conteúdo presente neste curso com os relacionados à área da saúde, como também estas pessoas se prendem ao fato de que, estando dentro da universidade, independentemente do curso, será mais fácil alcançar aquele desejado. Em relação aos estagiários, não notamos diferenças nas falas dos sujeitos desse grupo, comparando com o que foi observado no primeiro, como podemos perceber abaixo:

³¹ Fazendo um levantamento na lista de classificados do SISU-UFS/2016, a maior parte dos cotistas foram provenientes de outros Estados do Brasil. Para sustentar as informações deste parágrafo, a pesquisadora também realizou um levantamento dos convocados em 2016, onde foi possível verificar que 89% foram alunos provenientes da rede privada de ensino.

Não pensei em seguir porque fiquei com medo de arriscar novamente o vestibular e não passar. Devo ressaltar que não sei se quero seguir a carreira de professor; meu objetivo no momento é ter nível superior (Estagiaria 3 n).

Medo da seleção do vestibular; tive medo de não ser aprovada e a segunda opção era Ciências Biológicas. Outra área bastante distante, mas que ainda me identificava também. Mas não posso negar que ainda penso em ingressar na graduação em Direito (Estagiaria 5 n).

Não consegui passar no vestibular. Queria muito fazer Medicina ou Enfermagem pois sempre admirei a profissão, sempre achei que poderia salvar vidas de uma forma mais expressiva. E quanto a Medicina, essa área é meu grande sonho, mas infelizmente preciso trabalhar, sempre fui independente e não penso depender da família para ter minhas coisas (Estagiário 14 n).

Primeiramente, porque não consegui ingressar no vestibular de primeira para o curso de Medicina, aí escolhi fazer a Biologia como segunda opção, pois acho que tem muita relação os dois cursos (Estagiária 16 d).

O principal motivo foi não ser aprovada no vestibular em enfermagem na UFS. Como segunda opção, escolhi Biologia, por ser uma área relacionada aos cursos da saúde. No futuro, creio que penso ainda seguir carreira de professor, porém não irei deixar de lado o meu sonho de ser enfermeira (Estagiária 19 d).

Basicamente, a dificuldade nítida em relação à concorrência; e, por outro lado, eu penso que os meus recursos não seriam suficientes para almejar essa profissão. Eu sempre tive muito interesse em fazer este curso (Medicina), mas penso que devemos ter o pé no chão, quem sabe se, no futuro, quando tiver melhores condições, eu pense em fazer novamente a seleção para entrar no curso de Medicina (Estagiário 29 n).

Basicamente, podemos notar que tanto o grupo dos recém-ingressos, quanto o dos estagiários ressaltaram as mesmas justificativas em relação aos motivos por trás de não seguirem a profissão que seria a sua primeira opção. A análise das falas dos outros sujeitos, que colocaram para este questionamento a opção “não”³², remete para as mesmas falas expostas anteriormente. Estes ainda alegaram situações referentes: aos obstáculos em relação ao horário de estudo, uma vez que os cursos mais citados ocorrem nos dois horários (manhã e tarde); à disponibilidade de emprego, pois como professores eles poderiam “arrumar” alguma atividade remunerada antes mesmo de saírem da Universidade, sendo que, como alunos dos cursos da saúde, necessariamente, eles precisariam estar formados para conseguirem

³² Para responder se o curso de Ciências Biológicas sempre foi sua primeira escolha.

trabalhar; e, por último, às questões de cunho financeiro, tendo em vista que os cursos na área da saúde exigem um investimento maior durante a formação.

Na minha própria carreira profissional, quando questiono meus alunos da rede pública sobre qual profissão seguir eles apontam como opção aquelas voltadas para o magistério, pois sabem da sua realidade. É como observamos na fala do Estagiário 29 n, quando expõe que *[...] devemos ter o pé no chão [...]*; outros sujeitos também remeteram a esta mesma expressão. Na verdade, estão se referindo à “fraca” aprendizagem que tiveram na rede pública. Outro ponto observado é que muitos acabam desistindo de fazer outras tentativas, a fim de passarem na sua primeira opção, pois alegam que precisam trabalhar, como podemos observar nas falas abaixo.

No curso de Odontologia, os instrumentos são muitos caros, com isso, como minha família não tem condições de arcar com o custo do curso, decidi optar por Biologia, minha segunda opção, mesmo tendo conseguido entrar em Odontologia. Posteriormente, quando eu estiver trabalhando e ganhando o meu próprio dinheiro, irei realizar o meu sonho e me tornar odontóloga (Aluna 8 n).

Depois de Medicina, o curso de Ciências Biológicas sempre foi minha segunda opção, por amar desde o Ensino Médio. Mas, a minha vontade mesmo era passar para Medicina, mas como é um curso muito concorrido e difícil de passar, teria que estudar bastante, pois não tenho base suficiente da Educação Básica, o ensino público é muito fraco. E também não queria mais passar tanto tempo fora do mercado de trabalho. Com isso, decidi entrar mesmo em Biologia, mas não quero deixar o meu sonho de ser médico morrer, vou fazer as disciplinas do curso de Medicina para, quando eu conseguir entrar nele, recuperar boa parte das disciplinas (Aluno 13 n).

Fui aprovado no curso de Farmácia e no curso de Biologia, mas como pretendo trabalhar cedo decidi fazer Biologia, pois terei mais oportunidades de trabalho. Mas sei que o retorno financeiro na profissão é muito reduzido, por isso futuramente ainda pretendo cursar Farmácia (Aluno 29 d).

Sempre tive muita vontade de seguir carreira na área da saúde, pensei bastante em Medicina e, posteriormente, Enfermagem. Até comecei o curso de Enfermagem em uma universidade particular, mas o curso era muito caro. Como eu passei em Ciências Biológicas, na UFS, decidi cursá-lo. Acho também que o retorno financeiro será mais rápido, porém, estou ciente de que o salário é miserável. Aí, com muito esforço, quem sabe eu tenha condições de tentar novamente o curso de Enfermagem (Estagiária 17 n).

A priori, em relação às respostas dos dois grupos da pesquisa, algo nos chamou a atenção. Os alunos recém-ingressos que optaram por seguir a segunda opção de curso, no caso em Ciências Biológicas, revelaram que fizeram tal escolha por acharem que este curso tem

relação com o da área da saúde. Eles alegaram que, por estarem dentro da Universidade, seria mais fácil de entrarem no curso de sua primeira opção:

Ainda penso em cursar Medicina, entrei no Curso, pois coloquei Ciências Biológicas como segunda opção. Além do mais, vejo que é o único curso que tem uma certa aproximação com Medicina. Creio que irá me ajudar na preparação a fim de entrar neste curso (Aluna 1 n).

Assim como dito anteriormente, os estudantes entram no curso de Ciências Biológicas pensando que este tem relação com o curso de Medicina. De fato, se considerarmos algumas disciplinas como Elementos da Anatomia, poderíamos considerar que há disciplinas comuns entre esses cursos, porém, isso corresponde a uma parcela mínima do total de créditos necessários para a formação nos cursos da área saúde. Outro ponto levantado por alguns sujeitos é a possibilidade de “adiantar” disciplinas do curso de Medicina, situação esta que nem sempre é possível devido à quantidade limitada de vagas ofertadas periodicamente pelos departamentos, quantidade esta que só garante a matrícula para quem realmente está vinculado ao Curso.

Não consegui atingir a nota de corte da minha primeira opção, que era a Medicina. Como a Biologia é uma área muito próxima, penso que poderei adiantar algumas matérias do meu curso desejado (Aluno 23 d).

Não tive pontuação suficiente para passar em minha primeira opção. Mas, penso que, uma vez aqui dentro, irei conseguir (Aluno 26 n).

Não sabemos ao certo se os estagiários também entraram com essas mesmas concepções no curso de Ciências Biológicas, pois nenhum deles alegou em suas falas achar que este tem aproximação com a Medicina, Enfermagem e outros relacionados à saúde. Porém, acreditamos que, se em algum momento este pensamento estava presente nos sujeitos do grupo 2, ele foi “esquecido” pela convivência no Curso.

Ainda sobre a pergunta **“este curso sempre foi sua primeira opção de escolha?”**, 57 % dos alunos e 39% dos estagiários optaram pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas como primeira opção. Em relação ao primeiro grupo, muitos alunos relataram que a escolha pelo curso se deu no Ensino Médio. Algumas respostas dos estagiários também remeteram a essa mesma situação, como podemos observar nas falas abaixo:

Desde quando entrei no Ensino Médio. Creio que ensinar, repassar aos outros tudo aquilo que você sabe é uma arte, é gratificante (Aluna 2 n).

Ainda no Ensino Médio já comecei a demonstrar aptidão pela área da Biologia. O estudo da vida, e tudo que está relacionado a ele, sempre me chamou a atenção nessa área, e passar todos estes conhecimentos para o próximo é muito belo (Estagiária 18 n).

Observamos, nas falas desses sujeitos, uma situação também exposta por outros, porém sendo uma minoria. Remeteram uma situação relacionada à profissão de professor, a questão de “repassar aos outros tudo aquilo que você sabe”. Apesar de estarmos lidando com um curso de licenciatura, poucos foram os sujeitos que justificaram a escolha do curso com algo ligado à profissão de professor.

Na terceira série do Ensino Médio, comecei a me preocupar mais em qual curso escolher. Fiz teste vocacional e deu como resultado a área de Biologia. Fiquei em dúvida se faria licenciatura ou bacharelado, aí escolhi licenciatura por ser uma área que dá mais oportunidade de trabalho (Aluna 12 d).

A partir do Ensino Médio, quando eu comecei a me apaixonar pela Biologia. A cada dia, minha vontade de conhecer a área só aumentou cada vez mais. Inicialmente pensei em fazer bacharelado, mas atualmente estou feliz com minha escolha (Aluno 14 d).

Demorei fazer minha escolha, pois, como já havia sido aprovada em Direito, minha família estava muito feliz e fazendo pressão para eu seguir essa área. Mas, quando cursei a terceira série do Ensino Médio decidi fazer Biologia devido a um artigo que o professor de Biologia levou para aula. Esse artigo falava sobre o Projeto Genoma. Ainda fiquei na dúvida se fazia bacharelado ou licenciatura, mas depois que meu pai me convenceu de que a área da licenciatura tinha mais oportunidade de trabalho, decidi cursá-la (Estagiária 2 d).

Apesar desses sujeitos terem colocado o curso de Ciências Biológicas como primeira opção, notamos que, a princípio, houve uma dúvida entre o bacharelado e a licenciatura, sendo que o principal critério que os fez escolher a licenciatura foi, em particular, as oportunidades de emprego.

Dos 14 (quatorze) estagiários, 6 (seis) falaram que a escolha pelo curso se deu desde o Ensino Médio e, dos 26 (vinte e seis) alunos, 13 (treze) também remeteram a essa mesma situação. Esses alunos alegaram que até o Ensino Médio não sabiam ao certo qual profissão iriam seguir. Somente nas últimas séries da Educação Básica, por intermédio de professores e da exposição de conhecimentos sobre a área, foi que eles tiveram a certeza de qual profissão desejavam. Outras respostas dos participantes da pesquisa remeteram ao Ensino Fundamental e a momentos da infância. Algumas das falas podem ser observadas abaixo:

Minha escolha aconteceu quando, desde criança, senti a necessidade de informar e orientar, tendo a consciência de que é necessário dedicar, doar um terço do meu conhecimento adquirido para transformar o meio em que vivo (Aluna 19 n).

Desde o Ensino Fundamental, sempre gostei das aulas de Ciências, além de amar a natureza (Aluno 28 n).

Minha escolha foi relativamente fácil, mas eu a escondi, pois sentia meio que vergonha. Como sempre estudei em escola particular, meus colegas sempre falaram que iriam fazer estes cursos mais ligados à Saúde ou Direito. Mas a confirmação da minha escolha se deu por volta de julho de 2013, estava por coincidência na escola em aula de Biologia, quando fui indagado com uma pergunta: () o que você irá cursar na universidade? Aí eu respondi “Enfermagem”, em vez de Biologia, só para esconder, mas minha paixão é Biologia, eu amo o que a disciplina estuda (Aluno 46 d).*

O curso de Ciências Biológicas foi a minha primeira opção, desde a infância, pelo fato de ter um pai biólogo (Estagiário 31 d).

A escolha pelo curso se deu desde a infância, quando tive contato com a disciplina de Ciências (Estagiário 28 d).

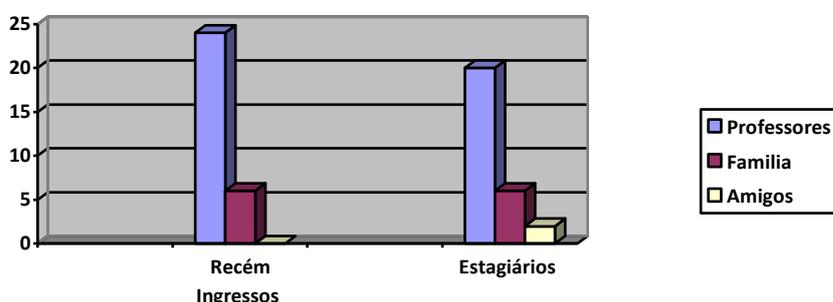
A afinidade pelo curso sempre foi evidente para mim, pois tenho relação prazerosa com a área ambiental, como também com os seres vivos. Sempre gostei dos programas ambientais. A escolha pelo curso ocorreu, dessa forma, durante todos os anos da Educação Básica. Acho que o contato com muitos professores da área fez com que minha vontade crescesse (Estagiário 4 n).

Chamamos a atenção para a fala do Aluno 46 d, que revelou o que foi discutido em momentos anteriores nesta tese, quando expusemos, em geral, os estudantes de escolas privadas têm preferência por cursos que possuem *status*, sendo uma cultura internalizada pela sociedade. Este aluno alegou vergonha em expor sua verdadeira preferência profissional, por estar no ambiente onde todos optam por cursos que tenham um maior retorno financeiro.

Dando continuidade, ainda neste segundo bloco de perguntas, foi questionado aos alunos e estagiários se **alguém (professor, parente, amigo...) inspirou ou motivou sua escolha profissional**, no que diz respeito à licenciatura. O objetivo desta pergunta é identificar se a influência de fatores pessoais foi decisiva na escolha profissional e buscar evidências de que a formação da identidade do professor ocorre mesmo antes da inserção nas universidades, sendo observada no âmbito familiar e até mesmo no convívio com os sujeitos do ambiente escolar na Educação Básica, relacionando com os dizeres de autores como Pimenta (2009), Nóvoa (1999) e outros citados anteriormente.

Com isso, notamos uma relação das ideias desses autores com o que foi dito pelos sujeitos desta pesquisa, uma vez que um grande número de alunos e estagiários alegaram ter sido influenciados na escolha da profissão, correspondendo a 65 % dos alunos (o que corresponde a 30 indivíduos desse grupo) e 81% dos estagiários (o que corresponde a 29 estagiários). Eles revelaram que sua escolha profissional partiu da influência de professores da Educação Básica (83% dos alunos e 68 % dos estagiários), de algum membro da família (12% alunos e 20% dos estagiários) e até mesmo do seu meio de amizade (12% dos estagiários). O gráfico abaixo traz as respostas mais observadas agrupadas nos três aspectos ditos anteriormente.

Gráfico 4: Pessoas que influenciaram na escolha da profissão.



Assim como referenciado por Pimenta (1997, 2009), Pimenta e Anastasiou (2010), Nóvoa (1999, 2009) e Tardif (2011), os dados apresentados nessa questão remeteram às ideias destes autores, quando eles apontam a influência dos professores da Educação Básica na escolha profissional na área da docência. Essa influência se dá, pois os licenciandos entram nas universidades trazendo consigo concepções formadas do que é ser professor.

Sim, meus professores de Ensino Médio sempre relacionavam a matéria de Biologia com o nosso dia a dia. A partir desse jeito de ensinar eu fui me apegando à matéria e também fui aprendendo a conviver em sociedade e valorizar a natureza (Aluno 23 d).

Meus professores de Ciências do Ensino Fundamental foram maravilhosos, com suas práticas pedagógicas que enriqueciam suas aulas e despertavam ainda mais interesse em aprender (Estagiária 13 d).

A minha professora de Biologia do Ensino Médio me inspirou bastante a seguir por este caminho, pois me motivou a querer passar meus conhecimentos a outras pessoas (Aluno 41 n).

Notamos nessas falas que a influência na escolha profissional se deu pelo fato do professor inspirar o gosto do aluno pela matéria (no caso da Aluna 23 d e da Estagiária 13 d) e pela profissão, pois quando o Aluno 41 n revela que a professora inspirou e motivou para que ele “passasse” todo conhecimento adquirido, estava se referindo à profissão docente. Porém, essas influências podem ter sido reflexo não somente de professores considerados “bons”, mas também pelo resultado de profissionais que não possuíam uma boa prática pedagógica, ou até mesmo que não incentivavam positivamente a escolha da profissão de professor pelos seus alunos, como podemos observar nas respostas abaixo.

Na verdade, diversos professores recomendaram que não nos tornássemos professores, devido a vários obstáculos, como a condição de trabalho e a rotina, mas sinto que é muito bom ministrar conteúdos e ver outras pessoas aprendendo, isso foi o incentivo, apesar de não ter o incentivo deles (professores) (Aluno 40 d).

Alguns professores serviram de inspiração na escolha da minha profissão, outros nem tanto, mas sinto que mesmo estes de certa forma também contribuíram, porque tive a certeza do tipo de professor que não serei (Estagiário 4 n).

Na verdade, meio que tive a inspiração dos meus professores ruins. Observando suas aulas eu pensava “quero ser uma professora diferente dele, quero fazer o melhor” Então eu acho que isso me motivou de forma indireta. Tive muitos professores que davam aulas expositivas e monótonas, acho a área da Biologia linda e com muitos recursos para serem explorados. Não vi nenhum professor fazer essa exploração quando aluna. (Estagiária 17 n).

Muitos professores que passaram pela minha vida deixaram um pouco de inspiração em mim. Acho que, mesmo aqueles de quem eu não gostava, por não terem uma boa prática, me marcaram. (Estagiária 33 d).

Mais uma vez encontramos relações entre os dois grupos de sujeito da pesquisa. Os outros participantes, cujas respostas não foram colocadas aqui, também remeteram para as mesmas concepções expostas nas transcrições acima. Notamos mais uma vez a relação do contexto teórico desta tese, no que diz respeito ao processo identitário, antes colocado por autores como Nóvoa (1992a, 1992b) e Grandin (2008), dentro da formação da identidade dos futuros professores, sendo esse processo influenciado pelo contexto social do indivíduo tanto de forma positiva (sendo reflexo de um bom professor) quanto negativa (quando o aluno não se vê como o seu professor da Educação Básica ou até mesmo quando ele (o aluno) não se deixa influenciar pela falta de motivação dos seus professores).

Observamos nas respostas do Aluno 40 d e das Estagiárias 17 n e 33 d o que foi dito por Nóvoa (1992b), quando este revela que as precárias condições de ensino da Educação Básica acabam influenciando também o próprio processo de formação dos professores. Para este autor o “choque do real, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, as dificuldades face à realidade” são situações que atormentam a carreira dos professores, principalmente nos momentos iniciais da entrada na profissão (NOVOA, 1992b, p. 39). Por essa razão, é importante trabalharmos na formação dos nossos futuros docentes para alimentarmos neles o desejo de fazer a “diferença” e não se espelharem e, conseqüentemente, se acomodarem nas didáticas tradicionalistas de alguns professores desacreditados na profissão que escolheram.

Todos os sujeitos da pesquisa, mesmo aqueles que escolheram o curso Ciências Biológicas como segunda opção, demonstraram em suas palavras o encantamento por esta área de ensino. As autoras Carvalho, Gil-Perez (2011), Krachilchik (2004), Marandino (2003), e tantos outros que focam suas pesquisas ao ensino de Ciências e Biologia, afirmam que esta área encanta muitas pessoas pela relação que mantém com a vida prática dos alunos. Como os assuntos trazem informações sobre o funcionamento do corpo, a relação homem natureza e o funcionamento do meio ambiente, isso encanta os estudantes, fazendo-os ter mais curiosidade por aprender, como também transmitir esses conhecimentos para as outras pessoas.

Notamos que a maior parte dos sujeitos, que remeteu a escolha da profissão aos seus professores da Educação Básica, demonstrou encantamento na forma com que estes ministravam suas aulas. Em alguns momentos, pudemos relacionar as respostas dos sujeitos ao conceito de transposição didática de Chevallard (2005), anteriormente discutido nesta tese. Essa situação pode ser observada nas transcrições a seguir.

No meu Ensino Fundamental fui intensamente inspirada pela minha professora de ciências, pois ela demonstrava o domínio do conteúdo e transmitia o conhecimento de um modo que todos conseguiam aprender. Achava isso o máximo (Estagiário 28 d).

Tive um professor de Biologia do Ensino Médio que me despertou o interesse pela profissão. Achava interessante a forma que ele transmitia o conhecimento, mostrando somente o que era possível que os alunos compreendessem (Estagiária 31 d).

Observamos nas respostas desses sujeitos que a motivação pela profissão se deu pelo fato dos professores transmitirem somente os conhecimentos acessíveis para seus alunos. Na verdade, eles revelaram que os seus professores transmitiam os conhecimentos presentes no

livro didático de uma forma que facilitava a aprendizagem destes. Segundo Chevallard (2005), podemos dizer que a transmissão desses “conhecimentos acessíveis” se deu graças à transposição didática, permitindo que os conhecimentos construídos em outros tempos e espaços possam ser reconstruídos, compreendidos e aplicados no contexto (espaço) em que o aluno e a escola estão inseridos e em um determinado momento (tempo). Com isso, se o professor incorpora o conceito de transposição didática em sala de aula, também pode incentivar seus alunos (e quem sabe futuros professores) a realizarem a mesma prática em seu cotidiano profissional.

Outros sujeitos se mostraram motivados pela área de Biologia pela didática dos seus professores, pela maneira como eles relacionavam os conteúdos vistos em sala de aula com o cotidiano do aluno. Carvalho e Gil-Perez (2011) mostram o quanto os professores podem deixar o ensino de ciências encantado, uma vez que estes podem constantemente relacionar esta área com a vida do aluno. Podemos observar esta situação nas respostas dos alunos abaixo:

Os professores me inspiraram bastante. Além da didática que possuíam, mostravam que a Biologia é uma matéria que está relacionada a quase tudo, senão a tudo que nos rodeia e isso aumentou o meu interesse pelo curso (Aluno 30 d).

Sim, tive dois professores de Biologia no Ensino Médio que eu sou fã. Um é médico e outro é apenas professor. O jeito deles, a forma de ensinar e transmitir o conhecimento fizeram eu me apaixonar mais ainda pelo que eu queria fazer (Aluno 38 d).

Em relação ao grupo de sujeitos que foram inspirados e/ou motivados por algum membro da família ou até mesmo amigos, estes revelaram que tal situação se deu pela convivência com pais, irmãos, tios e até avós ligados à docência. Esses familiares incentivavam seus filhos e/ou parentes para seguirem na profissão de professor, uma vez que desempenhavam de forma admirável o seu trabalho, como podemos notar nas transcrições abaixo:

Sim, por ter mãe e irmãs professoras isso acabou me motivando nessa escolha. Sempre notei o quanto elas gostavam da profissão (Aluna 27 d).

Minha irmã, que também é professora, me inspirou bastante. Mas ela sempre me mostrou a realidade da profissão (Aluno 28 n).

Venho de uma família de educadores. A profissão me foi apresentada cedo e com elas os malefícios e benefícios. Minha mãe, assim como a maioria dos

professores da rede pública, sempre me manteve com muito sacrifício, mesmo assim a paixão que ela desempenha suas funções me deixou fascinada e com mais vontade de ser professora (Aluna 32 n).

Sim, em especial minha avó e minha tia. Minha avó cresceu em um povoado do interior e trabalhava para uma família rica. Ainda na juventude, ela aprendeu a ler e a escrever só vendo a senhora ensinar aos seus filhos. Isso chamou a atenção da tal senhora que lhe ajudou e deu livros. Com isso, minha avó começou a ensinar a todos do povoado, foi a primeira professora de lá. Até hoje quando ela conta a história fico emocionada. Decidi ser professora por causa dela (Estagiária 27 n).

Sim, principalmente meu pai. Ele era professor de Biologia, sempre gostou da profissão e me deu um grande apoio em segui-la (Estagiário 31 d).

Minha tia é formada em Biologia, também pela UFS. Ela conversou muito comigo sobre o curso, me incentivando em seguir a carreira, caso fosse minha vontade, pois sempre me mostrava a realidade da profissão (Estagiária 36 d).

Observamos que, mesmo aqueles alunos e estagiários que escolheram a docência por inspiração familiar, também remeteram, de certa forma, ao contexto escolar, uma vez que os membros familiares citados por estes sujeitos têm relação com o ambiente da sala de aula, sendo estes professores e professoras. Chamamos a atenção pelo fato também de deixarem seus filhos, sobrinhos, netos, cientes da profissão que iriam escolher, sempre apontando as dificuldades dela.

É muito contraditório ouvirmos profissionais indagarem que “se soubessem o que iriam encontrar na profissão, não escolheriam ser professores”. Esta frase é recorrente em muitos discursos de alguns professores que justificam suas frustrações profissionais ao não conhecimento da prática docente³³.

Em relação aos participantes da pesquisa que alegaram não terem sofrido nenhuma influência na escolha da profissão, observamos um número reduzido, sendo no grupo 1, 35 % (16 alunos), e no grupo 2, 19% (7 estagiários). Muitos desses sujeito não deram a justificativa da sua resposta, colocando simplesmente “não”. Porém, outros justificaram-na, como podemos observar nas falas abaixo:

Não, decidi minha escolha profissional por conta própria (Aluna 5 d).

³³ Cheguei a essa conclusão por meio do convívio com profissionais da educação, em toda minha vida de pesquisadora e de professora. É comum ouvirmos profissionais se lastimarem, colocando toda a culpa da utilização de uma prática profissional tradicionalista e arcaica na frustração de não ter tido conhecimento dos desafios e obstáculos da profissão que escolheram. Sabemos que a própria carga pessoal, como também o convívio na Educação Básica, no lugar de aluno, já nos deixa a par de tudo que nos espera se seguirmos a docência.

Não, foi uma escolha minha quando mais jovem (Aluna 6 d).

Não, minha escolha foi bem pessoal, mas tive o apoio familiar (Aluno 7 d).

Meu irmão e meu pai são formados em Medicina aqui na UFS. De alguma maneira eles influenciaram a minha primeira escolha, que é Medicina. Porém, sempre estive livre para escolher o que eu achasse que fosse a melhor opção para mim (Aluna 19 d).

Não, ninguém me inspirou. A escolha foi fruto do amadurecimento de ideias e da necessidade de ampliar meus conhecimentos sobre o meio natural e sobre mim (Aluno 29 d).

Não, porque quando você diz querer ser professor há mais críticas do que apoio. Por isso, foi uma escolha minha, contrariando quase todos ao meu redor (Aluno 31 d).

Não. Na verdade, quando eu passei neste curso, meus próprios professores, amigos e até meus pais falaram que tinha algo (curso) melhor a ser feito (Estagiário 12 d).

Não, a escolha na primeira opção sim, mas em minha segunda opção foi uma decisão particular, pois escolhi uma área que tivesse relação com o meio ambiente (Estagiária 16 d).

Na verdade, não. Tive pouco apoio das pessoas à minha volta, principalmente familiares. A única que me apoio foi minha mãe (Estagiário 20 n).

Apesar dessa resposta ter sido a minoria nos dois grupos pesquisados, notamos aqui o quanto ainda existe desvalorização em relação ao magistério, como observado na resposta do Aluno 31 d e dos Estagiários 12 d e 20 n. Algo que nos chamou a atenção foi que a maior parte dos sujeitos que alegam não terem sido influenciados por ninguém, também colocaram o curso de Ciências Biológicas como segunda opção, sendo que a influência na escolha se restringiu à primeira opção.

Fechamos esta primeira parte da análise dos dados chegando à conclusão de que a maior parte dos licenciandos que entra no curso de Ciências Biológicas, escolhem-no como segunda opção³⁴, sendo sua preferência o campo da saúde (em especial Medicina e Enfermagem). Essa situação pode até justificar a grande evasão de alunos do curso, uma vez que, mesmo entrando 80 (oitenta) alunos anualmente, menos da metade consegue se formar no tempo estabelecido pelo Curso.

³⁴ Ou até mesmo podemos afirmar que os alunos em questão entraram no Curso, pois este era o possível, visto que uma grande parte dos sujeitos não se identificou com a profissão que escolheram.

Outra situação observada é que os professores da Educação Básica são os principais motivadores na escolha profissional desses alunos. Mesmo aqueles docentes que não possuem uma boa didática, conseguem, de certa forma, interferir positivamente na escolha profissional de seus alunos, já que estes se sentem incomodados por tal comportamento e pensam ser professores para fazer a diferença na sala de aula.

3.2- Elementos relacionados ao “ser professor” e à identidade docente

Para dar início a este terceiro bloco de questões³⁵, os participantes dos dois grupos da pesquisa foram questionados se já **desempenharam alguma atividade no magistério**. O quadro 8 traz as opções escolhidas e o quantitativo observado em cada grupo.

Quadro 8: Informações sobre a experiência profissional dos participantes da pesquisa³⁶.

Opção de respostas	Participantes da pesquisa	
	Recém-ingressos	Estagiários
Já dei aula de Ciências.	8% (3)	15% (4)
Já dei aula de Biologia.	6% (1)	8% (1)
Já participei de projetos de extensão na área da docência, como estagiário.	4% (2)	10% (4)
Nunca desenvolvi nenhuma atividade no magistério.	78% (42)	59% (16)
Já desenvolvi atividades em outras áreas.	8% (1)	13% (2)

Fonte: Própria autora.

Tanto o grupo dos alunos recém-ingressos quanto dos estagiários, em sua maioria, alegaram não ter nenhum tipo de experiência no magistério. No que diz respeito ao primeiro grupo, este número elevado de alunos sem experiência é compreensível, visto que as

³⁵ O primeiro bloco foi sobre os aspectos dos informantes, o segundo bloco sobre a escolha da profissão e o terceiro bloco sobre as concepções de “ser professor” e a identidade docente.

³⁶ Alguns alunos que apontaram experiência na disciplina de Ciências também apontaram na área da Biologia, por esta razão a soma ultrapassou os 100%.

instituições de ensino exigem que os professores tenham a graduação em andamento ou já concluída, no caso das instituições públicas. Os participantes que alegaram ter experiência na docência como professores de Ciências ou Biologia, sendo três no grupo dos recém-ingressos e quatro no grupo dos estagiários, têm como características: uma idade elevada, uma formação técnica em áreas afins das Ciências Biológicas e, no caso dos estagiários, um certo tempo na Universidade. Em relação aos alunos do grupo 1, que alegaram ter experiência, um deles tem formação em Odontologia, e dois em cursos técnicos. A priori, é importante salientar que todos os participantes com experiências profissionais deram aula somente em instituições privadas.

Os alunos que alegaram ter participado de programas de extensão citaram os Projetos de Iniciação Científica Júnior (PIBIC-Júnior³⁷) e o Projeto de Iniciação à Docência (PIBID), no caso dos estagiários. Em relação a esses projetos, autores como Marandino (2003) citam a importância da participação em cursos de extensão durante a formação de professores. Mesmo o primeiro caso ocorrendo na Educação Básica, acreditamos que seja um incentivo ao aluno deste nível de ensino seguir a carreira do magistério³⁸ ou outro curso de nível superior. Não podemos deixar de notar o número reduzido de alunos estagiários que participam do PIBID ou até mesmo outros projetos, sendo somente 4 (quatro) dos 36 (trinta e seis) sujeitos do grupo 2. Os alunos e os estagiários, que alegaram ter desenvolvido atividades em outra área, citaram trabalhos como: atendente de supermercado e de lojas e atividades de monitoria em disciplinas na Universidade.

O segundo questionamento foi **o que levou a escolherem a profissão**. Anteriormente, eles foram questionados em relação à influência de alguém (professor, família, amigos), sendo que o objetivo da pergunta, que será posteriormente analisada, foi verificar de qual forma esta inspiração modificou os sentimentos desses sujeitos na escolha pela profissão, e, em especial, no desejo de “ser professor”.

Para melhor expor os dados, optamos por, após avaliar as respostas de cada participante da pesquisa, criar categorias de análise, sendo que foram elaboradas de acordo com as

³⁷ O PIBIC-Júnior tem como objetivos: fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos e desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes, sendo totalmente voltado para alunos do Ensino Médio de escolas públicas do país.

³⁸ Posso afirmar isso, pois, enquanto aluna da Educação Básica, participei de projetos do PIBIC-Júnior, desenvolvendo palestras em escolas sobre o tema foco do projeto. Isso me fez ficar mais motivada na escolha profissional que decidi seguir.

palavras que apareciam com mais frequência nas respostas de todas as questões abertas. Essa forma é sustentada pela técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2009), anteriormente discutida no capítulo I.

Em relação ao grupo dos recém-ingressos, as justificativas que mais apareceram foram:

- O amor pelas áreas de estudo da Biologia.
- O amor pela profissão.
- O desejo de transferir o conhecimento para o próximo.
- O Desejo de se engajar em pesquisas nas áreas de estudo da Biologia.

Em relação ao grupo dos estagiários, observamos que as três categorias iniciais encontradas no grupo 1 foram mencionadas. Porém, notamos que nenhum dos estagiários se referiu ao termo “pesquisa”, sendo que uma quarta categoria surgiu nesse grupo:

- A necessidade de inserção no mercado de trabalho.

A seguir, iremos discutir cada categoria mencionada anteriormente. Para podermos visualizar melhor os resultados, e comparar a frequência de respostas nos dois grupos, o quadro 9 expõe as categorias mencionadas anteriormente e o percentual de respostas observado em ambos os grupos.

Quadro 9: Motivos relacionados à escolha da profissão.

Opção de respostas	Participantes da pesquisa	
	Recém-ingressos	Estagiários
O amor pelas áreas de estudo da Biologia.	28% (16)	42% (15)
O amor pela profissão.	26% (12)	39% (14)
O desejo de transferir o conhecimento para o próximo.	24% (13)	8% (3)
Desejo de se engajar em pesquisas nas áreas de estudo da Biologia.	22% (5)	----
Necessidade de inserção no mercado de trabalho.	----	11% (4)

Fonte: Própria autora.

Tanto nos recém-ingressos quanto nos estagiários, o que os alunos mais remeteram em relação à escolha pela profissão foi o amor e a admiração pelo campo de estudo das Ciências Biológicas, sendo observadas 28% no primeiro grupo (16 alunos) e 42 % no segundo (15 alunos). Esses sujeitos, em seus textos, revelaram que esta área abrange assuntos interessantes, relacionados, principalmente, à natureza, à relação do homem com o ambiente como também aos impactos na interferência do homem na natureza. A seguir, iremos destacar algumas respostas observadas nos dois grupos em relação a esta categoria.

O amor pelos animais e pela natureza (Aluna 2 d).

A paixão pela biologia, mas ainda não tenho certeza quanto a ser professora (Aluna 13 d).

A vontade de obter conhecimento a respeito da vida de forma geral, pessoas, animais, plantas (Alunos 14 d).

O amor e o fascínio que tenho por biologia, sempre foi o que eu quis um dia fazer, considero o curso dos meus sonhos (Aluno 16 n).

A admiração que tenho pelos assuntos da natureza. Sempre gostei de assistir a programas que têm esses temas (Aluna 32 n).

O fato de eu gostar muito da área e por ter matérias que a fazem parecer com Medicina (Aluno 33 d).

Gostar muito dos conhecimentos relacionados à Biologia (Estagiaria 8 d).

A admiração pela natureza e também por contribuir um pouco mais para com o ambiente onde vivemos (Estagiário 14 n).

Sempre me identifiquei com essa área; adoro a natureza (Estagiária 22 d).

O amor e o respeito pela vida natural (Estagiária 21 d).

O vínculo com a Serra de Itabaiana, onde desempenho atividades de trilha. Gosto muito desse contato com a natureza (Estagiário 25 n).

Como dito anteriormente, esses alunos remeteram aos aspectos naturais e às relações humanas com a natureza. Entretanto, observamos uma relação dos aspectos mencionados por esses sujeitos ao curso de bacharelado em Ciências Biológicas. Apesar desses alunos e estagiários estarem vinculados a um curso de licenciatura, eles remeteram ao amor pela natureza no sentido de preservá-la, e não de transmitir os conhecimentos para os alunos. Além disso, 80% dos participantes dessa categoria colocaram o curso de Ciências Biológicas como

segunda opção, situação esta que pode justificar o fato de eles não se referirem, como motivo que os levou à escolha do curso, às questões ligadas à própria atividade docente.

Chamamos a atenção para a fala do Aluno 33 d, pois ele se referiu à escolha pelo curso tanto pelo fator natural quanto pela aproximação com a área da Medicina. Essa mesma referência em relação às áreas da saúde também foi observada em outras respostas. Neste momento, observamos um aspecto relacionado ao desejo desses licenciandos em “não serem professores” de Ciências e/ou Biologia, como podemos observar na fala da Aluna 13 d, uma vez que atrelado à profissão de professor está o desejo de transmitir o conhecimento aprendido durante toda a vida, situação esta apontada por autores como Candau (2008) e Tardif (2011).

Esse aspecto foi observado, justamente na 3ª categoria dos recém-ingressos e na 4ª dos estagiários. Dos 46 alunos recém-ingressos 13 relataram que a escolha da profissão remeteu ao desejo de transmitir o conhecimento aprendido dentro da Universidade, sendo que no grupo 2 só observamos 3 estagiários que remeteram a esta mesma situação.

A minha paixão pela natureza e querer passar meus conhecimentos para conscientizar as pessoas e fazer do mundo um lugar melhor para se viver. Desejo passar para os meus alunos todos os conhecimentos que irei adquirir aqui (Aluna 4 n).

A motivação que recebi em casa através da minha mãe e minhas irmãs e o desejo de interagir com as pessoas, sendo capaz de transmitir o conhecimento recebido a essas outras pessoas (Aluno 9 d).

Compreender e saber como a natureza se comporta e a relação ambiente - homem. Infelizmente, muitos professores que tive não levaram a sério o cargo de professor de Biologia. Esses professores não apresentavam o conteúdo e ficavam apenas enrolando. Por incrível que pareça, essa situação incentivou ainda mais minha vontade de dar aula. Tenho desejo de passar para meus alunos todo meu conhecimento, e não me comportar como esses profissionais enrolados que temos por aí. Não quero que eles (meus alunos) passem o que eu passei (Aluno 30 d).

O desejo de ter mais conhecimento sobre as Ciências Biológicas e poder transmitir da melhor forma o conhecimento que vier adquirir (Aluno 42 n).

O amor pela biologia e o desejo de ensinar e transmitir todos os conhecimentos que eu irei aprender na Universidade (Estagiário 31 d).

A vontade de compreender como funciona a vida e os recursos naturais e poder transmitir todo o conhecimento de forma construtiva para os alunos (Estagiária 36 d).

Gostar da área e poder transmitir o conhecimento às pessoas (Estagiária 6d).³⁹

Somente três estagiários remeteram a escolha da profissão ao desejo de transmitir conhecimento aos discentes. Apesar disso, a segunda categoria mais citada, tanto no grupo dos estagiários quanto em relação aos recém-ingressos, foi a escolha do curso pelo amor à profissão. Optamos por separar as categorias “amor pela profissão” e “O desejo de transferir o conhecimento para o próximo”, pois nenhum dos sujeitos que relatou o amor pela profissão relacionou à questão da transmissão do conhecimento.

Com isso, por considerarmos esse aspecto relevante dentro da docência, achamos pertinente destacá-lo. Outra situação que chamou nossa atenção foi que todos os 27 participantes da pesquisa (sendo 12 alunos e 14 estagiários), que estão na categoria “O amor pela profissão”, colocaram como primeira opção o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, situação que não foi observada na categoria “O desejo de transferir o conhecimento para o próximo”, em que alunos e estagiários escolheram a licenciatura como segunda opção.

Abaixo, iremos expor as respostas de alguns alunos e estagiários que remeteram à escolha pela docência, tendo em vista o amor pela profissão:

O amor e o fato de me imaginar sendo um profissional capacitado na área, fazendo a diferença (Aluna 5 d).

Porque acho lecionar uma das melhores e mais importantes profissões da sociedade (Aluno 15 n).

A necessidade de fazer a diferença, tanto no campo educacional quanto na pesquisa científica (Aluno 41 n).

O amor à disciplina, apesar de não ser aluno padrão 10 (Aluno 46 d).

O amor pela profissão e o desejo de ter um curso superior (Estagiária 3n).

Prazer e amor pela profissão e afinidade na área desde a Educação Básica (Estagiária 27 n).

Querer ser uma professora melhor, que tenha a capacidade de incentivar e motivar meus alunos a pensar e fazer a diferença (Estagiária 17 n).

³⁹ Em alguns momentos, como pode ficar claro nas respostas dos sujeitos, observamos que as falas remeteram a mais de uma categoria.

Eu acho que foi o amor pela profissão. Ser professor é a mais importante das profissões, porém em nosso país eles não são valorizados como deveriam ser (Estagiário 29 n).

Nessa categoria, foi visível a relação da escolha do curso com o desejo de “fazer a diferença” no cenário educacional do país. Estes licenciandos se veem como professores, principalmente pelo desejo de mudar o contexto educacional no Brasil, sendo esse discussão recorrente em vários sujeitos que têm em comum o fato de serem provenientes da educação pública ou das duas instituições de ensino. Esses alunos entraram na Universidade com o desejo de voltar para a sala de aula, enquanto professores, e “mudarem” a forma que muitos docentes ministram suas aulas. Essa situação é relevante, uma vez que estamos formando profissionais que almejam a mudança no cenário educacional atual, já que este se encontra em precárias condições.

Segundo Guimarães (2010), o próprio conceito de profissão remete a uma atividade que tem função social, sendo que esses estudantes, em seus discursos, deixaram clara a importância desta profissão para a sociedade. Entretanto, Nóvoa (1999) expõe que somente no século XIX os professores deixaram transparecer a importância de sua profissão. Contudo, é importante indagarmos: será que, ao chegar na sala de aula, esses futuros professores que estão em formação realmente se engajarão a ponto de mudar o contexto educacional que encontramos hoje nas escolas públicas do país? Será que esses profissionais não irão aderir ao “sistema” e se transformarem nos mesmos profissionais que anteriormente questionaram e criticaram durante sua formação?

Creio que essas perguntas sejam impossíveis de serem respondidas neste momento, uma vez que não podemos fazer previsões de como essas pessoas serão enquanto profissionais, uma vez que esta pesquisa se limita a apresentar e analisar situações vivenciadas no momento atual, a partir do discurso desses sujeitos. Porém, não podemos desconsiderar que, assim como trazido no Capítulo II por autores como Pimenta (1997, 2009), Nóvoa (1992 a, 1992 b, 2009), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), todas as profissões, inclusive a docência, sofrem influências do contexto social e cultural da sociedade e de todos os indivíduos que as cercam.

Agora iremos abordar as duas categorias particulares que observamos em cada grupo. Em relação aos recém-ingressos, 5 alunos relataram que o desejo em fazer o curso em questão partiu pela vontade de realizar pesquisas na área biológica, como podemos observar nos discursos abaixo:

Gosto muito da disciplina, por isso escolhi fazê-la. Pretendo me engajar em alguma pesquisa (Aluno 26 n).

Minha vontade é, no decorrer do Curso, me dedicar mais a uma área específica, pretendo fazer pesquisa (Aluno 16).

O desejo de aprender, dinamizar, ampliar meu campo de atuação, além da possibilidade de fazer pesquisa, pretendo me engajar em uma (Aluna 39).

Admiração pela natureza e a possibilidade de ingressar na pesquisa (Aluno 17 d).

Mais uma vez, observamos que esses alunos não remeteram a escolha da profissão aos objetivos da docência, ou seja, ao desejo de, no mínimo, desenvolverem suas pesquisas tendo como foco a sala de aula ou o contexto escolar. Em outros momentos, esses mesmos alunos revelaram sentir, por certas áreas específicas da biologia (como a marinha, a genética, entre outras) uma admiração e um desejo de prosseguir no curso como pesquisadores, tendo a vontade de, no máximo, serem professores de instituições superiores. Isso novamente é um reflexo da influência do contexto social da nossa profissão, em relação, principalmente, à desvalorização dos professores da Educação Básica e as diferenças gritantes de salário entre estes e os do nível superior. Ludke (2008) expõe essa mesma concepção quando fala da forma desproporcional da remuneração que os professores recebem, levando em consideração o nível escolar, situação que pode provocar até um desconforto dentro da própria classe profissional.

Contudo, não observamos o desejo de engajamento em pesquisas (nas áreas biológicas no geral) nas falas de nenhum dos estagiários que participaram da desta tese. Não sabemos ao certo se, em algum momento do Curso, esse desejo ocorreu devido a algumas situações ou se foi reprimido.

Entretanto, notamos uma categoria no grupo dos estagiários que não foi mencionada pelos alunos recém-ingressos. Quatro estagiários alegaram que a escolha pela docência, na verdade, esteve relacionada à oportunidade de trabalho, que dentro da docência é maior. Isso foi citado por 4 estagiários, como podemos observar nas falas abaixo:

A maior probabilidade de conseguir uma vaga de emprego (Estagiário 10 n).

Todo mundo fala que essa profissão tem muitas oportunidades de emprego, então como desejo o quanto antes trabalhar, decidi fazê-lo (Estagiário 15 n).

Na adolescência, vinda de uma família de baixa renda, acreditei que ser professor era a maneira mais rápida de ingressar no mercado de trabalho (Estagiária 18 n).

Pretendo arrumar um emprego antes de terminar o curso, creio que esta profissão possibilita isso (Estagiário 20 n).

Nessa categoria observamos que esses profissionais escolheram “ser professores” pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Se relacionarmos com dados anteriores, notamos que todos são provenientes de família onde os pais têm uma baixa escolaridade, como também todos cursaram a Educação Básica em instituições públicas. Pesquisas realizadas pela Fundação Carlos Chagas (2009), tendo a participação de diversos pesquisadores da área de formação de professores, apontaram que a escolha pela docência, em muitos casos, se dá pelo “fácil acesso” tanto nas instituições de Ensino Superior quanto na procura de emprego, havendo muitas oportunidades de trabalho, situação esta que atrai muitas pessoas para o exercício da profissão⁴⁰.

Com isso, fechamos este questionamento concluindo que uma grande parcela dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas, teve como motivação na escolha do curso o amor pelas áreas da Biologia. Contudo, a maior parte desses alunos se vê como “bacharéis” e não como professores de Ciências e Biologia, uma vez que esses sujeitos não remeteram aos aspectos relacionados à docência ou simplesmente à pesquisa nesta área.

O terceiro questionamento dentro desse bloco de questões foi “**um bom professor de Ciências e Biologia deve...**”. As falas dos sujeitos nessa pergunta remeteram às situações abaixo:

- Ter uma boa formação.
- Transmitir o conhecimento para seus alunos.
- Formar cidadãos críticos.
- Ser democrático e não autoritário.
- Levar os conhecimentos do cotidiano dos alunos para a sala de aula.
- Ter o domínio do conteúdo.
- Estimular os alunos para a construção do seu próprio conhecimento.

Tanto os estagiários quanto os alunos recém-ingressos expressaram esses sentimentos em relação a como seria um bom professor de Ciências e Biologia. Porém, ficou evidente que eles chegaram a essas concepções, pois, em algum momento da Educação Básica, sentiram

⁴⁰ Esta pesquisa foi intitulada “Atratividade da carreira docente no Brasil”, tendo a participação de diversos pesquisadores do Brasil, que procuraram pesquisar os fatores que atraíam as pessoas para o exercício da docência, ou seja, o porquê da escolha pela profissão de professor.

falta de professores com essas características ou até mesmo ficaram encantados com outros que as expressavam. Ficou claro também que esses futuros profissionais da educação estão levando para o ambiente das universidades aspectos relacionados ao “ser professor” e, conseqüentemente, à sua identidade profissional, uma vez que incorporaram aspectos práticos da profissão e de um “bom professor” desde a convivência na Educação Básica. Essa situação é exposta por autores como Pimenta (1997, 2009) e Tardif (2011) que falam sobre a importância de os cursos de formação não considerarem os licenciandos como sujeitos desprovidos de conhecimentos sobre a prática da profissão.

Sendo assim, os recém-ingressos e os estagiários mostraram que, para serem bons professores, devem:

Ter um bom conhecimento sobre a área e passar o mesmo para seus alunos de forma clara dinâmica e objetiva. Ter uma boa relação com os alunos também é importante (Aluna 2 d).

Ser dinâmico e ter uma boa formação, pois assim como tive professores maravilhosos, tive alguns que não foram éticos em sua profissão. Pretendo ser diferente, com certeza (Aluno 3 n).

Saber lidar com seus alunos, trazer para a aula métodos que façam o aluno realmente entender o conteúdo, inovar, conscientizar e, sobretudo, se comunicar bem (Aluna 4 n).

Ensinar de modo diferente com música, aulas práticas e exercícios, expressar-se de modo que os alunos entendam e se sintam conectados com a vida, sempre os respeitando e ensinando-os a respeitar o próximo (Aluna 5 d).

Ensinar para a vida e não meramente para conseguir aprovação (Aluno 7 d).

Ser ético e trabalhar a conscientização da importância de cada ser (Aluno 9 n).

Saber conciliar o conhecimento teórico e prático de modo que os alunos consigam não apenas aprender, mas levar cada conteúdo estudado para o resto da vida (Aluno 42 n).

Um bom professor deve respeitar os alunos, deve ensinar de uma forma que eles entendam, deve ser compreensível (Aluna 44 n).

Antes de abordarmos as falas dos estagiários, chamamos a atenção para um ponto que observamos nos alunos recém-ingressos. Somente neste grupo notamos o uso da palavra “ética” para expressar as características de um bom professor. Em nenhum momento observamos este termo no grupo 2. Autores como Guimarães (2010), Lieberman (1956 apud

LUDKE, 2008) e Ludke (2008) remetem aos aspectos relacionados à ética na docência, sendo que esses profissionais devem deixar claro para a sociedade a importância de sua profissão e o papel que desempenham perante ela.

Apesar dos estagiários terem contato na Universidade com o conceito e a importância desse termo na profissão, em nenhum momento eles remeteram a ela. As falas dos participantes se resumiram às expressões que iremos apresentar a seguir.

Ter uma boa formação e conseguir transmitir o conhecimento, além de responder os questionamentos dos alunos, para mostrar para eles que sabemos de várias questões (Estagiário 35 d).

Estar aberto ao diálogo, respeitar seus alunos, conhecer a realidade da comunidade, trazer questões sociais, políticas para dentro de suas aulas para proporcionar uma educação com criticidade (Estagiária 13 d).

Estimular os alunos na construção do próprio conhecimento, como também agir com neutralidade, sendo um mediador do conhecimento (Estagiário 4 n).

Não se limitar ao livro didático, mas buscar outros meios para transmitir o conhecimento, mais relacionado ao dia a dia dos alunos (Estagiário 25 n).

Dominar o conteúdo de forma que ajude o aluno aprender (Estagiário 12 d).

Levar para sala de aula problemáticas do cotidiano do aluno. Ser flexível na abordagem dos conteúdos. Incentivar os alunos a serem questionadores (Estagiário 10 n).

Ensinar e formar cidadãos críticos e que pensem cientificamente. Dinamizar suas aulas e despertar o amor pela ciência nos alunos (Estagiário 15 n).

Tanto os recém-ingressos quanto os estagiários (sendo que estes com mais frequência) apontaram a importância no domínio do conteúdo, ou seja, dos saberes disciplinares e curriculares para o bom exercício da profissão. Entretanto, consideramos, assim como exposto por Tardif (2011), que os próprios cursos de formação transparecem aos seus alunos que um bom profissional deve conhecer bem a sua matéria e passar todas as informações para os alunos. Contudo, o mesmo autor mostra que a formação de professores não pode se limitar à transferência de conhecimento do professor para o aluno.

Carvalho, Gil-Pérez (2011) e Guimarães (2010) também mostram essa mesma situação, ou seja, que as universidades não devem restringir a formação dos professores à transferência do conhecimento para o aluno, mas devem deixar claro para esse futuro profissional como o conhecimento deve ser passado de forma que o estudante possa entendê-lo. Assim como

apontado pelo Estagiário 4 n, Mello (2000) destaca que o professor deve ser formado para mediar o conhecimento na sala de aula.

Outro ponto levantado por esses sujeitos foi o papel do professor na formação do cidadão e na construção do senso crítico dos alunos. Essa situação é importante, mostrando que já demos um passo importante em relação à democracia dentro do ambiente escolar e que estamos formando professores reflexivos, ou seja, profissionais que não têm a concepção de serem detentores do conhecimento e centro do processo de ensino e aprendizagem, como também, indivíduos capazes de expor alguns problemas do contexto social, fazendo com que os alunos pensem e tomem decisões mais coerentes e dignas.

A necessidade de uma formação reflexiva é levantada por autores como Nóvoa (1992 b), Perrenould (2002), Echeverría et al (2006), entre vários outros que expõem a importância de não mais termos uma formação centrada no professor como “executor”, mas neste como “investigador” no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Por meio dessa formação, os professores se sentirão à vontade na busca de mudanças para o cenário educacional brasileiro, uma vez que segundo Fávero (2001), não há formação sem considerarmos que este processo ocorre em paralelo com o contexto social do indivíduo.

Quando esses licenciandos relacionam um bom professor àquele sujeito que leva para a sala de aula os problemas do cotidiano dos alunos, que os respeita, valoriza os seus conhecimentos, que desperta o interesse pela matéria, estão remetendo às características de um professor reflexivo, anteriormente abordado e sustentado nesta tese como a formação mais adequada. Porém, observamos uma parte muito pequena dos participantes da pesquisa que incorporou, em sua formação, os princípios que regem uma formação reflexiva.

O quarto questionamento deste bloco foi fazer com que os sujeitos da pesquisa se **imaginassem dando a primeira aula, como também relatassem, caso já tivessem dado**. O objetivo desse questionamento foi verificar como esses licenciandos se veem enquanto professores e como seria o momento da primeira aula, com base em todas as situações vivenciadas no ambiente das universidades e até mesmo de suas vivências enquanto alunos da Educação Básica, uma vez que, como dito por Pimenta (2009), Nóvoa (1992 a) e Tardif (2011), referenciados no Capítulo II, essas concepções são princípios incorporados na identidade profissional dos licenciandos. Além disso, defendemos que a formação da identidade docente começa na Educação Básica dos futuros professores, como pudemos respaldar em dados citados anteriormente nesta tese.

Em relação aos resultados deste questionamento, observamos três categorias:

- Alunos que imaginam como seria sua primeira aula.
- Alunos que não se imaginam dando aula.
- Alunos que já deram aulas de Ciências e/ou Biologia.

A maior parte, tanto dos alunos recém-ingressos, 78% (35 alunos) quanto dos estagiários, 80% (28 estagiários), se imaginam enquanto professores dando a primeira aula.

Eles revelaram algumas situações e sentimentos que esperam sentir neste momento, como:

- Nervosismo.
- Medo de não dominar o conteúdo.
- Medo em relação ao não domínio da sala.
- Ânimo em demonstrar todo o conhecimento aprendido na Universidade.

Mesmo aqueles alunos e estagiários que falaram em momentos anteriores não terem expectativas em continuar na profissão, relataram como seria a primeira aula, mostrando uma certa contradição. Contudo, alguns (15 alunos dos 36 que se imaginam dando a primeira aula) deixaram claro que essa situação só iria ocorrer caso eles não conseguissem passar no curso de primeira opção, sendo que, em nenhum momento, a mesma situação foi observada no grupo dos estagiários. O que nos chamou a atenção foi como a palavra “nervosismo” apareceu nas respostas dos participantes. De todos que responderam que se imaginam dando aula, cerca de 80 % relataram medo e nervosismo neste momento. Abaixo, iremos expor as falas de alguns sujeitos presentes nesta categoria.

Estarei muito nervosa, mas buscarei me acalmar e dar o melhor de mim (Aluna 8 n).

Espero dominar o conteúdo, pois acredito que desta forma o aluno prestará mais atenção e irá entender o assunto (Aluna 12).

Me imagino tímido e com medo da relação dos alunos, afinal professor não é valorizado. Contudo, acredito que, depois de um bom diálogo, os alunos despertarão interesse no conhecimento (Aluno 26 n).

Confesso que vem uma cena um pouco “tensa”, imagino alunos correndo ou não dando muita atenção e muitas vezes ao pensar nisso me pergunto como eu agiria numa situação dessas. Ainda não sei dizer (Estagiário 11 n).

Acredito que será marcante, porém tenho receio de como irei me comportar, pois sou tímido e até me acostumar com o ambiente e deixar de me sentir inibido pelos olhares e pelas atitudes dos alunos será um processo (Estagiário 12 d).

Me imagino muito nervosa a princípio e receosa de não dominar o conteúdo todo. Tenho muito medo de ser questionada pelos alunos em relação a alguma dúvida e não saber explicar. Embora saibamos que não somos

detentores do conhecimento, a situação, em sala de aula, nos força a pensar que devemos saber tudo (Estagiária 34 n).

Na minha primeira aula, irei fazer o que me instruíram na Universidade, algumas dinâmicas em grupo, quero ver se na prática isso dá certo mesmo (Estagiária 16 d).

Outra situação que ficou visível nessa categoria foi o quanto esses alunos temem em não dominar o conteúdo relacionado à profissão. Essa situação nos confirma o quanto esses futuros professores valorizam, até este momento, os saberes disciplinares dentro de sua formação, como também se sentem inseguros em relação ao que sabem, ou seja, se eles saberão responder a todos os questionamentos levantados por seus alunos.

A Estagiária 16 d levantou um ponto também observado na fala de alguns outros sujeitos, no que diz respeito à adequação das técnicas e métodos abordados nas universidades e direcionados ao contexto escolar. Essa situação é relevante, uma vez que autores como Lippe e Bastos (2008) e Piconez (2011) ressaltam que muitas das técnicas e métodos pedagógicos vistos nos cursos de formação de professores são impraticáveis, quando submetidas ao ambiente escolar. É importante que esses futuros professores saiam desses cursos tendo conhecimento de que nem tudo que foi visto nas universidades será possível de ser aplicado, para que eles (futuros professores) não se decepcionem ou fiquem frustrados com a profissão.

Em relação aos sujeitos que revelaram já terem ministrado aulas, sendo três no grupo 1 e quatro no 2, estes também alegaram sentimentos como nervosismo, medo e ansiedade, como podemos observar nas falas de todos os sujeitos abaixo:

Quando eu tive minha primeira aula, fiquei muito nervoso. Os alunos começaram a fazer questionamentos e nesse momento eu pensei que não iria conseguir me sair bem. Mas no final deu tudo certo (Aluno 11n).

Assim como notamos nas falas dos sujeitos que não tiveram contato com a sala de aula, a palavra “nervosismo” também apareceu com frequência entre os sujeitos que já tiveram contato com o ambiente escolar. O aluno 11 n também remeteu a outro ponto visto em outros sujeitos, o medo dos questionamentos feitos pelos alunos. De acordo com Tardif (2011), no início da carreira os professores dão mais “importância” aos saberes disciplinares e/ou curriculares. Essa situação foi visível entre os sujeitos desta pesquisa, uma vez que o medo de não dominar esses conhecimentos foi comum entre eles.

Outro ponto levantado por eles é a questão da insegurança e do medo de não ser entendido pelos alunos. Muitos professores, no início da carreira, ficam temerosos em relação à melhor forma de passar o conteúdo para seus alunos, sendo também um reflexo da timidez e do nervosismo neste momento. Infelizmente os cursos de formação, apesar de darem todo o aparato teórico para seus licenciandos, em muitos casos, não os preparam para transmitir esses conhecimentos.

Quando eu dei minha primeira aula, fiquei muito tímido. Pensei que não iria conseguir, pois eu tenho problemas de comunicação com as pessoas, mas os alunos entenderam a minha personalidade e me deixaram mais seguros. Contudo, não posso negar que fiquei muito inseguro naquele momento (Aluno 33 n).

Foi tenso, pois, apesar de saber o conteúdo, estava muito insegura em como transmiti-lo. Mas, hoje, estou muito mais preparada e convicta de que não podemos ser professores meramente conteudistas, temos que explorar os conhecimentos dos alunos e as experiências que adquirimos no decorrer da profissão (Estagiária 13d).

Foi para uma grande turma de EJA do turno da noite em um colégio particular. Fiquei nervosa, foi um desafio, visto que foi minha primeira experiência. Mas, hoje, me sinto muito mais experiente e preparada. Creio que o tempo prepara mais o professor do que a universidade (Estagiária 31 d).

Já dei aula de Biologia e foi uma experiência muito produtiva. No começo estava com receio de não conseguir interagir com a turma ou de não conseguir passar o conteúdo, mas tudo ocorreu bem e a aula foi bem desenvolvida. Pela pouca experiência que tenho, acredito que não saímos daqui preparados e que esta preparação ocorrerá até o último dia que estarei em sala de aula como professora (Estagiária 5 n).

Minha primeira aula foi para uma turma de 9 ° ano, foi uma aula de Ciências. Me senti muito nervosa e despreparada, acho que porque não me formei ainda. Mas, hoje, mesmo não estando formada ainda, consigo desenvolver muito bem o conteúdo. Acho que as experiências que aprendemos com o passar da profissão valem mais do que 4 anos na universidade (Estagiária 17 n).

Algo que ficou evidente foi o fato de todos os alunos que relataram já terem tido experiência na docência darem mais importância aos conhecimentos adquiridos no decorrer da profissão do que aqueles aprendidos nas universidades. Nesse momento, observamos que, antes do convívio no ambiente escolar, os futuros professores dão mais credibilidade aos conhecimentos provenientes dos cursos de formação. Porém, ao entrarem nas escolas, eles

verificam que saber do conteúdo não garante ser bons profissionais, sendo o convívio nesse ambiente e todas as situações incorporadas no decorrer da sua profissão, as principais situações que garantirão o sucesso na profissão.

Nesse momento, verificamos a importância que esses sujeitos deram aos saberes experienciais ou da experiência apontados por Pimenta (2009) e Tardif (2011), estando esses saberes mais relacionados aos conhecimentos e vivências adquiridas no decorrer da formação dos licenciandos, sendo incorporados à sua identidade profissional.

Em relação à última categoria, 18% (8 recém-ingressos) e 11% (4 estagiários) não se veem enquanto professores. Consideramos esse número baixo em relação à primeira categoria. A priori, tendo em vista que um grande número de licenciandos mostrou que o curso de Ciências Biológicas não foi a sua primeira opção⁴¹, esperávamos um número maior de sujeitos “não se vendo” ministrando sua primeira aula. A seguir, iremos expor as respostas de alguns participantes dessa categoria.

Não me imagino professor de Biologia (Aluna 1 n).

É difícil imaginar, pois meu foco no momento é a pesquisa em biologia marinha (Aluna 5 d).

Realmente não imagino ainda como seria. Eu não sei como será esse dia, caso aconteça, afinal a vida é cheia de surpresas (Aluno 14 d).

Não me imagino, pois ainda tenho esperança em fazer o curso da minha primeira opção (Aluno 34 n).

Nunca imaginei em escolas ainda. Só tive experiências com seminários na Universidade, por isso nem sei dizer como seria (Estagiária 18 n).

Não consigo imaginar a situação. Ainda não tenho a certeza se é isso que eu quero mesmo (Estagiária 22d).

Não consigo imaginar. Às vezes penso em fazer outro curso, por isso não me vejo dando minha primeira aula (Estagiária 2 d).

Esses alunos e estagiários não se imaginam dando a primeira aula, pois não se veem enquanto professores de Ciências e/ou Biologia. Todos eles, além de terem colocado o curso como segunda opção, pensam em seguir carreira de pesquisadores nas universidades. Apesar de uma pouca quantidade de sujeitos remeterem a essa situação, temos que levar em

⁴¹ Para lembrar, 43% dos recém-ingressos e 61% dos estagiários não escolheram o curso de Ciências Biológicas como primeira opção.

consideração que muitos dos licenciandos abandonam o curso por não se verem dando aula. O que nos leva a afirmar isso é a desistência observada inicialmente nas turmas de ingressos de 2016/1, onde notamos, como discutido anteriormente, que, antes mesmo de começar o curso, muitos licenciandos acabaram desistindo do mesmo. Levando em consideração os estagiários, observamos uma grande variedade de turmas participando da pesquisa, tendo indivíduos que entraram na Universidade entre 2012 e 2014. Esses sujeitos relataram que muitos dos seus colegas desistiram ou até mesmo não frequentam com regularidade as disciplinas do Curso por não se identificarem com a profissão.

Em relação ao quinto questionamento, procuramos saber dos participantes da pesquisa **como eles se veem como professores de Ciências e Biologia daqui a 10 anos**. O objetivo dessa pergunta é saber se, atualmente, eles têm expectativas, a longo prazo, de estarem na docência.

Nesse momento, observamos uma diferença em relação ao desejo dos licenciandos nos dois grupos, sendo que 48 % dos recém-ingressos se veem professores de Ciências e Biologia daqui a 10 anos, enquanto 52% não almejam permanecer na docência, ou pelo menos, na Educação Básica (o que corresponde, respectivamente, a 22 e 24 alunos). Em relação aos estagiários, 56 % desejam permanecer na profissão como professores da Educação Básica e 44 % têm interesse de não estarem nas salas de aula como professores de Ciências e Biologia (sendo, respectivamente, 20 e 16 estagiários).

A maior parte dos alunos que não querem permanecer como professores de Ciências e Biologia alegou desejo de:

- Entrar em outro curso.
- Realizar pesquisas em áreas específicas da Biologia.
- Fazer cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) a fim de conseguirem dar aula em universidades.

Esses sujeitos alegaram que tal situação se deve à desvalorização dos professores da Educação Básica, pelas péssimas condições de trabalho, salas superlotadas e pelos baixos salários. Em relação aos licenciandos que alegaram interesse pela pesquisa, eles ficaram restritos ao grupo dos recém-ingressos, remetendo a questões discutidas anteriormente. A seguir, iremos expor algumas respostas em relação aos participantes que alegaram não se ver como professores de Ciências e Biologia daqui a 10 anos.

Me imagino em outra profissão, creio que estarei na residência médica (Aluna 1 n).

Na realidade, não me imagino trabalhando como professora (Aluna 2 d).

Trabalhando em uma universidade, não pretendo continuar pelo resto da vida na Educação Básica (Aluno 3 n).

Daqui a 10 anos pretendo estar formada, com pós-graduação e mestrado, minha primeira intenção é ser professora em universidade, então daqui a 10 anos pretendo estar lecionando para pessoas já com uma formação e uma visão já positiva da biologia. Não pretendo ficar na Educação Básica por muito tempo, pois não acho que ela valorize o professor (Aluna 27 d).

Não me vejo na sala de aula, creio que daqui a dez anos eu estarei fazendo realmente aquilo que eu sempre quis que é um curso na área da saúde, pelo menos pretendo (Aluno 42 n).

Pretendo estar com doutorado e vinculado ao Ensino Superior. Mas isso é uma meta que almejo caso eu esteja feliz na profissão. Se isso não ocorrer, pretendo seguir outra carreira (Estagiário 10 n).

Daqui a 10 anos, me imagino fora do Ensino Fundamental e Médio, pretendo e vou estar dando aulas em universidades e fazendo pesquisas no ensino superior (Estagiária 16 d).

Me imagino sendo um profissional de nível superior, com Mestrado e Doutorado. Não quero ficar na Educação Básica ganhando uma miséria (Estagiária 17 n).

Inicialmente pretendo seguir carreira acadêmica ou usar o diploma para fazer um concurso de nível superior fora da área da educação (Estagiária 18 n).

Como o foco dessa questão remetia à docência na Educação Básica, decidimos colocar na mesma categoria dos alunos que não se veem enquanto professores os que remeteram para a docência no nível superior. Notamos que, fazendo um somatório em relação aos dois grupos da pesquisa, tanto os recém-ingressos quanto os estagiários, dos 82 sujeitos, 40 não se veem como professores de Ciências e Biologia, o que equivale a um número muito significativo, sendo que mais uma vez esses sujeitos alegaram a desvalorização na profissão e o desejo de ingressar em uma carreira que possibilite ter um maior retorno financeiro.

Em relação aos participantes que se veem na profissão daqui a 10 anos, muitos alegaram que, depois de tanto tempo, estarão cansados, porém, mais experientes e confiantes na profissão, pois ainda têm esperanças de verem mudanças no cenário educacional, no que diz respeito à valorização da profissão. A seguir iremos expor algumas respostas:

Me vejo como um excelente professor, sempre buscando me dedicar ao máximo no que faço (Aluno 7 d).

Acho que, devido às experiências acumuladas no decorrer da profissão, terei mais capacidade para dar aula (Aluna 8 n).

Provavelmente, estarei cansada da jornada de trabalho, mas acho que continuarei animada e demonstrando esse amor. Não serei apenas um ser que reproduz conhecimento, mas que forma seres pensantes (Aluna 19 d).

Eu espero ter o mesmo entusiasmo de quando eu comecei, não há nada mais triste do que perder o amor pelo que faz (Aluna 32 n).

Acho que estarei meio que saturada da sala de aula. Mas como eu sou apaixonada pela profissão, espero que os obstáculos que há dentro dela não me façam arrepender da escolha que tomei (Aluna 45 d).

Um profissional completo nos mais diferentes aspectos, ciente de meu papel na sociedade (Estagiário 4 n).

Cansado e ganhando pouco. Mas ainda tenho esperanças de ver a nossa profissão sendo valorizada (Estagiário 11 n).

Uma professora mais moderna, uma pessoa com um olhar mais apurado, principalmente no que diz respeito à segurança em minhas atividades pedagógicas (Estagiária 13 d).

Uma profissional cansada, desestimulada e deprimida (Estagiária 22 d).

Com maior experiência de classe e nos conteúdos. Espero que com ânimo e entusiasmo para criar e desenvolver projetos, seja educacional, ambiental ou social (Estagiária 33 d).

Não temos como negar a influência do contexto educacional atual na formação dos professores. Esses profissionais já entram na universidade sabendo das dificuldades e das situações de desgastes que enfrentarão no exercício da profissão. O colunista da revista *Educação*, Fabiano Curi, publicou os dados de um levantamento realizado em 2005, em que ele pôde constatar que quase 50% dos professores brasileiros apresentam sintomas de estresse ou depressão (CURI, 2005). Essa pesquisa também revelou que os professores mais jovens são os que têm mais dificuldade para lidar com os problemas da profissão, sendo que muitos optam por abandonar o ofício.

Entre as principais causas de estresse e dos problemas de saúde que ficaram evidentes nesta pesquisa foram: excesso de tarefas e ruídos, pressão dentro e fora do contexto escolar, falta de apoio institucional e, em especial, o baixo salário, levando esses profissionais a adquirirem transtornos psíquicos de intensidade variada, sendo o mais frequente a depressão. Em relação a este último mal, Curi (2005) mostra que, devido ao baixo salário, os professores são obrigados a aumentar sua carga de trabalho o que os leva a lecionar em diversas escolas,

provocando a sobrecarga e o aumento do *stress* na profissão. Apesar dessa pesquisa ter sido realizada em 2005, não notamos diferenças, mesmo depois de 11 anos, uma vez que essas situações são expostas diariamente pelos docentes, sendo até de conhecimento das pessoas que estão nos cursos de formação, como observado nas falas de alguns participantes desta tese.

O último questionamento desse primeiro capítulo de análise de dados foi **se caso os participantes desistissem de ser professores de Ciências e de Biologia, qual carreira eles pretendiam seguir profissionalmente**. Nesse momento, foi possível observar quatro categorias, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 10: Outras opções profissionais dos participantes da pesquisa caso eles optassem por outra carreira.

Opção de respostas	Participantes da pesquisa	
	Recém-ingressos	Estagiários
“Tentaria um curso na área da saúde”	46% (20)	26% (10)
“Não me vejo em outra profissão”	18% (8)	34% (12)
“Seria pesquisador em áreas afins da biologia”	20 % (9)	11% (4)
“Faria outras áreas diferentes da biologia”	16% (9)	29% (11)

Fonte: Própria autora.

Tendo em vista outras questões discutidas anteriormente, a grande quantidade de alunos recém-ingressos que optaram por cursos na área da saúde, caso não continuassem ou desistissem do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, sendo 46% (o que corresponde a 20 alunos), condiz com os valores que encontramos no questionamento que remetia sobre a escolha do curso como primeira ou segunda opção. Isso porque todos os alunos recém-ingressos, que colocaram a primeira opção do curso nas áreas de saúde, também revelaram nesse questionamento que voltariam a tentá-la, caso desistissem da docência.

Em relação aos estagiários, não observamos a mesma atitude, uma vez que dos 36 estagiários 26% (o que corresponde a 10 indivíduos) tentariam os cursos voltados à área da saúde. Apesar de encontrarmos nesse grupo um maior número de pessoas que colocaram

como primeira opção de curso outros (em especial, aqueles voltados para a área de saúde), observamos que uma quantidade maior de indivíduos não se veem em outra profissão, 34% (o que equivale a 12 estagiários), sendo que somente 18% (sendo 8 indivíduos) dos alunos recém-ingressos também apontaram essa situação.

Acreditamos que os alunos e estagiários que alegaram não se verem fazendo outro curso fizeram isso por já terem uma certa idade, o que retardaria a entrada no mercado de trabalho e, dessa forma, não teriam o retorno salarial da profissão de forma imediata. Como iremos destacar nas falas posteriormente, muitos revelaram que não se veem fazendo outra coisa porque acham que seria uma perda de tempo passar um período tão longo na universidade e não seguir realmente a profissão em que obtiveram a formação.

Seguindo a sequência que abordamos no quadro 10, iremos expor primeiramente as respostas dos sujeitos que estão na primeira categoria, ou seja, aqueles que responderam “Tentaria um curso na área da saúde”.

Um médico, pois o meu maior sonho é poder lutar pela vida e buscar ajudar as pessoas (Aluno 7 d).

Com certeza buscarei a minha primeira opção de curso, ou seja, Medicina (Aluno 11 n).

Gostaria muito de entrar em algum curso da saúde, Enfermagem ou Farmácia quem sabe (Aluno 30 d).

Caso não consiga, desista ou não tenha oportunidade de ser professor eu, com certeza, irei me esforçar para passar em um curso na área da saúde, pois acho mais viável financeiramente (Aluno 46 d).

Penso que serei um profissional da área da saúde, pois existem disciplinas do curso que se relacionam e, afinal de contas, é uma área que dá mais dinheiro, mesmo que seja um nível técnico (Estagiário 28 d).

Caso não consiga ou desista de ser professora, serei fisioterapeuta (Estagiária 8 d).

Médica, pois tentaria cursar a graduação em Medicina, mesmo tendo a realidade que para entrar será difícil (Estagiária 17 n).

Acho que tentaria na área da saúde, pois é uma área com que me identifico (Estagiária 22 d).

Como explicado anteriormente, acreditamos que alguns dos incentivos desses alunos e estagiários pela escolha do curso nas áreas da saúde é a identificação pela profissão e a oportunidade de obter um bom retorno financeiro. Em relação aos participantes que

remeteram à segunda categoria, os que revelaram “Não me vejo em outra profissão”, destacamos abaixo algumas respostas:

Não acho que seria outra coisa, minha vontade sempre foi e sempre será ser um professor (Aluno 14 d).

Ainda não pensei nessa possibilidade (Aluno 22 n).

Um profissional frustrado, porque não estarei na área que eu amo e sempre quis fazer (Aluno 31 d).

Nunca pensei em sair dessa profissão (Estagiária 22 d).

Incompleto como cidadão, pois busquei algo e não alcancei vitória (Estagiário 25 n).

Não sei, só me vejo nessa área no futuro (Estagiária 36 d).

A maior parte dos participantes nesse grupo respondeu da mesma maneira “*não me vejo em outra profissão*” ou “*ainda não pensei nessa possibilidade*”. Chamamos a atenção pelo pequeno número de alunos que remeteram a essa categoria, sendo somente 8 entre os 46 recém-ingressos. Outro ponto que devemos considerar está relacionado ao fato de todos estes optarem pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas como primeira opção, situação observada também na maior parte dos estagiários.

Em relação aos alunos e estagiários que seguiriam nas áreas de pesquisa, caso não se tornassem professores, tendo em vista outras questões comentadas anteriormente, o grupo dos alunos obteve um número maior. Como observado no quadro, 20 % dos alunos e 11% dos estagiários (o que corresponde, respectivamente, a 9 e 4 participantes) optariam por pesquisar em algumas áreas da biologia, caso não conseguissem exercer a profissão ou simplesmente não encontrassem trabalho na área da docência, como podemos observar em algumas respostas abaixo:

Pesquisador, pois eu adoro esta área (Aluno 3 n).

Iria pesquisar na área da biologia marinha, pois sou encantada por esta área. Posso até dizer que mais em relação a ser professora (Aluna 5 d).

Irei, com certeza, me dedicar à área da pesquisa (Alunos 43 n).

Como atualmente sou bolsista na área da fisiologia vegetal, pretendo continuar pesquisando caso não seja professor ou não encontre um trabalho (Estagiário 15 n).

Serei pesquisadora na área da monitoramento e preservação ambiental. Pretendo tentar estágio lá no Ibama (Estagiária 24 d).

Serei pesquisadora, por gostar muito da área e por quase ter escolhido fazer bacharelado (Estagiária 6 d).

Na última categoria, a dos alunos que remeteram a áreas diferentes da saúde, da pesquisa e da própria docência, encontramos diversas outras como: comunicação, audiovisual, administração de empresas e até dona de casa. Mas, o que foi mais frequente, principalmente no grupo dos estagiários, foi o desejo de prestar concursos para setores da administração pública.

Um profissional na área de audiovisual, no cinema, ou seja, faria um curso de cinema (Aluno 16 n).

Tenho conhecimento na área de comunicação social, na área de informática e de computação, tenho formação técnica nestas áreas, pensarei seguir estas carreiras caso não dê certo a profissão de professor (Aluno 17 d).

Empresária, porque eu vejo em mim um lado empreendedor (Aluna 36 n).

Estudarei para passar em algum concurso público (Estagiária 9 n).

Analista ou técnica administrativa (Estagiária 31 n).

Se eu desistir de ser professor, eu pretendo abrir meu próprio negócio, numa área que já me identifico bastante (Estagiária 16 d).

Com isso, fechamos este primeiro capítulo, levantando algumas considerações em relação aos três pontos iniciais que nos propomos pesquisar em relação à formação dos professores de Ciências e Biologia, sendo eles: os elementos relacionados à entrada na profissão, ao “ser professor” e à identidade docente. Pudemos notar que a maior parte dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não colocou este curso como primeira opção, mas se identificam pelas diversas áreas presentes nele (eles alegaram gostar de estudar por exemplo temas ambientais).

Ainda sobre a entrada na profissão, ficou evidente o quanto esses alunos são influenciados pelo contexto escolar, mesmo que essa influência não seja positiva, ou seja, esses estudantes também sofreram influências de professores que não eram bons em sua prática. Esses licenciandos têm o desejo de mudar o contexto educacional do país e proporcionar aos seus futuros alunos uma educação digna, que os façam competir em “pé de igualdade” com aqueles provenientes de instituições privadas.

Infelizmente, notamos também que a maior parte dos estudantes que está no curso em questão não se vê enquanto professores da Educação Básica, sendo esta situação observada

tanto no grupo dos estagiários quanto no dos alunos recém-ingressos no Curso. Eles mostraram, em muitos momentos, o desejo de seguirem, dentro da docência, no nível superior, visto que tem um maior retorno financeiro como também possibilita experiências na área de pesquisas nos diversos campos de conhecimento das Ciências Biológicas.

Outro ponto que pudemos observar por meio dos dados deste capítulo foi a semelhança nas concepções dos alunos recém-ingressos com o dos estagiários. Essa situação é preocupante, principalmente perante os alunos que já entram na instituição não se vendo seguindo a profissão, pois notamos que o curso em si não consegue transformar algumas concepções negativas dos alunos em relação à profissão de professor, o que leva, em muitos casos, à desistência elevada de alunos.

Acreditamos que, apesar deste capítulo não ter focado no objeto desta tese, que é o estágio supervisionado em Ciências Biológicas, os dados expostos aqui servirão para esclarecer certas situações vivenciadas no momento do estágio. Como também, partindo do princípio de que o processo de formação do professor inicia-se antes mesmo da entrada no ambiente das universidades, acreditamos que a bagagem de conhecimentos e vivências que esses indivíduos levam para as instituições de formação podem justificar certas concepções observadas por alunos estagiários.

Como iremos abordar em momentos futuros, também discutido em momentos passados, por meio do estágio, o licenciando deixa de se ver enquanto aluno e passa à posição de professor dentro da sala de aula. Porém, como abordado neste capítulo, esses alunos têm uma visão “pessimista” da própria profissão que escolheu, pela simples convivência ou influências de pessoas próximas a eles.

No próximo capítulo, iremos abordar, utilizando alguns sujeitos do grupo dos estagiários, os efeitos do estágio supervisionado na formação dos professores de Ciências e Biologia, uma vez que acreditamos na importância dessas disciplinas para a formação docente, defendendo que somente na convivência com a prática da profissão esses profissionais irão ficar munidos de estratégias que poderão ser utilizadas em sala de aula. Pudemos levantar neste capítulo que os licenciandos levam para as universidades algumas concepções do “ser professor”, porém na visão de alunos. Por meio do estágio, esses futuros profissionais da docência poderão ter essas concepções se pondo, realmente, na posição de professores.

Será a partir da prática do estágio que irá crescer (ou não) o desejo pela profissão, por meio da influência, do incentivo dos professores que receberão estes estagiários nas escolas

públicas. Contudo, em muitos casos, eles também são recebidos nas instituições de ensino em meio às reclamações dos professores, situação bastante comum, como muitas vezes comentado nesta tese, em decorrência das condições de trabalho em que os docentes se encontram.

Com isso, acreditamos que no próximo capítulo ficará evidente o efeito das disciplinas de estágio na formação dos professores de Ciências e Biologia, a fim de mostrar para a instituição de ensino em questão, como também para outras que tenham características semelhantes, a importância desta disciplina ser bem desenvolvida durante o processo de formação desses profissionais.

3.3- Aspectos relacionados à profissão

Como dito anteriormente, este bloco de questões foi direcionado somente aos 36 licenciados do grupo 2, ou seja, aos alunos que estavam cursando as disciplinas de Estágio, por acreditarmos que esses alunos já terem uma bagagem de conhecimento proveniente do tempo que estão na universidade. Neste bloco, procuramos abordar situações relacionadas à profissão de professor, como as dificuldades na profissão e a preparação da universidade para lidar com a formação do profissional para exercê-la.

A princípio, perguntamos para esses sujeitos se, atualmente, eles estavam lecionando Ciências e/ou Biologia, sendo que somente um informou que estava desenvolvendo aulas nestas disciplinas. Porém, salientamos que, como visto na primeira pergunta do bloco 2 de questões, 4 estagiários já tiveram experiência na docência.

Posteriormente, indagamos os estagiários sobre as principais dificuldades e prazeres inerentes à profissão de professor dentro da sala de aula. Todos os sujeitos levantaram como principais dificuldades: a infraestrutura das escolas, salas superlotadas, alunos indisciplinados, falta de união perante a categoria de professores, falta de apoio da coordenação/direção, carga horária elevada, falta de recursos, a desvalorização da categoria e a baixa remuneração.

A priori, salientamos todas essas situações no capítulo referente ao referencial teórico, deixando claro que todas essas dificuldades se perpetuam perante a profissão de professor por muitos anos, situação esta exposta, por exemplo, por Nóvoa (1999), quando relata que, por décadas, a profissão docente vem sofrendo com a desvalorização da categoria e por diversos fatores observados no próprio contexto de trabalho, sendo este ponto também abordado por autores como Ludke (2008) e Tardif (2001).

Em relação aos prazeres na profissão, os principais pontos abordados pelos sujeitos foram: o prazer de ver o aluno aprendendo, o reconhecimento e o respeito de todos, o prazer de estar exercendo a profissão que escolheu, a sensação de dever cumprido, o reconhecimento do professor pelos alunos, a admiração que o aluno sente pelo professor, ver seu aluno entrando nas universidades, como podemos ver nas falas abaixo:

As dificuldades estão no não reconhecimento pela sociedade do profissional e principalmente as péssimas condições das escolas públicas; e o prazer é ver o seu aluno aprendendo tudo aquilo que você transmitiu (Estagiária 6 d).

A principal dificuldade é o desinteresse dos alunos, principalmente da rede pública, e a falta de recursos, ou até a falta da utilização por questões burocráticas. O principal prazer é ver o aluno aprendendo, vê-lo relatando todo o conhecimento transmitido pelo professor (Estagiário 12 d).

Em relação aos prazeres, digo sempre que se a pessoa gosta do que faz, encontra forças, estímulo próprio para superar as dificuldades, mesmo que estas sejam visíveis, principalmente relacionadas à desvalorização da profissão. Acredito que a satisfação pessoal, ver os alunos elogiando sua aula e te dando reconhecimento, isso é muito importante (Estagiária 18 n).

Principais dificuldades: pode estar ligada à própria escola, aos seus recursos, às suas condições físicas, que nem sempre são boas, e à falta de reconhecimento em relação ao salário do professor. Como prazer, posso considerar a admiração do aluno quando você está lá na frente dando sua aula (Estagiário 31 d).

As falas apresentadas acima refletem em peso tudo que foi dito pelos sujeitos da pesquisa. Além disso, expressa o que observamos, durante muito tempo, em pesquisas relacionadas à área da educação. A própria realidade do ambiente escolar já é visível por esses licenciandos, antes mesmo deles saírem da Universidade, sendo que esses fatores podem influenciar o processo de formação.

A última pergunta desse bloco de questões procurou levantar dos estagiários se a Universidade proporciona uma base necessária para exercerem a profissão de professor. Perante as respostas, notamos que surgiram três categorias:

- A universidade proporciona uma base teórica, sendo um total de 18 licenciandos.
- A universidade não proporcionava uma base teórica (pelo menos na prática), 10 licenciandos.
- Não souberam opinar, por não terem tido a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que, até aquele momento, vivenciaram na Universidade, sendo um total de 8 licenciandos.

Em relação ao primeiro grupo, vale ressaltar que, apesar dos alunos mostrarem que a Universidade proporciona a base teórica, eles justificaram suas falas levantando alguns pontos, como: uma diferença do que é visto no currículo do curso e o que é posto realmente em prática, o despreparo de alguns professores em matérias importantes para o curso (ressaltando que isso ocorre em uma pequena parte das disciplinas) e o fato da parte prática do curso ocorrer tardiamente. Essas situações estão expostas nas falas abaixo:

Sim, apesar de acreditar que a grade curricular poderia ter outras matérias específicas de Biologia, nós temos oportunidade de pegar como matérias optativas, porém, é uma pena que elas não sejam ofertadas periodicamente, justamente por serem optativas (Estagiária 5 n).

Eu acho que sim, porém só irei ter certeza disso quando aplicar todo esse conhecimento no ambiente escolar, como professora. Às vezes acho que eles não fazem essa relação, do conteúdo da escola com o visto aqui, mas só terei certeza durante a minha prática mesmo (Estagiária 8 d).

Acho que sim, apesar de todas as dificuldades e falhas que o curso representa da falta de organização, principalmente dos professores de estágio. Acho que algumas matérias que estão como optativas no curso deveriam ser obrigatórias, pois são disciplinas boas para a nossa formação, porém dificilmente são ofertadas. Acho também que eles deveriam direcionar as disciplinas para o cotidiano das escolas, nunca dei aula, mas lembro da minha Educação Básica e sei que muitas coisas que aprendemos

aqui não aplicamos da mesma forma nas salas de aula; eles poderiam nos direcionar melhor (Estagiária 21 d).

Sim. O conteúdo teórico presente no currículo, aparentemente, é satisfatório e supre as necessidades de um futuro docente, mas a forma como o conteúdo é transmitido poderia ser mais eficaz, já que futuramente precisaremos desse conhecimento. A parte prática é muito tardia e isso prejudica a formação docente, pois poderíamos aplicar a teoria que vimos no início do curso (Estagiária 36 d).

Em relação aos sujeitos do segundo grupo, que inicialmente responderam “não”, esses indivíduos frisaram, em especial, que o motivo deles terem colocado “não” como resposta remete à não aplicação do que está presente no currículo. Essa situação também foi observada, como discutido anteriormente, até mesmo entre os licenciandos que responderam “sim”. Outra situação levantada por esse grupo refere-se ao fato desses sujeitos revelarem em suas falas que uma coisa é a preparação em relação ao conteúdo, outra coisa é a preparação para a sala de aula.

Não. Tem algumas coisas na grade que não fazem muito sentido, como, por exemplo, termos Estágio Ambiental e não termos a disciplina. Sem falar na forma que algumas disciplinas são ministradas, sem relação alguma com o contexto escolar. Aí devemos, sozinhos, encontrar a relação dessas disciplinas com o contexto escolar (Estagiária 34 n).

Não, pois acho que algumas situações do contexto escolar não são bem teorizadas, o que já não é bom para a nossa formação, pois torna a prática totalmente diferente da realidade “teorizada” na Universidade (Estagiário 1 n).

Não, penso que a Universidade nos proporciona um nível de conhecimento maior, porém não para estarmos preparados para a sala de aula (Estagiário 31 d).

O que foi levantado pelo Estagiário 31 d, e por outros sujeitos, é preocupante, visto que não basta um curso proporcionar todo o conhecimento teórico para seus formandos, é

importante, como dito por Carvalho e Gil-Pérez (2011) e Guimarães (2010), que os cursos de formação relacionem o currículo escolar com aquele desenvolvido pelas instituições formadoras, a fim de não tornarem esses profissionais, como dito por Candau (2008), meros “especialistas de conteúdos”.

Creio que não. Apesar do curso ter uma grade curricular maravilhosa, tem muitas disciplinas que, da forma que são ministradas, deixam a desejar. Aí temos que, por conta própria, procurar aprender o conteúdo a ponto de passar para os alunos nas escolas o conhecimento necessário para a matéria (Estagiária 17 n).

A Estagiária 17 n levantou uma discussão também abordada por outros sujeitos, referente ao que é “visto” na matriz curricular e o que é realmente colocado em prática pelo curso, ou seja, o currículo desenvolvido pelos professores. O que notamos nas universidades que se propõem a formar profissionais capacitados é um mero ajuste na matriz curricular a fim desta se adequar às mudanças previstas em lei. Mas, como podemos observar nas falas dos Estagiários, esses mesmos cursos não proporcionam uma formação de qualidade aos seus alunos, com registo de situações até mesmo de cunho burocrático⁴².

Acredito que ela tenta, mas não consegue. Pois, hoje, dentro da UFS, a licenciatura é deixada de lado, afinal ser professor não traz status. Também não considero as disciplinas de Didática e Instrumentação como ajuda para o exercício da profissão, pois as ementas dessas disciplinas são totalmente separadas da prática (Estagiária 2 d).

Quando a Estagiária 34 n afirma “ [...] que algumas disciplinas são ministradas, sem relação alguma com o contexto escolar” remete à opinião de muitos dos alunos desse grupo. Mesmo que tenham falado inicialmente que a Universidade os preparava, eles também ressaltaram que seu curso não vincula a parte teórica com a prática, situação frisada também por Ramalho, Nunez e Gauthier (2004), Ludke (2008) e Ramalho e Carvalho (1994).

⁴² Durante minha formação, no mesmo curso, em muitos momentos, ficávamos sem aulas, pelo simples fato de não ter docentes para ministrar as disciplinas, sendo que estas, a fim de não perdemos o período, eram desenvolvidas somente durante um mês ou até mesmo uma semana. Em condições normais, essas disciplinas deveriam ser ministradas em 4 meses. Recentemente (2015 – 2017) como professora substituta, notei que esta situação ainda ocorre dentro do curso.

Outro ponto que merece destaque foi exposto pela Estagiária 2 d, quando afirma “[...] *afinal, ser professor não traz status*”. Essa situação, discutida anteriormente por autores como Sacristán (1999), Guimaraes (2010), Ramalho e Carvalho (1994) também se reflete de forma negativa dentro da profissão docente, sendo um dos motivos por trás da desmotivação desse profissional frente à sua profissão. Foi marcante, mesmo em outras questões, como os próprios licenciandos se sentem desmotivados pela profissão que escolheram, quando comparada a outras, principalmente em relação ao status perante a sociedade.

Em relação ao último grupo deste bloco de questões, 8 licenciandos preferiram não opinar, ou seja, eles mostraram não ter certeza sobre o “sim” ou o “não” por nunca terem tido contato com a sala de aula, a fim vivenciem o ambiente escolar. Abaixo, expomos algumas respostas que remetem a todas as opiniões desses sujeitos:

Dependendo do ponto de vista. A Universidade tem uma base teórica relacionada às matérias, porém o contato externo entre professor e aluno ainda não experimentei, então não poderia afirmar se esta base teórica condiz mesmo com a realidade que me aguarda (Estagiária 33 d).

Talvez, não sei muito o que opinar, porque até o momento não possuo experiências em sala. Acredito que apenas após a vivência em sala conseguirei compreender se as aulas de educação e das disciplinas específicas do Curso vivenciadas aqui na Universidade realmente foram suficientes ou não para a minha formação (Estagiária 23 d).

O ponto de vista desses sujeitos nos mostra que, para eles, o conhecimento adquirido na universidade só poderá ser avaliado como proveitoso para a profissão quando for realmente aplicado nas escolas. Vale ressaltar que esses alunos estão na metade do curso e, uma vez que nunca tiveram experiência na sala de aula, esta só será possível por meio das disciplinas relacionadas ao estágio de regência. Quando a Estagiária 33 d fala “[...] *o contato externo entre professor e aluno ainda não experimentei*”, remete-nos aos dois fatores no processo de formação expostos por Ludke (2008), quando ele fala nos fatores internos (vivenciados dentro das universidades) e externos (provenientes da prática, ou seja, do momento em que o licenciando leva para a sala de aula o conhecimento adquirido nas universidades).

Mesmo nos outros grupos, encontramos em algumas justificativas o que foi marcante no grupo 3, cujos sujeitos deixaram claro que, apesar de acharem o currículo do curso pertinente

para sua formação, a sua eficácia só será observada quando eles estiverem no exercício da sua profissão, ou seja, na sala de aula. Como um pequeno número de sujeitos tiveram essa oportunidade, só poderemos verificar essa pertinência ou não quando estiverem nas disciplinas referentes à regência de Ciências e Biologia. Com isso, no próximo capítulo, buscaremos levantar essa questão perante as discussões que se farão presentes no decorrer dos grupos focais.

CAPÍTULO IV

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: AS VÁRIAS FACES DA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR

Como dito anteriormente, a base de análise e discussão deste capítulo foram os encontros realizados pelos grupos focais durante os períodos de 2016.1 a 2017.2, tendo como objetivo ter indícios da influência do estágio na formação dos licenciandos e identificar os saberes que foram mobilizados durante a prática do estágio. Para isso, foram levantadas algumas informações referentes às disciplinas que compõem o estágio, como também outros temas relacionados à formação dos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no que diz respeito à futura profissão que irão exercer.

Como explicado no Capítulo I, dos 36 estagiários que participaram da pesquisa, foram selecionados 12 para as discussões dos grupos focais, sendo esse número o ideal, segundo Gatti (2005). O critério de seleção desses sujeitos se deu pela escolha de uma das turmas de Estágio Supervisionado I, que ocorreu no semestre de 2016/1, do curso diurno, visto que estes alunos tinham disponibilidade de horários para os encontros, uma vez que a cada semestre, até 2017/2, ocorreram encontros antes do início das disciplinas referente ao Estágio Supervisionado⁴³. Como discutido no capítulo anterior, o fato de ter escolhido o curso diurno não influenciou os dados obtidos, uma vez que não observamos diferenças significativas nas concepções dos licenciandos dos dois turnos nos dados coletados por meio do questionário.

Sendo assim, optamos em dividir este capítulo tendo como base os temas, ou perguntas, levantados durante o grupo focal. No decorrer da análise, procuramos abordar e discutir as concepções expostas pelos sujeitos, tendo a preocupação de sempre fazer a relação do que foi observado no decorrer dos encontros com as questões da profissionalização e identidade docente, sendo estes temas o foco desta tese. Dessa forma, este capítulo está dividido nos seguintes tópicos:

- Sentimento e Expectativas diante da ideia de se fazer o estágio.
- Preparação para o exercício da profissão.
- Os saberes docentes na formação dos professores de Ciências e Biologia

⁴³ Com exceção do último encontro que ocorreu no final de 2017/2.

- Desejo de serem professores de Ciências e Biologia.

Em relação aos sujeitos, participaram dos encontros os seguintes estagiários: Estagiária 2d, Estagiária 6 d, Estagiária 8 d, Estagiário 12 d, Estagiária 13 d, Estagiária 20 d, Estagiária 23 d, Estagiária 25 d, Estagiário 31 d, Estagiário 32 d, Estagiária 33 d, Estagiária 36 d. Para facilitar a identificação dos sujeitos no decorrer da análise do grupo focal, em suas falas optamos colocar somente a sigla “E” e o número de ordem correspondente a cada um, ficando assim identificados: E2, E6, E8, E12, E13, E20, E23, E25, E31, E32, E33 e E36. É importante frisar que todos os diálogos que foram levantados nos grupos focais foram transcritos na análise dos dados deste capítulo, não havendo com isso corte nas falas dos sujeitos.

No primeiro encontro, houve a participação de todos; já nos demais encontros, dos 12, 10 sujeitos participaram do grupo focal, tendo a ausência das mesmas pessoas nos quatro últimos encontros⁴⁴. Em todos os encontros, teve a participação de uma modeladora, sendo esta a pesquisadora desta tese. A seguir, iremos expor os dados coletados por meio dessa técnica, com base nos tópicos ditos anteriormente.

4.1- Sentimentos e expectativas diante da ideia de fazer o estágio.

Para a coleta de dados deste tópico, foram utilizados os dados obtidos nos 1º, 2º, 3º e 4º encontros, uma vez que, depois destes, os alunos iriam ter contato com as disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e Biologia (I, II, III e IV). Dos 12 estagiários que participaram do primeiro encontro, somente um já tinha lecionado, até aquele momento. Dessa forma, no **primeiro grupo focal** (realizado em 2016/1, antes da disciplina de Estágio Supervisionado 1) alguns licenciandos se mostraram bastante ansiosos perante a ideia da prática do estágio I. A palavra mais mencionada por todos em relação ao sentimento e expectativas diante da ideia de se fazer o estágio foi a “ansiedade” como também ter a experiência na prática de como é realmente o convívio dentro de uma sala de aula, agora como professores.

Os dados aqui apresentados revelaram que, além desse sentimento, esses sujeitos também remeteram ao sentimento de surpresa pelo contato com a escola, como se fosse um

⁴⁴ Dois estagiários não puderam se matricular nas disciplinas de estágio nos períodos certos; uma por ter entrado em licença maternidade e outro por não ter o pré-requisito necessário.

ambiente novo, jamais vivenciado. Essa situação de ansiedade e surpresa vai de encontro com as concepções de Pimenta e Anastasiou (2010), quando falam que é importante considerar a experiência que o licenciando já possui da sala de aula, por levar em consideração os anos que estes passaram como alunos, ou seja, os estagiários não se sentiram seguros, mesmo tendo convivido anteriormente no ambiente escolar como alunos. A priori, Pimenta (1997) fala da importância do licenciando ver as escolas não mais com o olhar de aluno, mas de futuros professores, sendo um passo importante para o processo de construção da sua identidade profissional.

Carvalho (2017) traz em seu livro *Os estágios nos cursos de Licenciatura* uma discussão interessante. Esta pesquisadora revela que, diferente de outras profissões, onde o futuro profissional não conhece o campo de trabalho (como a Medicina e a Advocacia), na licenciatura este já tem um conhecimento do ambiente. Porém, esse conhecimento nem sempre será proveitoso para este profissional, “pois cria imagens profissionais difíceis de serem removidas, tanto em relação ao conteúdo que deve ser ensinado quanto ao papel do professor e suas interações com os alunos” (p.11).

Essa situação realmente foi nítida durante as discussões, pois observamos que os alunos provenientes de escolas públicas discutiram durante os encontros todos os problemas observados neste ambiente, que vivenciaram enquanto alunos, demonstrando que todas essas situações negativas do espaço escolar os deixam tristes em seguir esta profissão, mesmo sendo inexperientes nela, uma vez que nunca exerceram a docência.

Como explicado no Capítulo I, a ementa da primeira disciplina de estágio prevê a observação das escolas pelos licenciandos. Com isso, os alunos têm a oportunidade de observar a relação que existe entre os sujeitos no convívio escolar. Sobre este tipo de estágio, Carvalho (2017, p. 11) mostra que:

Os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico.

Nesse primeiro encontro, os licenciandos estavam eufóricos para entrar no ambiente da sala de aula. Porém, mesmo cientes de que só iriam observar, eles estavam preocupados se

teriam a aceitação de todos os sujeitos da escola em que iriam estagiar. Abaixo, temos o diálogo iniciado pelos estagiários neste primeiro momento:

Estou muito ansiosa para fazer esse primeiro estágio. Acho que terei uma experiência mais prática, poderei ver como ocorre o comportamento dos alunos entre eles e com toda a escola (E8).

Realmente, também acho isso. Também acho que iremos realmente à prática, porque tudo que a gente aprende aqui e chega na escola é completamente diferente. Muitas vezes chegamos na escola e não sabemos como lidar com as situações. E o estágio nos faz ver na prática o comportamento dos alunos. Nos faz ver quem é bom, quem não e como os professores reagem a estes comportamentos (E23).

A E23 falou algo que merece ser discutido “[...] porque tudo que a gente aprende aqui e chega na escola é completamente diferente. [...]”. Essa situação é relatada também por Malucelli (2012), no estudo onde está autora procurou refletir sobre as Licenciaturas, em geral e, especificamente, a de Biologia. Segundo ela, esses cursos se apresentam como híbridos, em que parte dos conteúdos específicos não se articulam com as disciplinas de cunho pedagógico, muito menos com a realidade do ambiente escolar, e estas aparecem em número insignificante no cômputo geral do curso, sendo esta situação relatada pelos sujeitos desta pesquisa como um fator preocupante em sua formação.

Para Malucelli (2012), na maioria dos cursos de Licenciatura, o conteúdo pedagógico oferecido a seus alunos é correspondente ao currículo mínimo e, o que é pior, transmitido de maneira dogmática como um "saber acabado", sem nenhuma vinculação com a realidade da escola. Essa autora completa afirmando que a fundamentação transmitida pelo conteúdo pedagógico não se constitui em referencial teórico para a análise da sua realidade; ela é considerada como um corpo de conhecimentos completamente isolados da escola real.

Outros autores como Grandim (2008), Piconez (2011), Pimenta (1995, 1997, 2009) e Mello (2000) falam sobre o distanciamento da matriz curricular do curso de formação com a realidade do ambiente escolar como um fator que não contribui para o processo de formação do professor.

Dando continuidade à análise das falas dos alunos, notamos que o desejo de todos os licenciandos é conhecer o ambiente escolar, como é visível no diálogo abaixo:

Eu espero ter um contato maior com a escola, ver realmente o que acontece lá, se todo mundo se dá bem e criar uma experiência a mais para a nossa formação, por isso como as colegas falaram, também estou ansiosa (E33).

Eu estou na expectativa, muitos sentimentos misturados e confusos. Tenho medo, pois acredito que esta experiência é nova e tudo que é novo me traz medo. Fico pensando como serei recebido pelos alunos, se os alunos irão aceitar minha presença em sala de aula, se o professor irá permitir que observemos ou tragamos uma carga a mais, como a coordenação também irá nos receber. Mas espero ter um bom relacionamento com todos que vivem lá (E31).

Minha situação acho mais preocupante, pois, além do medo natural que também irei sentir, tem a questão da minha timidez. Tenho medo de que eles interpretem minha timidez com a falta de domínio do conteúdo (E12).

Também sou muito tímida e tenho medo de que isso que o colega relatou aconteça comigo também (E6).

A questão da timidez dita pelos estagiários E12 e E6 é compreensiva, visto que para Nóvoa (1992b), é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Estes sujeitos temem que a timidez seja um obstáculo para o exercício da profissão, visto que pode ser interpretada por diversas formas, perante o aluno, como falta de domínio do conteúdo, conforme dito por E12. Dando continuidade ao diálogo:

Concordo com que os colegas falaram, realmente acho que é uma prévia do que iremos encontrar na sala de aula, será interessante para conhecermos melhor as dificuldades que poderemos encontrar neste ambiente quando estivermos lá como professores. Espero absorver o máximo de conhecimento. Acho que a didática com os alunos, a interação com outros professores, para que a gente chegue lá um pouco preparado e não fique tão perdido (E32).

Eu concordo, e como estaremos observando a escola poderemos entender como funciona a dinâmica dela e entre os professores, com a administração e com os alunos. A relação entre os professores e os alunos. Nunca tive contato com o ambiente escolar e aqui na Universidade a minha única oportunidade é o estágio (E36).

Neste momento, alguns estagiários também concordaram com a fala da E36. Quando os alunos relataram a questão de “*entender como funciona a dinâmica dela (escola) e entre os professores com a administração e com os alunos*” (E36), verificamos um ponto importante dentro do estágio de observação, que seria feito por esses alunos, dito por Carvalho (2017). Esta autora mostra que é preciso que o licenciando analise e reflita sobre o que acontece além da sala de aula, tendo a preocupação de entender o que acontece na gestão escolar e nas relações de todos os sujeitos deste ambiente.

Durante a discussão, notamos a preocupação dos sujeitos em relação à realidade que todos iriam encontrar. Essa situação nos chamou atenção, pois, mesmo sabendo que a maior parte dos licenciandos eram provenientes de escolas públicas, eles relataram ansiedade em vivenciar este ambiente, uma vez que iriam estar na posição de professores, levando-nos a acreditar que esses sujeitos têm ciência de que, como professores, os sentimentos e experiências que eles irão encontrar neste ambiente são distintos.

Com isso, remetendo à pesquisa de Lippe e Bastos (2008), apesar de terem se passado dez anos, notamos que ainda encontramos queixas dos licenciandos em relação ao convívio com as realidades do ambiente escolar. Porém, esse contato com seu futuro ambiente de trabalho é essencial, pois, por meio dele, os licenciandos têm a oportunidade de detectar as interações construtivas e destrutivas entre professor e alunos, ver como o papel do professor interfere na dinâmica da aula, entre outras situações importantes que acontecem durante a prática do estágio.

Nesse primeiro encontro notamos também o desejo de todos em dar início às atividades da disciplina de Estágio I, pois, até o momento, seria a primeira oportunidade de quase todos os sujeitos, isso porque somente um já tinha experiência, como também nenhum licenciando participava de pesquisas na docência (como o Programa de Iniciação à Docência- PIBID).

Em relação ao **segundo grupo focal**, realizado no período de 2016.2, agora os sentimentos e as expectativas eram para o Estágio Supervisionado II, e, comparando com o primeiro encontro, eles também se mostraram muito ansiosos para o início da prática. Porém,

até o momento do grupo focal, dos dez estagiários, somente dois tinham conhecimento sobre a ementa dessa disciplina⁴⁵:

A expectativa é a melhor, quero ter uma visão do espaço não formal, quero aprender a usar esses espaços em prol da educação (E13).

Eu acho que será bacana, sinto que alguns espaços podem ser utilizados fora da sala de aula, mas eu ainda não sei como usá-los, então acho que o estágio irá me ajudar nesse sentido. Será interessante estar em um espaço e saber utilizá-lo enquanto professor (E32).

Quando esses dois estagiários revelaram como seria a Prática do Estágio II, os outros começaram a externar que não conheciam ainda a ementa da disciplina e, ouvindo os colegas, ficaram muito entusiasmados e ansiosos pelo início dela. Esta situação se deu, pois, até o momento do grupo focal, somente os Estagiários 13 e 32 tinham tido a primeira aula da disciplina.

Estou cheio de expectativa, porque não sei como será, não sei como funciona, acabei de saber como será pelos colegas aqui (E31).

Nesse momento, todos começaram a sorrir da situação.

Eu estou ansiosa, eu quero saber como vai ser, quero conhecer, quero aplicar o mais rápido possível o que aprendi até agora, e ouvindo os colegas agora, estou mais ansiosa ainda (E33).

Sabendo como é a disciplina, já me sinto imaginando, conduzindo os alunos na CCTECA⁴⁶, no Museu e no Parque da Cidade (E36).

A proposta da disciplina de Estágio II é muito pertinente para a formação reflexiva do professor, visto que os licenciandos têm a oportunidade de relacionar os espaços não formais de ensino com os conteúdos presentes nas disciplinas de Ciências e Biologia, indo além do ambiente de sala de aula. Carvalho (2017) mostra que, ao pôr o aluno em contato com os

⁴⁵ Como explicado no capítulo I, este estágio é voltado para a educação não formal e informal, envolvendo os alunos no desenvolvimento de projetos e oficinas para relacionarem o ensino de Ciências a alguns ambientes fora da escola.

⁴⁶ Casa de Ciências e Tecnologia Galileu Galilei (CCTECA).

ambientes de ensino não formais (como os museus), estamos fazendo-o pensar em utilizar todos os conhecimentos aprendidos durante nestes ambientes na sua vida cotidiana, mostrando a importância desses saberes para o seu contexto social.

Dando continuidade ao diálogo do grupo:

Não sei como será o estágio, ainda, mas creio que, assim como o primeiro, o segundo também será proveitoso (E23).

Como a maior parte dos colegas revelaram, não sei muito bem como será, mas como os colegas falaram, acho que será interessante levar os alunos para outros espaços, para que eles possam relacioná-los com o ensino (E2).

Fico na expectativa, pois acredito que não podemos nos prender à sala de aula, temos que ser mais dinâmicos. Mas até agora não me sinto seguro (E12).

Também concordo com o colega, ainda não me sinto preparada para exercer essa profissão, por isso estou cheia de expectativa e ansiosa (E6).

O sentimento de medo, em especial dos estagiários 6 e 12, era visível perante os sujeitos⁴⁷. Nesse momento de formação, esses licenciandos estavam no 6º período dos 8 do Curso e, mesmo faltando tão pouco tempo para se tornarem professores, ainda não conseguiram cessar com esse sentimento presente desde os primeiros períodos, como observamos nos dados do questionário, onde procuramos levantar as concepções deles em relação ao “ser professor” desde os momentos iniciais da sua formação.

Em relação ao **terceiro grupo focal** (que ocorreu em 2017/1), comparando com o segundo, todos já estavam cientes de como seria a disciplina de Estágio III⁴⁸ e revelaram os seguintes sentimentos e expectativas para o início da prática dessa disciplina:

Na verdade, acho que todos aqui estavam esperando por este estágio, pois agora iremos realmente à prática, iremos dar aula (E20).

⁴⁷ Esta situação pode ser notada durante o grupo focal pela expressão facial e corporal dos sujeitos.

⁴⁸ Nesta disciplina, os licenciandos têm a primeira regência, centrada nos anos referentes ao Ensino Fundamental II, que vai do 6º ao 9º ano.

Concordo, até agora não me sentia professora, acho que esse sentimento irá surgir agora com o estágio III (E23).

Nossa, realmente acho isso também, esse tempo todo foi bom para conhecermos o ambiente escolar, mas a questão do ser professor só vai surgir agora em minha concepção (E13).

Porém, neste momento, a estagiária 8 foi de encontro à opinião dos colegas:

Não vou muito com os meus colegas, não, pois eu acho que só de entrar lá para observar, para estudar já nos tornamos professores, mas como pesquisador (E8).

Realmente, estou muito ansiosa, mas acho que a colega está certa, acho que até os seminários aqui na Universidade ajudam a sermos professores (E25 d).

Nesse momento, houve uma discussão na sala, pois alguns estagiários não concordaram com a situação exposta pela estagiária 25, quando esta se referiu aos seminários como situações que ajudam na profissionalização docente, por considerar que eles ajudam a prepara-los para as salas de aula.

Não concordo com isso, não, uma coisa é estar em frente ao professor e aos colegas e expor um tema aqui na Universidade; outra, é estar na sala de aula e passar um conteúdo que ninguém ali sabe (E31).

Acho isso também, são coisas totalmente diferentes, uma coisa é aprontar um seminário; outra é dar aula (E2).

Também acho, são para sujeitos diferentes (E6).

Mas, creio que é para isso que iremos cursar essa disciplina, para vermos se as relações que temos em mente do que é ser professor e dar aula corresponde com a realidade que iremos encontrar (E12).

Todos concordaram com a fala de E12. Observamos que neste terceiro encontro ocorreu uma maior discussão sobre a prática do estágio, uma vez que os sujeitos levantaram pontos importantes discutidos aqui até o momento, como a questão do “ser professor”, o estágio

como um momento de pôr em prática o que foi aprendido no ambiente escolar, como também o que tem relação com essa prática, uma vez que eles expõem as experiências dos seminários vivenciados na Universidade como momentos de preparação para a prática da profissão.

Contudo, observamos que nem todos concordaram com essa situação, pois quando E6 falou que “[...] são para sujeitos diferentes”, ela, na verdade, referia-se ao fato de, no seminário, dentro da Universidade, os ouvintes terem um conhecimento maior sobre o que está sendo dito e, em uma sala de aula, o mesmo não ocorre, uma vez que o conteúdo deve ser passado aos alunos neste ambiente de forma que eles possam entender, necessitando de uma linguagem mais simples. Já nos seminários dentro das universidades, é necessário que os estudantes exponham mais os conhecimentos técnicos e científicos de um determinado assunto, tendo uma linguagem mais formal.

Se levarmos em consideração o ambiente onde o seminário está sendo desenvolvido (a universidade) e a sala de aula, é notório que a forma com que o conhecimento está sendo passado é diferente, pois os termos técnicos observados no primeiro ambiente não podem ser levados para a sala de aula, uma vez que a transposição didática deve ocorrer para que o aluno consiga entender o conhecimento que está sendo transmitido, tendo em vista os princípios expostos por Chevallard (2005).

Porém, entendemos que o seminário em si pode contribuir no preparo do licenciando fazendo com que o mesmo adquira didática e postura na sala de aula. Marandino (2003) trata da importância de atividades como os seminários nos cursos de formação de professores como alternativas para minimizar os impactos que o ambiente escolar poderá passar para os licenciandos. Porém, a mesma também argumenta que os seminários não podem substituir a prática do estágio.

Observamos também que, nesse encontro, houve uma discussão muito forte em relação ao “ser professor”. Alguns sujeitos externaram que isso só é possível por meio da prática em si, ou seja, quando eles estão na sala de aula exercendo a docência. Porém, uma outra parte dos sujeitos revelaram que o “ser professor” ocorre dentro das universidades, no decorrer da formação.

Se levarmos em consideração a literatura da área, encontraremos que, tanto durante a prática como na formação, o futuro professor estará se preparando para o exercício da sua profissão (NÓVOA, 1992b, PIMENTA, 1995, 1997, 2009, 2010, 2012 e 2014); TARDIF,

2006). Esses mesmos autores, inclusive, destacam que esse processo ocorre mesmo antes do ingresso nos cursos de formação.

No quarto encontro (ocorrido no início de 2017/2), devido às experiências negativas sofridas por alguns sujeitos no estágio III⁴⁹, houve uma discussão mais profunda sobre as expectativas em relação ao estágio IV. Os estagiários revelaram uma grande expectativa e esperança de não passarem os momentos “frustrantes” ocorridos no estágio anterior, pois como eles iriam lidar com um novo público⁵⁰, agora de adolescentes e adultos, eles não sabiam como iriam reagir.

Quando a moderadora pediu que relatassem as expectativas para a última disciplina de estágio que eles iriam cursar, iniciou-se o seguinte diálogo:

Eu acho que se iniciasse minha vida profissional em uma turma como aquela que peguei no estágio III eu desistiria de ser professora. Se com duas professoras foi difícil, imagine só uma. Então estou com muito medo do estágio IV, não só pela turma, mas também pelo domínio do conteúdo (E33).

Nesse momento, todos os estagiários concordaram com a fala da colega, dando continuidade à discussão:

Eu me preocupo muito com a faixa etária, lidar com adolescente não é fácil, a insegurança é muito grande (E32).

Acho que irei preferir estágio III, pelo fato de lidar melhor com criança. Acho que lidar com adolescente é pior de encontrarmos algo que chame a atenção deles. Acho que isso em criança é mais fácil (E20).

Já eu acho que, no Ensino Fundamental, os alunos são mais agitados; já no Ensino Médio acho que serão mais quietos, mesmo ocorrendo conversas, será lado a lado e não um estando em uma extremidade da sala querendo conversar com outro aluno na outra extremidade (E31).

⁴⁹ Durante a disciplina de Estágio III, alguns estagiários realizaram sua prática em uma sala de aula onde, segundo eles, os alunos eram muito indisciplinados, a ponto de não respeitarem nem a própria professora regente.

⁵⁰ Os alunos iriam fazer a disciplina de Estágio Supervisionado IV. A ementa dessa disciplina é voltada para a regência de Biologia no Ensino Médio (da 1ª a 3ª séries).

Houve uma discussão sobre o “domínio da sala” neste momento. Dos 10 estagiários presentes, 5 relataram que, para o estágio IV, a principal preocupação era o domínio de conteúdo, sendo que os demais remeteram que suas maiores expectativas se resumiam no comportamento dos alunos, por se tratarem de estudantes de nível médio, mas também concordaram que o domínio do conteúdo é importante para a prática. Observamos esta situação por meio do seguimento da conversa iniciada anteriormente pelos sujeitos:

Acho que o que me preocupa no próximo estágio é o domínio do conteúdo. Como eles terão um maior conhecimento, eu terei que ter mais conhecimento que eles. Em minha opinião, só assim eu ganharei a atenção deles (E2).

Concordo com a colega, minha timidez é muito grande, então se eu não dominar o conteúdo, eles não darão valor à minha aula (E6).

Já me preocupo mais com a faixa etária de alunos que irei pegar neste estágio, como o colega falou, é muito difícil lidar com adolescentes (E8).

Também acho a idade dos alunos uma situação que me assusta muito sabe. Se no estágio III tinha alunos praticamente da minha idade, acho que no IV terão certamente alunos mais velhos que eu (E12).

Lidar com jovens merece muito cuidado mesmo, isso me assusta também (E13).

Mesmo pensando que lidar com os jovens seja uma situação difícil, ainda acho que o domínio do conteúdo é o que mais me preocupa no próximo estágio (E23).

Quando os estagiários falaram “[...] ter mais conhecimento que eles, em minha opinião só assim eu ganharei a atenção deles [...]” (E2) e “[...] se eu não dominar o conteúdo, eles não darão valor a minha aula (E6)”, observamos a situação relatada nas pesquisas de Raymundo (2012), Pimentel e Pontuschaka (2014), que discutiram algumas situações que podem emergir durante a prática do estágio, relacionadas à profissão de professor, sendo que a principal é a questão do domínio do conteúdo. Porém, as mesmas pesquisas também revelaram que essa situação só ocorre antes do estágio ou até mesmo antes de se iniciar a profissão, pois esses profissionais acabam observando que o simples domínio do conteúdo

não os torna bons profissionais. É necessário, principalmente, saber lidar com as situações que ocorrem em sala de aula.

Durante a discussão desse quarto encontro, sobre a questão relacionada à expectativa de se fazer o estágio IV, notamos que os alunos que tiveram experiências negativas durante a prática do estágio III, realmente não concordaram com a questão do domínio do conteúdo como um fator importante e decisivo para a profissão, principalmente neste momento de formação. Esses licenciandos, em alguns momentos, relataram que o domínio do conteúdo não importa se o professor não dominar a turma, mostrando que não adianta o docente ter o conhecimento para passar ao aluno se este não tiver o interesse em aprender.

Outra situação observada durante este encontro, diferente dos anteriores, foi o fato dos sujeitos da pesquisa não remeterem à palavra “ansiedade” como uma expectativa para o estágio que iriam iniciar. Essa situação pode ter ocorrido porque os alunos já tinham conhecimento da realidade que iriam encontrar durante a prática de estágio, não sendo algo considerado “novidade” para eles.

Com isso, pela análise das falas dos sujeitos desta pesquisa, notamos uma mudança de comportamento em relação às expectativas deles diante da ideia de se fazer o estágio, sendo esta mudança um reflexo das experiências que esses sujeitos obtiveram das disciplinas anteriores. Durante o andamento dos grupos focais, houve uma mudança de postura no que tange, principalmente, à relação de cada sujeito com a profissão, mostrando o quanto as disciplinas de estágio influenciaram no processo de formação das suas identidades profissionais.

4.2- Preparação para o exercício da profissão

Foi colocado, perante os sujeitos da pesquisa, a questão da relevância do estágio para o exercício da profissão. Com isso, os resultados aqui expostos se referem ao 2º, 3º, 4º e 5º encontros, uma vez que antes desses, os sujeitos tinham vivenciado as disciplinas relacionadas ao estágio supervisionado, indo realmente “à prática”.

O objetivo de levantar esse questionamento foi observar os efeitos da prática do estágio na preparação para a docência. No **segundo encontro**, essa questão foi abordada com foco na

disciplina de Estágio Supervisionado I⁵¹. Como esse estágio foi o primeiro contato da maior parte dos sujeitos com o ambiente escolar (9 dos 10 que participaram do grupo focal), a discussão revelou o quanto esses futuros docentes se preocupam em como lidar com os alunos e não somente com a carga de conteúdo específico vivenciado no Curso.

Fazendo uma comparação entre o primeiro e o segundo encontro, notamos uma diferença relevante na opinião dos licenciandos. No primeiro encontro, discutiram mais o domínio do conteúdo como sendo um fator preocupante na profissão, e até mesmo durante a prática do estágio; já no segundo, eles relataram como fator preocupante o domínio do comportamento dos alunos em sala de aula. Acreditamos que essa situação se deu pela observação que eles fizeram do ambiente escolar na disciplina de Estágio I.

Abaixo temos alguns diálogos observados no grupo focal.

Eu nunca entrei em uma sala, então eu não sei se estou preparada. A primeira vez foi em estágio I, mesmo assim, só observando. Com isso, o que observei é que não basta você só saber o conteúdo, é necessário também saber de outras coisas, principalmente em como lidar com os alunos. Acho que observando a professora, notei algumas atitudes que poderia adotar em minhas aulas, como também outras que com certeza não adotaria (E2).

Concordo com a colega, além de dominar o assunto, é necessário saber como você vai lidar com certas situações que vão surgir do aluno. Isso nós não sabemos, podemos até ter o domínio do assunto, agora a reação diante ao comportamento do aluno, isso não sabemos e este estágio nos fez ter um pouco de noção de como agir com estas criaturas⁵²(E 31).

Outra questão que notei nesse estágio é que quando estamos em formação recebemos tanta carga de informações de tantas matérias, e todo aquele conhecimento não se consolida no dia a dia. Então, meio que você tem que se preparar e tentar transpor aquele monte de informação para a sala de aula e isso não é ensinado a nós aqui. (E12).

Realmente concordo com o colega. Essa questão de preparar é uma coisa que a gente só vai saber quando começarmos a ter uma maior vivência na escola, por mais que nós tenhamos 30 anos de carreira, creio que sempre surgirá uma situação nova e que não saberemos lidar com aquilo. Então

⁵¹ Este grupo focal foi realizado no semestre de 2016/2. Os alunos já tinham cursado a disciplina de Estágio I, sendo esta de observação do ambiente escolar.

⁵² O sujeito aqui se referiu aos alunos.

acho que nunca estaremos completamente preparados para lidar com todas as situações, porém o estágio nos abre os olhos (E23).

Um ponto importante levantado por esses sujeitos diz respeito à preparação do professor não somente nos saberes curriculares e disciplinares, mas também perante as ações dos alunos em sala de aula e como o professor pode lidar com elas. Além disso, apesar dos alunos relatarem a importância do estágio para sua formação, eles acreditam que esta pode até se iniciar durante a prática, porém as maiores vivências serão observadas durante o cotidiano da profissão. Quando E 23 disse “[...] *por mais que nós tenhamos 30 anos de carreira, creio que sempre surgirá uma situação nova e que não saberemos lidar com aquilo [...], porém o estágio nos abre os olhos*” todos os outros sujeitos expressaram concordar com a colega, como observamos nos diálogos abaixo:

Eu acho assim, a faculdade está me dando a base teórica, somente com a experiência do dia a dia é que irei conseguir um maior preparo. No dia a dia é que irei saber se eu aprendi mesmo. Aqui eu só acho que estou preparada, mas lá é outra coisa⁵³ (E8).

Eu mesma não me sinto preparada, acho que só aprendendo as disciplinas aqui não quer dizer que você esteja realmente preparada para lidar com a sala de aula. É no dia a dia mesmo que você aprende. Minha mãe é professora e sempre ouço ela falar isso, que cada dia é um novo dia e não adianta você saber o assunto do mundo todo, na hora do “vamos ver” é diferente (E6).

Eu acredito também que preparado nunca estaremos, mas eu acho que se essas disciplinas voltadas à parte didática, acho que se elas fossem inseridas desde o primeiro período eu acho que nos ajudaria bastante (E32).

Realmente, diminuiria nossa ansiedade (E13).

Contudo, a estagiária E2 discordou das falas dos colegas até aquele momento, principalmente quando E32 falou da importância das disciplinas didáticas estarem presentes no currículo do Curso, desde os primeiros momentos, revelando que isso não era necessário devido aos seminários presentes nas matérias existentes nos primeiros períodos e no decorrer do curso.

⁵³ Ao dizer “lá” a estagiária se referia à escola.

Eu acho que não precisava de matérias práticas no início do curso não, acho que os seminários desenvolvidos nas disciplinas ajudam muito a trabalhar nossa timidez (E2).

Porém, os outros colegas não concordaram com E2, iniciando assim uma discussão, voltada à seguinte questão: será que os seminários desempenham a mesma função da prática do estágio? Essa discussão também foi levantada em outros momentos dos encontros⁵⁴.

Estamos falando de uma disciplina que nos preparasse melhor para você enfrentar a sala de aula, não seminários, não é a mesma coisa. (E31).

Isso mesmo, não seria só a questão do preparo para os seminários e apresentações, isso seria um “dos”, mas principalmente a questão de termos um convívio com o ambiente escolar desde o início (E6).

Com certeza. Acho que o foco aqui é principalmente a questão do convívio no ambiente escolar. Esse é o momento mais importante para um professor, e até o momento não encontramos isso aqui, em nenhuma disciplina, que, por sinal, é importante dizer que nenhuma aqui se comunica, nem as das áreas pedagógicas nem as da área específica (E33).

Neste momento, alguns estagiários concordaram com a colega E33, dando início a uma outra discussão: a questão da interdisciplinaridade no curso de formação. Em suas pesquisas, Carvalho e Gil-Perez (2011) também relataram a importância da comunicação entre as disciplinas nos cursos de formação de professores de Ciências e Biologia, principalmente enfatizando os conteúdos que os professores irão ensinar no ambiente escolar.

Realmente viu. Quer ver algo que poderia acontecer, falamos tanto em interdisciplinaridade, as disciplinas aqui dentro da instituição deveriam se comunicar entre si e elas com o currículo escolar também (E31).

Acho isso muito importante, seria muito bom se todos os professores do curso, principalmente os da área específica, direcionassem o planejamento da disciplina para a escola, ou seja, desenvolver um projeto em que nós poderíamos criar um jogo didático para aplicar nas escolas (E13).

⁵⁴ A questão da influência dos seminários para a formação dos professores também foi abordada no 3º encontro, como relatado no tópico anterior.

Concordo com a colega. E digo mais! Veja o curso de Medicina. Fica mais tempo tendo aula nos hospitais do que nas universidades. Por que com nós também não pode ser assim? Somos profissionais como qualquer outro. Aqui temos o próprio colégio de aplicação, poderíamos visitá-lo mais (E20).

Nesse momento, a estagiária E20 remeteu a um ponto interessante, a relação que a mesma fez entre o curso de Licenciatura e o de Medicina, mostrando que neste a prática é intensificada, porém no curso de Licenciatura, onde por lei a prática deveria estar mais presente, desde o início do Curso, não é observada tal situação. Para reforçar essa afirmativa, E33 revelou:

Assim, sobre essa convivência realmente concordo plenamente. Período passado eu e outro colega fomos aplicar um questionário em uma escola, e a escola nos recebeu muito bem, principalmente os alunos. Então acho sim importante pegarmos uma disciplina que nos leve para este ambiente logo no início do curso, poderá ocorrer uma das duas coisas: nos ajudar a afirmar nosso amor pela profissão ou fazermos desistir totalmente dela logo de cara (risos) (E33).

Observamos que quando E33 falou “[...] nos ajudar a afirmar nosso amor pela profissão ou fazermos desistir totalmente dela [...]” tem relação com a situação exposta por Raymundo (2012), quando discute sobre a confirmação ou não do desejo de ser professor que ocorre durante a prática do estágio⁵⁵.

Em relação ao **terceiro encontro**, decidimos fazer os licenciandos refletirem sobre o sentimento que eles tiveram durante a prática do Estágio Supervisionado II e com base nessa fala iríamos discutir como contribui ou não na preparação deles enquanto professores e professoras. Os sentimentos que eles externaram foram:

⁵⁵ Durante o período de 2017/1, tive conhecimento de alguns alunos que acabaram desistindo do Curso por não se identificarem com a profissão. Duas estavam se preparando novamente para fazer um novo vestibular e outra decidiu ingressar no curso de contabilidade. Esses alunos relataram que um fator determinante para isso foi a experiência da prática de estágio, onde eles puderam realmente ter a confirmação de que não era a profissão que eles almejavam.

Quadro 11: sentimentos diante da prática de se fazer o estágio II.

Sujeitos	Sentimentos
E33, E20, E12, E6	Coragem
E13; E23	Motivação
E32; E8; E31	Esperança
E2	Indecisão

Fonte: Própria autora.

Com base nos sentimentos expressados pelos estagiários, a moderadora orientou que eles explicassem o porquê de tal sentimento. Os sujeitos que expressaram a “coragem” mostraram que o estágio, em especial o II, fez com que eles tivessem mais coragem para lidar com a profissão, uma vez que se acham tímidos e temem que a timidez possa “travá-los” no momento da aula. Eles ainda disseram que não saberiam como agir diante de certas situações que foram observadas durante o estágio, porém, caso tornassem a acontecer um dia, no cotidiano da sua profissão, já saberiam como agir.

Os estagiários que falaram em “motivação” contaram que a prática do estágio ajudou a motivá-los em relação à profissão que escolheram, pois, ao se verem na sala de aula como professores, sentiram-se bem, revelando que a prática de estágio ajudou a confirmar a escolha pela profissão. Porém, esses sujeitos relataram que há muitas situações que ocorrem na realidade da sala de aula que os entristecem. Nesse momento, todos os estagiários concordaram que a precariedade da Educação Básica e a desvalorização da profissão são as principais situações que não os deixam plenamente felizes perante a profissão que escolheram.

Nesse momento, alguns licenciandos expressaram como sentimento a “esperança”, pois eles têm esperança de que todas as situações desagradáveis vivenciadas no ambiente escolar, até aquele momento, tenderão a desaparecer. Na ocasião, alguns sujeitos mais pessimistas falaram que não acreditam que isso possa acontecer e que todos (licenciandos) devem sair das universidades cientes do que irão encontrar. Nesse momento, eles citaram: salas superlotadas, péssimas condições de trabalho, alunos indisciplinados e péssimos salários. Em seus textos, Nóvoa (1999) também aponta essas situações como sendo desmotivadoras dentro da profissão

de professor, presentes em boa parte das escolas do mundo, sendo mais frequentes nos países com baixo desenvolvimento econômico.

Para aprofundar mais a discussão, a moderadora perguntou se aquelas realidades citadas por eles foram observadas durante a prática de estágio ou se eles já tinham conhecimento delas antes. Como resposta, todos mostraram que já tinham conhecimento de todas as dificuldades citadas por eles e vivenciadas pelos professores, porém uma coisa seria conhecer, outra, vivenciar. Foi nesse momento que a E2 expressou o sentimento de “indecisão”, uma vez que toda a vivência dos estágios (I e II) fez com que ela se indagasse em relação à profissão que escolheu.

No **quarto encontro**, os estagiários manifestaram as contribuições do estágio III para a sua profissão. Como discutido anteriormente, devido a algumas situações desagradáveis vivenciadas por alguns estagiários, observamos em relação aos outros encontros que eles estavam mais pensativos e desanimados em relação à profissão que escolheram, por terem lidado com situações que, segundo eles, foram experiências negativas.

Não sei se esse estágio contribuiu muito para minha vida profissional, porque eu peguei uma turma bastante difícil e vivenciei momentos de terror. Isso me desmotivou muito e eu não queria mais ser professora (E33).

Eu como dupla dela ratifico. A situação foi bem crítica, pegamos uma turma bastante difícil, com vários alunos mal-educados, tentamos de tudo, colocamos a teoria na prática, tentamos contornar situações, mas foi muito complicado, não podemos dizer que foi culpa da escola, pois tiveram outros alunos que pegaram outros turnos e turmas e não passaram por tudo que nós passamos. Mas a escola era muito desordenada (E2).

Eles não tinham limites (E33).

Na turma tinha uma menina que era presidiária, no regime semiaberto. Então a turma era bem difícil. Dava a entender que a própria professora não tinha controle na turma. Isso também me fez pensar em não ser professora. Assim, até o momento não quero ser professora, se antes tinha alguma dúvida, agora tenho certeza de que não quero mais mesmo (E2).

O que nos deixou mais tristes é que não era uma pessoa, um aluno, mas sim a turma toda. Teve um momento que pensávamos que a culpa era nossa (E33).

Lá na turma que eu peguei tinha só um aluno que não nos respeitava, mas ele também não respeitava outros professores. Com ele passamos por situação muito difícil, tipo, tinha um menino quieto, aí ele chegava e mexia e o menino pegou no pescoço dele e ficou lá segurando. Nesse momento, eu e minha dupla ficamos sem saber como agir, a sorte é que a professora estava na sala e retirou os dois de lá e levou para a direção (E23).

Nesse encontro, foram recorrentes as cenas de violência escolar narradas pelos estagiários. Muitos deles falaram de cenas de violência física e verbal entre os alunos e até mesmo destes com os próprios estagiários. Em muitos momentos, notamos nas falas dos estagiários uma sensação de medo, pois eles não estavam preparados para lidar com aquelas situações. Todos comentaram que não são preparados para lidar com situações de violência no ambiente escolar. Essa situação também é vista em Pimenta e Lima (2012), quando falam sobre o susto dos professores quando se deparam com a realidade das escolas.

Não sei lidar com violência não, tenho medo até de levar um tapa de aluno ou não me controlar e bater em alguém (E2).

Nesse momento, todos concordaram com a colega. Por muito tempo, a discussão ficou centrada nessas duas estagiárias (E2 e E33) que queriam relatar as experiências vivenciadas durante o estágio. A fim de dar oportunidade para os outros sujeitos se pronunciarem também, a moderadora teve que intervir na conversa e indagar se mais alguém compartilhou da experiência vivenciada pelas colegas, dando continuidade à discussão.

A realidade que E2 falou eu compartilhei um pouco, porque ela pegou a turma E, e eu a turma F, então assim, os alunos eram virados, não queriam nada, mas não nos desrespeitavam, não sei se porque nós estávamos em três homens dentro da sala, eu minha dupla e o professor da turma. Nós tentávamos ao máximo nos colocar na linguagem deles, e levar algo diferente, mas não adiantava nada, fizemos colagem, jogo, essas técnicas que algumas disciplinas aqui na Universidade mostram que é bom e dão resultados em relação à aprendizagem do aluno, mas nada funcionava (E12).

Bem assim era com a gente (E33).

Não queriam fazer nada, nem atividade nem prova. E tinha que chegar adulando na mesma linguagem dele “faça o negócio velho, para você

ganhar ponto”. A situação dos alunos é o seguinte: eles não querem ler, escrever, fazer nada (E12).

Em relação à questão abordada pelo E12, quando o mesmo falou “[...] *levar algo diferente, mas não adiantava nada, fizemos colagem, jogo, essas técnicas que algumas disciplinas aqui na Universidade mostram que é bom e dá resultados em relação à aprendizagem do aluno, mas nada funcionava*” a colega utilizou essa mesma situação e completou dizendo:

Nem Skinner está funcionando mais (E2).

Uma fala muito recorrente na discussão dos estagiários foi o desinteresse dos alunos e como essa situação os entristecia em relação à profissão. Segundo esses sujeitos, por muitas vezes eles não tinham motivação em preparar uma aula diferente, com muitas informações, pois não notavam interesse do aluno em aprender. Essa situação foi muito recorrente na disciplina de estágio III.

Meu estagio III foi bom, porém com algumas dificuldades. O problema foi a falta de interesse dos alunos, a gente estudava, preparava a aula, mas a maioria não estava nem aí, geralmente poucos alunos participavam das aulas. Quando passávamos algum trabalho, a maioria não queria participar, a única dificuldade que tive foi essa, a gente está fazendo de tudo para ver o processo de aprendizagem se concretizar, porém sem resultado. Da turma toda de 28 alunos só 3 tinham interesse (E8).

Também notamos isso com nossos alunos, eles não gostavam de estudar, faziam as atividades forçadamente. Só faziam porque valia ponto (E20).

Mas, apesar de todas as dificuldades, os ensinamentos foram maravilhosos, foi muito bom estar em sala de aula, preparar a aula, viver aquela realidade, foi bom. O estágio ajudou a vivenciar mais a rotina do professor (E32).

É tão bom ver alguém participando que mesmo um aluno já fazendo isso nos motiva. Imagine a maior parte da sala (E8).

Em muitos momentos, no decorrer desta tese, nos referimos à importância do estágio para o processo de formação do professor, e, vendo as discussões dos sujeitos da pesquisa a

cada grupo focal, notamos o quanto esta vivência é importante e essencial para o processo de formação, ratificando o que é visto em textos de autores como Pimenta e seus colaboradores (1995, 1997, 2009, 2010, 2012 e 2014). Privar os alunos desse momento é desprepará-los e lhes vetar as reais condições de trabalho que os aguardam nos ambientes escolares.

Ainda sobre a discussão das realidades vivenciadas no ambiente escolar, tivemos a seguinte continuação do diálogo:

A gente vê tanta coisa em sala, na verdade vê e ouve, como a relatada pelas colegas logo no início⁵⁶ que às vezes fico me perguntando: como eu agiria numa situação dessa? E se eu passar por uma situação dessa quando já estiver formado, o que farei da vida? Por isso, eu acho muito importante os estágios, porque apesar de serem traumáticos mostram a realidade nua e crua, faz-nos confrontar com a profissão (E32).

E32 se referiu a um ponto interessante do estágio, “o confronto com a profissão”. Autores como Pimenta (1995, 1997, 2009) retratam esse “confronto” que o estágio supervisionado provoca durante a formação do profissional, visto que é o momento de verificar se toda teoria vivenciada durante o curso de formação (tanto nos aspectos conceituais quanto nos aspectos pedagógicos) pode ser realmente praticada. Sobre este aspecto, observamos uma certa preocupação dos estagiários.

A todo momento eu tentava relacionar e buscar os conhecimentos que tive na Universidade até aquele momento do estágio, para tentar me ajudar nas diversas situações que aconteceram comigo no estágio (E31).

Eu acho que, em nossa formação, deveria ter mais prática de como sanar certas atitudes do aluno em sala de aula (E32).

Realmente, tem teorias que aprendemos aqui que eu acho que esses teóricos não estiveram em uma sala de aula. Elas são totalmente impraticáveis (E23).

⁵⁶ O estagiário se referiu às colegas E2 e E34 que relataram uma experiência negativa em uma sala de aula devido a indisciplinas dos alunos.

Sobre as teorias impraticáveis ditas por E23, Ramalho e Carvalho (1994) também observam como sendo uma falha nos cursos de formação. É importante que os Centros viabilizem práticas que poderão ser aplicadas no ambiente escolar, levando em consideração situações concretas vivenciadas neste ambiente. Fazer o aluno perceber que determinadas teorias educacionais não têm relação com o contexto real somente quando estão no ambiente escolar, como professores, é provocar frustrações profissionais que poderão influenciar negativamente na formação de sua identidade docente. A situação de desespero diante da realidade escolar em que esses sujeitos se encontravam foi reforçada na continuidade do diálogo.

Teve um momento de desespero que pesquisei na internet alguns artigos para tentar resolver uns problemas que estava tendo em sala, acho que foi um momento de desespero meu (E32).

Também acho isso, eu e minha dupla mesmo nos culpamos muito, pois pensávamos que era com a gente, mas depois vimos que era com outros professores. Eu também recorri muito a artigos, teve um dia que coloquei no Google “como educar um aluno”, “o que é educação”, “como abordar respeito na sala de aula” porque não estava obtendo resultado. Eu li Skinner, Vygotsky todos os teóricos da aprendizagem, apliquei e não conseguia nada com a turma (E33).

Dando continuidade à discussão, um outro ponto levantado pelos estagiários foi a influência da família como um fator determinante para o comportamento dos alunos, como podemos observar nas falas dos estagiários a seguir.

Só uma colocação que queria fazer aqui é a importância do contato da família com a escola, porque no colégio que estagiei a coordenação sempre chamava o pai para conversar e isso foi significativo (E23).

Também concordo. No meu caso mesmo, esse contato não existia, porque os alunos vinham de outros bairros muito longe do colégio, então tem alunos lá que os pais só iam fazer a matrícula e pronto (E33).

No meu turno mesmo tinha de tudo, polícia entrava toda aula procurando droga, aluna que chegava bêbada na sala, um caos, total falta da família (E2).

A profissão do professor é muito holística, temos que nos preocupar não só em dar aula, mas em todo um sistema. A nossa realidade é a realidade de escola pública, mas essa realidade está totalmente defasada hoje em dia, sem esperança de mudança (E32).

O contexto familiar é indispensável no processo de ensino-aprendizagem do aluno no contexto escolar. A integração da escola com a família é motivo para inúmeras pesquisas na área da Educação, como observado pelo levantamento feito por Sousa (2012) ao fazer uma análise bibliográfica sobre a importância da integração escola-família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança para uma educação de qualidade. Nessa pesquisa, foi possível constatar que as responsabilidades de educar e passar os valores fundamentais estão sendo atribuídos à escola, e não à família, sendo que esse papel deveria ser uma iniciativa da família que muitas vezes não está integrada na aprendizagem e formação de seus filhos.

Em alguns momentos nesse grupo focal, os estagiários observaram o quanto esta relação está cada vez mais distante, pois segundo a fala desses sujeitos, os pais não se preocupam com o comportamento dos seus filhos no ambiente escolar e nem mesmo frequentam este local para verificar situações relacionadas às pessoas que, por lei, são de sua responsabilidade.

No **quinto encontro**, ao serem indagados sobre a contribuição do estágio IV para a formação da identidade profissional, os licenciandos foram enfáticos, principalmente em relação à falta de tempo para desenvolver melhor o estágio. Essa situação impossibilitou uma vivência maior no ambiente escolar e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento da prática.

Lógico que toda experiência é válida, mas acho que deveríamos ter tido uma permanência maior na escola. Ficamos pouco tempo lá (E33).

É verdade, acho que só dei 3 semanas de aula, queria ter passado mais tempo na escola (E20).

Também acho. Acho que a vivência no ambiente escolar por mais tempo poderia possibilitar um maior aproveitamento do estágio (E6).

Outro ponto abordado nesse momento do grupo focal foi o despreparo em relação a como lidar com certas situações vivenciadas no momento do estágio, como o desrespeito e

casos de violência. Os licenciandos se sentiram impotentes em relação a certos episódios que ocorreram durante o estágio IV.

Outra coisa que me deixou também bastante abalado foi um aluno que sempre colocava em cima da carteira um maço de dinheiro, isso me deixava muito intimidada (E31).

O tópico que deveria ser levantado pelos licenciandos era a preparação para o exercício da profissão, mas, na verdade, a conversa tomou outro rumo, pois os sujeitos salientaram o que deveria ocorrer para que eles tivessem uma boa formação com base nas vivências do estágio, como pudemos observar na fala de E6, sendo também apoiada pelos demais sujeitos. Dando continuidade ao diálogo, E33 falou que o estágio foi importante para ela ter certeza do tipo de profissional que com certeza não será.

Esse estágio me fez ver qual tipo de professora que com certeza não serei. Certamente não serei igual às professoras que tive contato durante os estágios, em especial o que acabei de fazer (E33).

Nesse momento, outros colegas manifestaram a mesma opinião.

A professora da sala que eu estagiei também não é o exemplo de profissional que eu quero seguir, ela nem me deixou observá-la, e no último dia do estágio os alunos falaram: professora não vá não, fique, essa professora é horrível, não ensina nada. Depois que ouvi isso fiquei com pena dos alunos (E8).

Isso é horrível, os alunos da turma que eu fiquei também falaram isso (E13).

O intuito, ao levantar a indagação para este tópico, era de coletar dos sujeitos aspectos positivos em relação à prática do estágio; porém, verificamos que, no decorrer do diálogo dos licenciandos, eles levantaram pontos que, segundo suas concepções, foram, de certa forma, marcantes negativamente. Contudo, ao mesmo tempo, esses aspectos serviram para eles terem certeza de qual tipo de profissional não serão.

4.3 - Os saberes docentes na formação dos professores de Ciências e Biologia

As informações deste tópico da pesquisa foram levantadas no 4º e 5º grupos focais (que ocorreram, respectivamente, nos períodos de 2017/1 e 2017/2), pois seria necessário que os estagiários começassem a lecionar para verificar a influência dos saberes na sua formação profissional. Sendo assim, somente após os encontros referentes aos estágios III e IV, relacionados ao ensino de Ciências e Biologia, pudemos elaborar este tópico e refletir sobre as discussões que ocorreram nos grupos focais.

Em um momento do **4º grupo focal**, a moderadora levantou a seguinte questão “você têm conhecimento sobre os saberes de Tardif?”. Nesse momento, todos responderam que “sim”. Dando continuidade, a moderadora prosseguiu com o questionamento “eu quero que você me fale qual ou quais dos saberes referenciados por este autor foi ou foram mais significativos durante a prática de estágio III”.

Acho que foi um misto de saberes. Quando começávamos a dar aula acabávamos utilizando os saberes que aprendemos aqui na Universidade e ao problematizar o assunto acabávamos utilizando os conhecimentos que tínhamos antes de entrar na Universidade (E8).

Quando E8 falou “[...] os conhecimentos que tínhamos antes de entrar na universidade [...]” podemos fazer uma relação com os conhecimentos expressos por Tardif (2011), ao afirmar que, na docência, os saberes adquirem três características: temporalidade, pois são adquiridos com o tempo; heterogeneidade, pois é uma mistura de conhecimentos e experiências; e personalidade, sendo influenciados pelo próprio sujeito. Dando continuidade ao diálogo:

Também acho. Assim, quando estava montando os planos de aula os disciplinares se sobressaíram mais ao meu ver, mas verifiquei também que muita coisa que construímos aqui não poderíamos aplicar na sala de aula, porque os alunos não iriam entender. Eu mesmo preparava a aula e mostrava para a professora e ela me mandava tirar um monte de coisa, porque os alunos não iriam entender nada. Aí eu pensava, poxa mais isso é importante e não vou dar por quê? (E32).

Nesse momento, todos concordaram com o comentário de E32. Quando o sujeito fala: “[...] Isso porque muita coisa que construímos aqui não poderíamos aplicar na sala de aula,

porque os alunos não iriam entender”, faz-nos refletir sobre como muitos dos conhecimentos adquiridos na universidade não podem ser levados para a sala de aula, tal como são apresentados nesta instituição. Não só nesse momento da pesquisa, mas em outras situações, os licenciandos externaram a falta de relação do curso com a realidade curricular das escolas.

É importante observar também como as pesquisas na área de formação de professores têm mostrado a preocupação de se formar profissionais sem levar em consideração a questão do currículo escolar (MALUCELLI, 2007). Ou seja, no decorrer do curso, esses futuros docentes não veem a relação dos conhecimentos expostos na universidade com o ambiente escolar ou até mesmo não têm a orientação que nem todos os conhecimentos devem ser passados para os alunos tal como são vistos nos centros de formação. Infelizmente, eles acabam se deparando com esta situação durante a prática do estágio, ocasião que pode provocar certa decepção no exercício da profissão.

No transcurso da discussão, os outros estagiários também expressaram a situação dita por E32, quando relatou que, no decorrer da preparação das aulas para o estágio, foi necessário retirar alguns assuntos, pois estes não seriam entendidos pelos alunos caso fossem abordados durante as aulas:

Eu evitava muito abordar alguns termos que aprendi aqui, porque a professora também falava que os alunos não iriam compreender, aí eu tentava levar muito para o dia a dia deles (E33).

Assim sabe, as professoras da sala de aula sempre falam isso aí mesmo: não passe porque eles não irão entender nada. Aí as vezes eu me pergunto: até quando não expor para os alunos um conhecimento mais aprofundado será bom? Por que ficamos nessa, não podemos passar algo mais aprofundado, como vimos aqui, porque os alunos não irão aprender, se continuarmos com isso, sempre será dessa forma, iremos criar um círculo vicioso, com alunos sabendo o mínimo. Eu dou mais valor aos conhecimentos ditos disciplinados e curriculares (sic) (E2).

Com a fala de E2, teve início uma discussão: “será que há um tipo de saber mais importante ou que seria necessário para o discente dar mais valor?” Essa foi a indagação feita pela moderadora. Com exceção de E2, que retomou o que tinha dito anteriormente, todos falavam que não, todos têm sua importância, mas entendem que há professores que dão mais ênfase em determinado tipo de saber.

Acho que todos têm sua importância, mas dependendo do professor acho que eles seguem mais um ou outro (E20).

É mesmo, acho que a maioria dos professores da Educação Básica seguem mais os experienciais, porém aqui observamos mais os curriculares e disciplinares, acho porque os professores aqui têm obrigação de passar o conteúdo mais aprofundado (E23).

Mas o problema é que eles também devem relacionar esses conteúdos com a realidade da sala de aula, isso também é fundamental (E3).

Dando continuidade à ênfase inicial, neste momento do grupo focal, a moderadora retomou ao assunto: qual ou quais dos saberes foi ou foram mais significativos durante a prática de estágio III:

Os conhecimentos daqui foram muito válidos, mas o aprendizado do que é ser docente, as experiências vivenciadas nos outros estágios, isso ajudou mais eu acho (E23).

Acho que as experiências que tinha antes, quando eu era professora, isso ajudou muito (E13⁵⁷).

O saber mais presente para mim foi aquele construído com a vivência. Mesmo com as vivências passadas, pude aproveitar muita coisa que vivi antes. Sempre moldamos tudo que era passado para os alunos. Eu particularmente sinto falta de termos aqui na universidade uma maior relação do conteúdo exposto com a prática da sala de aula, para aproveitar o máximo todos os conhecimentos que ganhamos aqui (E12).

Durante a discussão, ficou evidente que os estagiários E23, E13 e E12 se referiram, neste momento, sobre a importância dos saberes experienciais como sendo estes os mais importantes, porém esta situação só ficou evidente neste momento, quando E12 falou “[...] *Eu particularmente sinto falta de termos aqui na universidade uma maior relação do conteúdo*

⁵⁷ Entre os 10 estagiários da pesquisa, somente esta tinha experiência na docência.

exposto com a prática da sala de aula”. Os estagiários se referiram novamente à “filtragem” que devem fazer ao ministrar aulas na Educação Básica.

Nos vimos com uma base muito grande da universidade e temos que filtrar muita coisa, para ministrar as aulas, esse filtro que eu não tinha concordado (E31).

Esse filtro realmente é muito complicado. Eu fico pensando, nosso esse conteúdo é tão pouco, aí eu comentava com a professora supervisora, “professora só isso” aí ela falava, “só, isso é a única coisa que eles poderão aprender” (E20).

Aí que fica a questão, se sempre pegarmos leve com eles, como eles vão adquirir mais conhecimentos? (E32).

Realmente, se não pegarmos leve eles não aprendem nada, mas queria muito passar para eles todos os conhecimentos que adquiri aqui (E33).

Nesse momento, ficou evidente que, pela falta de experiência e pelas grandes expectativas no início da profissão, esses futuros professores sentem desejo de transmitir todo o conhecimento adquirido no ambiente da universidade, sendo que, como discutido por eles em momentos anteriores, esses saberes estão mais relacionados ao conhecimento científico. Ficou evidente, durante esse momento do grupo focal, o quanto esses sujeitos acham importante passar para o aluno da Educação Básica todas as informações contidas nas disciplinas específicas do Curso e como eles ficaram decepcionados quando os professores supervisores orientaram-nos que seria necessário passar apenas o básico para os alunos, pois se aprofundassem os conhecimentos, eles não iriam entender, como relatado por E33.

Durante esse grupo focal, ficou evidente o quanto a maioria dos estagiários dão ênfase aos saberes disciplinares. Essa situação, como vimos em pesquisas feitas por Pimentel e Pontuschaka (2014) e Pimenta (2009), é bastante comum quando observamos situações no início da profissão de professor, principalmente durante a prática do estágio. Esses autores também revelam que, quando os alunos adquirem mais experiência na profissão, acabam valorizando outros tipos de saberes.

Essa situação é reforçada por Gauthier (2006), revelando que os cursos de formação não devem formar os futuros professores com base em uma formação de treinamento, mostrando para o aluno que para ensinar o suficiente é preciso saber o conteúdo. Com isso, ensinar exige outros tipos de conhecimentos e habilidades que vão além do amplamente único domínio do conteúdo disciplinar.

Em relação **ao quinto encontro**, quando a moderadora levantou a mesma questão abordada no quarto encontro, “eu quero que vocês me falem qual ou quais dos saberes referenciados por Tardif foi ou foram mais significativos durante a prática de estágio IV”, a princípio tivemos o seguinte diálogo:

Acho que no meu caso foi o saber curricular, acho que não tivemos tempo de trocar experiências. Tínhamos que trabalhar o conteúdo, então acho que o saber curricular foi mais valorizado mesmo (E13).

Também acho, como tínhamos poucas aulas para dar, acho que o único saber que dá tempo fazer é esse mesmo. Estava planejando tanta coisa, mas só deu tempo de planejar e dar o conteúdo mesmo (E23).

Teve um momento que uma aluna que era muito ligada ao mar falou uma coisa interessante sobre o assunto que estávamos dando, que era invertebrado. Acho que foi uma troca de conhecimento muito bom, queria que tivesse mais momentos assim (E2).

Nesse momento do grupo focal, no decorrer da discussão dos sujeitos, algo que ficou muito evidente foi o descontentamento deles em relação à forma como a disciplina de estágio IV foi organizada, pois, para eles, devido à pouca falta de contato com o ambiente escolar, o único saber ou o saber mais mobilizado foi o curricular e disciplinar. Sobre a organização da disciplina de estágio, Piconez (2011) mostra que a forma como as disciplinas de estágio estão sendo organizadas não contribui para a formação do professor, no que diz respeito ao favorecimento de uma prática reflexiva, situação essa observada nas falas dos sujeitos desta pesquisa.

Por meio das falas de E13 e E23, notamos que eles relacionam os saberes experienciais com o convívio no ambiente escolar e as possíveis trocas de conhecimentos que podem existir neste local, remetendo às concepções de Tardif ao definir os saberes experienciais como

aqueles mobilizados, em especial, no ambiente escolar e na interação dos seus sujeitos. Dando continuidade ao diálogo, notamos que os outros sujeitos também têm essa mesma concepção.

Na nossa turma eu fiquei meio apreensiva. Eu acho que a forma que o estágio ocorre aqui nos priva do contato com a escola cedo. Ficamos um bom tempo da disciplina dando aula na universidade para a nossa turma, acho que nesse momento do curso deveríamos ter mais contato com a escola mesmo, a fim de levantarmos mais outros saberes (E13).

Não entendi muito isso também, passamos o curso todo praticamente dando aula para os nossos colegas e chega o último estágio e o que fazemos, damos aulas para os nossos colegas também (E12).

E uma coisa é darmos aula para os nossos colegas e outra é para os alunos lá nas escolas (E23).

Quando a estagiária E23 falou, todos os outros apoiaram, mostrando que realmente as aulas dadas nas universidades com o intuito de remeterem ao ambiente escolar não se comparam com a sensação de dar aula nas escolas. Mas, o que ficou evidente no diálogo do quinto encontro, em relação ao assunto dos saberes que foram mobilizados durante o estágio, foi o curto tempo no ambiente escolar.

Acho que deveríamos partir para a regência logo (E32).

Acho muito pouco o tempo de estágio, pelo menos este estágio (E31).

Também achei, muito corrido, muito em cima, não deu tempo de passar nem metade do que eu estava planejando (E20).

Durante a fala dos estagiários, notamos que eles tinham uma visão ainda muito conteudista. Observamos que eles não saíram do estágio IV realizados, pois todos os conhecimentos que planejaram para as aulas não conseguiram desenvolver durante o estágio. Devido ao curto tempo, uma situação por trás da frustração deles foi o fato de não terem tido condições para aplicar todos os conhecimentos que eles obtiveram na Universidade.

Fazendo uma comparação com o quarto encontro, ficou evidente que os saberes mais mobilizados por eles durante a prática do estágio foram o curricular e disciplinar, uma vez que

expressaram o desejo de “passar” para os alunos todos aqueles conhecimentos adquiridos na Universidade. Outro ponto relevante foi a questão do curto tempo que a disciplina proporcionou para o contato com a sala de aula e com a regência propriamente dita, fazendo-os crer que esta situação os impossibilitaria de desenvolver outros tipos de saberes, em especial os da experiência, sendo esta uma situação que os deixou tristes e um pouco decepcionados com a formação.

4.4- Desejo de ser professor de Ciências e Biologia

Ao final de cada encontro, a moderadora sempre levantava o seguinte questionamento: “você quer ser professor de Ciências e Biologia?”, a fim de verificar os comentários dos estagiários, após a experiência de cada estágio, e notar o que mudou e o que se manteve em relação às concepções deles no que diz respeito à profissão que supostamente irão exercer.

Notamos que no 1º, 2º e 3º encontros todos responderam a esse questionamento com o “sim”, menos a Estagiária 2d. Esta não tinha certeza se estava na profissão certa e se iria exercê-la. No **primeiro encontro**, ela revelou:

Assim, não é que eu não queira ser professora, é porque eu entrei com um pensamento diferente aqui. Porque eu decidi fazer biologia, por causa de um artigo que li sobre diabetes que envolvia a engenharia genética, eu achei muito interessante um pesquisador usar uma bactéria com um gene de um humano e colocar em uma bactéria para fazer ela produzir insulina, eu achei aquilo muito interessante. Então, na verdade eu não entrei no curso com pensamento de ser professora, mas assim, o meio que me inseri aqui, tem me condicionado para mudar meu pensamento, como também acho que hoje há a necessidade de bons profissionais na educação e é por causa disso que acabei pensando em me tornar professora, mas antes eu pensava mais em não ser professora por muito tempo, eu tinha (e acho que tenho às vezes) o desejo de ser pesquisadora ou da Educação Básica ou na área da Engenharia Genética (E2)

Nesse momento, outros estagiários se manifestaram revelando que realmente, se tivessem oportunidade, prefeririam desenvolver pesquisas, mas eles admitem que para adentrar nesta área não é fácil, como também há a necessidade de entrar no mercado de trabalho.

Essa situação se relaciona com os dados que coletamos por meio dos questionários, quando perguntamos para todos os sujeitos (alunos e estagiários) o que os levou a escolherem a profissão, sendo que eles revelaram como um dos fatores a disponibilidade de emprego que há em relação ao magistério.

No **segundo encontro**, ao levantar esse mesmo questionamento, E2 novamente revelou não saber se realmente estava na profissão desejada:

Eu ainda não sei, depois das observações do estágio I fiquei ainda mais indecisa, pois tinha na mente uma outra realidade, o cenário educacional está muito defasado. Eu realmente não sei se é isso que quero (E2)

Nesse momento, apesar dos outros estagiários, anteriormente, terem dito que sim (sentiam-se felizes na profissão que escolheram), houve uma discussão na sala

Eu quero ser professor, mas não sei se quero passar a vida toda dando aula. Eu gosto muito, mas a questão salarial é muito defasada. Eu tenho outro trabalho que financeiramente para mim é mais viável (E31)

Eu quero dar aula, mas também quero seguir uma carreira acadêmica, em uma linha de pesquisa (E23).

Os outros sujeitos também manifestaram indignação perante a profissão. Essas discussões se mantiveram presentes em vários momentos durante os grupos focais. Os licenciandos costumavam relacionar todos os pontos abordados nos encontros e sempre convergiam para o mesmo ponto: a desvalorização da profissão.

Sobre esse assunto, Nóvoa (1992a, 1992b, 1999, 2009), Tardif (1999, 2009), Pimenta (1995, 2009), entre outros autores citados nesta tese, também remetem para a mesma situação. A desvalorização no magistério é um fator que infelizmente paira sobre esta profissão por muito tempo, sendo que por trás dessa situação estão professores desmotivados, gerando alunos com a mesma característica.

No **terceiro encontro**, E2 se manteve firme ao dizer que não tinha certeza se queria ser professora. Neste momento, apesar dos outros afirmarem que sim, não senti convicção nas respostas de alguns. Com isso, insisti no questionamento e levantei a seguinte indagação: imaginem que vocês estejam entrando na universidade e tivessem a opção de seguir outra profissão: vocês seguiriam ou permaneceriam na que estão?

Posteriormente, alguns licenciandos se manifestaram, dando início ao seguinte diálogo:

Olhe, vou ser sincera, amo minha profissão, mas se tivesse outra oportunidade e se soubesse que iria conseguir, tentaria outra coisa (E20).

Eu também amo, mas vivenciando as escolas nos dois estágios que passaram, estou com um pouco de medo. Sei que vou conseguir um emprego, mas sei que para ganhar bem terei que trabalhar feito um condenado (E32).

Sem falar que corremos o risco de levar tapa na cara de aluno (E33).

É mesmo, a situação está muito difícil (E12).

Eu mantenho o que falei nos encontros anteriores, não sei se quero continuar na profissão (E2).

Apesar de ter dito sim, inicialmente, também me bate um desespero às vezes (E23).

Este semestre eu estava conversando com uma colega e pensei seriamente em desistir do curso, por pouco mesmo eu não desistia, devido não só à profissão, mas às coisas que vimos aqui no Curso. Conversei com uns 4 colegas e todos também estavam pensando como eu. Espero que nesse período as coisas mudem (E31).

Eu mesmo tenho uma colega que desistiu esse período, foi fazer outro curso porque não estava se encontrando na biologia (E12).

A fim de explorar o que E31 falou, em relação ao curso (“[...] devido não só à profissão, mas às coisas que vimos aqui no Curso.”) sugeri que eles explicassem a relação do curso (no que diz respeito à parte acadêmica e didática) com a profissão. Surgiu, nesse momento, uma nova discussão.

Muitas coisas que vimos, aqui na Universidade, nos desestimulam, muitos professores não têm didática, sem falar que não estão nem aí se o aluno aprendeu, eles só dão valor ao quantitativo, ou seja, à nota, e não em nosso aprendizado (E2).

Também acho isso. Tem momentos que o próprio curso nos desestimula, e eles deveriam ser os primeiros a estimular, principalmente nossa profissão que é tão desvalorizada lá fora (E33).

Acho que nessa profissão há todo um conjunto de coisas que nos colocam para baixo, e isso é triste (E13).

Estava conversando até com uma colega sobre uma professora aqui [Universidade], que falou para a turma “abrir os olhos” enquanto há tempo. Veja se isso é coisa que se fale em uma sala de futuros professores? (E12).

No decorrer da discussão, o que ficou evidente nas falas dos licenciandos foi a falta de motivação recebida por parte dos professores formadores. Esses sujeitos revelaram que se sentem “sós” no Curso. Por essa razão, alguns alunos acabam desistindo da profissão ou prolongando a estadia na universidade. Eles também ressaltaram que o curso está “cheio” de professores bacharéis, sendo que há uma demanda maior de alunos da licenciatura⁵⁸. Por esse motivo, esses professores universitários não passam o conteúdo das suas disciplinas relacionando com o contexto escolar, sendo esta uma situação que dificulta o professor em formação quando se depara com a sala de aula.

Em outros momentos desta pesquisa, outros sujeitos mencionaram a diferença que há entre os cursos de bacharelado e licenciatura no Departamento, havendo uma valorização maior daquele. Essa situação reflete na formação dos alunos da licenciatura, que se sentem “inferiores” perante os bacharéis, mesmo sendo maioria.

Segundo Malucelli (2012), há um “clima” entre o Bacharelado e a Licenciatura, em quase todas as instituições onde são oferecidos esses cursos. A autora revela que o principal problema da Licenciatura é não se ter uma definição clara do que seja formar um professor, indicando, com nitidez, quando deve começar a distinção entre o processo de formação de um pesquisador em certo conteúdo (bacharel) e o processo de formação de um professor desse mesmo conteúdo (licenciado).

⁵⁸ Todos os anos entram no curso de licenciatura em Ciências Biológicas 80 alunos e no curso de bacharelado 30 alunos.

Em especial no curso de Ciências Biológicas da UFS, por mais que os alunos da licenciatura sejam a maioria, estes (pelo menos todos os sujeitos que participaram da pesquisa) se sentem desvalorizados dentro do próprio curso. Isso porque eles observam a valorização do conteúdo específico da área, não vendo relação com o conteúdo que eles necessitarão para sua prática docente⁵⁹.

Miriam Krasilchik (2004, p. 23) comenta que: "na formação do professor, temos três grandes blocos de conhecimento": o do conteúdo específico a ser ensinado, o do conteúdo pedagógico geral que lhe dará a visão de educador e o do conteúdo integrado na área interdisciplinar, que tem por objetivo tratar do ensino do conteúdo. Os cursos de Licenciatura têm de resolver, para cada uma dessas três áreas, dois grandes problemas: a definição de seus conteúdos e a relação teoria-prática, ou seja, a discussão dos processos de construção dos conhecimentos e a validade deles.

Em relação ao quarto e quinto encontro, notamos que alguns sujeitos que falavam que queriam ser professores de Ciências e Biologia não mantiveram sua decisão de serem docentes. No **quarto encontro**, quando a moderadora levantou novamente sobre o desejo de serem professores de Ciências e Biologia, duas estagiárias tiveram a certeza que não queriam ser professores, expressando a seguinte situação:

Na verdade, antes do estágio III eu queria, mas depois do que aconteceu comigo, fiquei muito triste e desmotivada com a profissão, eu realmente não desisti do curso porque necessito trabalhar (E33).

Eu também não quero. Desde o primeiro encontro mesmo. E reafirmou durante o estágio III (E2).

Pelo fato do estágio III não ter sido agradável, em especial para essas duas estagiárias, essa situação gerou um desgosto pela profissão. Isso foi visto por Pimenta (1995, 2009) e Marandino (2003) como possíveis consequências relacionadas a uma prática de estágio onde os licenciandos se deparam com uma realidade até antes não conhecida por eles, ou seja, uma realidade que não tinha sido discutida e analisada até aquele momento de formação.

⁵⁹ Em várias conversas com os licenciandos, todos externaram esse sentimento de desvalorização. Muitos têm até o desejo de mudar da licenciatura para o bacharel, porém devido ao baixo mercado de trabalho e a necessidade de se inserir logo nele, acabam optando em permanecer na licenciatura.

Quando E33 comentou “[...] *não desisti do curso porque necessito trabalhar*”, muitos dos seus colegas também concordaram com essa situação. É triste pensarmos que estamos formando profissionais que têm como única motivação de trabalho o simples fato de trabalhar. Esse fato se revelou constante em outros momentos da pesquisa, como durante a análise dos questionários aplicados até com os recém-ingressos no Curso. Pensar que a disponibilidade de trabalho, ou até mesmo a garantia de conseguir um emprego após a formação em uma determinada profissão é o fator preponderante para a escolha da docência, é algo preocupante, pois essas situações deveriam ser uma consequência da escolha e não o seu motivo principal.

Em relação aos outros estagiários, eles falaram que queriam ser professores de Ciências e Biologia, mas comparando com os primeiros encontros, não sentimos uma certeza e segurança em suas falas. A fim de fazê-los externarem seus sentimentos, a moderadora orientou que eles falassem a sensação que estavam sentindo até aquele momento do curso, dando início ao seguinte diálogo:

Olhe, apesar da vontade de ser professora, ainda tenho que lutar muito com meus medos e expectativas frustradas em cada estágio que aconteceu. Obviamente, eu, como acho que os demais, retiraram de cada estágio uma coisa boa para a profissão, mas pela situação atual do Brasil, temos que melhorar muita coisa para sermos profissionais satisfeitos e completos na profissão que escolhemos (E31).

Também acho isso. Tirei coisas boas e quero ser professora, mas ver umas coisas que presenciei, é muito complicado (E8).

Realmente, também acho isso (E6).

Durante esse grupo focal, notamos algo que não estava presente nos encontros anteriores, principalmente em relação aos olhares de preocupação e decepção que pairavam na sala. Antes desse encontro, os licenciandos tiveram contato com três estágios, sendo um de regência em Ciências. Notamos que essa situação fez alguns sujeitos, que tinham certa admiração pela docência, verem esse sentimento ficar abalado, pela realidade que encontraram no ambiente escolar.

No **quinto grupo focal**, ao serem indagados novamente sobre o desejo de serem professores, somente um sujeito se mostrou convicto em seguir a profissão. Os demais

expressaram que não mais sentem o desejo de serem professores (mostrados no diálogo abaixo):

Minha expectativa mudou muitas vezes. Eu entrei com muita vontade de dar aula, porque meu pai era professor de Biologia. Aí, com o passar do tempo, no curso essa expectativa mudou, eu ficava pensando se era isso que queria mesmo. Fiquei assim o tempo todo, será que é isso mesmo que quero, gosto, não gosto. Mas hoje, eu acho que vale mais a pena continuar na minha profissão que tenho no laboratório. Não levo trabalho para casa. Não penso seguir a profissão de docente não. Acho mais vantajoso em todos os sentidos continuar com a que eu tenho atualmente (E31).

Nos outros encontros, E31 remeteu ao desejo de ser professor, mas com as experiências vivenciadas com os estágios, esse desejo mudou, como também o de E23 e E6.

Eu entrei aqui com o desejo de ser professora da Educação Básica, mas agora meu desejo mesmo é ser pesquisadora, tentar mestrado e doutorado e dar aula em Universidades (E23).

Também quero isso. Notei que apesar de gostar de dar aula, tenho mais vontade de ser pesquisadora (E6).

Essa mudança de pensamento em relação ao desejo de ser professor foi observada e discutida anteriormente por autores como Pimenta e seus colaboradores (1995, 1997, 2009, 2010, 2012 e 2014) e por diversos autores que se referem aos efeitos do estágio na formação profissional do indivíduo, onde estes revelam que, devido às situações vivenciadas durante a prática do estágio, os licenciandos podem ou não ter sua identidade profissional reforçada.

A estagiária E2 teve a mesma concepção desde o primeiro encontro, sendo que as experiências vivenciadas no estágio fizeram reforçar seu desejo de não ser professora.

Não é que não goste da profissão, sei que é importante, que o mercado de trabalho precisa de mais profissionais comprometidos, porque esse estágio me trouxe uma visão muito ruim dos profissionais que estão aí, eu vou me formar muito frustrada e carregando muitos traumas do estágio e de algumas disciplinas aqui da universidade. Muitas disciplinas de educação são passadas com muito desleixo para a gente, mandando que façamos projetos muito irrealis em uma semana, os professores cobram muito que olhemos para os alunos, mas eles não olham por nós, eles mandam usarmos metodologia diferente em sala, e eles mesmo não usam, dizem para inovar e eles não inovam. Hoje meu foco é ser professora no nível superior, acho

mais fácil lidar e compreender alguns comportamentos de pessoas com uma certa idade. O desrespeito foi muito ruim durante o estágio. Eu não me vejo professora da Educação Básica nunca (E2).

O diálogo expresso por E2 foi quase um desabafo, segundo suas próprias palavras. Ao falar sobre a falta de comprometimento de muitos professores, durante o estágio, os outros licenciandos também expressaram total apoio à fala da colega. Nesse momento, E33 falou:

Eu saio com a expectativa diferente. Eu entrei por gostar e saio porque vejo a necessidade de novos profissionais na área de ensino. Acho que esses profissionais que existem não dão valor ao curso (E33).

Apesar de inúmeras pesquisas e autores remeterem a vários problemas em relação à profissão de professor, situações que desmotivam esses profissionais, a questão do baixo salário, em nenhum momento foi mencionada. Os licenciandos ficaram muito impressionados com a falta de comprometimento de muitos professores com os quais tiveram contato no estágio e, diferente do que observamos em algumas pesquisas que mostram que essa falta de interesse às vezes contagia os profissionais que estão entrando agora na docência, os estagiários da pesquisa ficaram muito indignados com esse comportamento dos professores regentes nas escolas de estágio.

Eu vi professores, lá na escola, que realmente me deixou envergonhada da profissão (E8).

Eu também. Teve um dia mesmo que deu até vontade de chorar, quando eu estava na sala de professores e eu ouvi uns professores falando que ficavam felizes quando a turma faltava. Teve um dia que isso ocorreu comigo e quase que desisto da turma, pois fiquei muito abalada (E12).

Outro ponto relevante dito por E2 foi a maneira com que as disciplinas são ministradas na Universidade, ao se referir que “[...] muitas disciplinas de educação são passadas com muito desleixo para a gente, mandando que façamos projetos muito irrealis [...]”, o

descontentamento dos licenciandos com a falta de relação entre a teoria e a prática foi marcante durante toda a pesquisa. Esses sujeitos irão sair da Universidade com sentimento de terem vivenciado situações que não serão aproveitadas em sua carreira profissional. Quando a mesma licencianda falou “[...] *eles mandam usarmos metodologia diferente em sala, e eles mesmo não usam, dizem para inovar e eles não inovam [...]*”, os outros sujeitos também expressaram um sentimento de concordância na fala da colega.

Por meio da observação das falas de cada encontro, notamos que houve uma mudança de pensamento em relação ao desejo de ser professor de Ciências e Biologia dos participantes da pesquisa. Notamos também que os licenciandos pesquisados deram mais ênfase aos saberes disciplinares e curriculares, revelando certa decepção no preparo das aulas, por não terem a oportunidade de demonstrar para os alunos todos os conhecimentos aprendidos na universidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho almejou identificar os efeitos do Estágio Supervisionado na formação da identidade docente e na profissionalização dos professores em Ciências Biológicas por meio da relação entre teoria e prática. Com isso, a questão central desta tese foi: quais os efeitos do estágio supervisionado na profissionalização docente e na formação da identidade do futuro professor de Ciências e Biologia?

A princípio, pudemos verificar, com os resultados obtidos, que os efeitos do estágio na formação dos professores não favoreceram o desejo de serem professores, visto que houve uma mudança no pensamento dos licenciandos em relação ao desejo de seguir esta profissão. O convívio com o ambiente escolar, da forma que se deu durante a prática do estágio, não contribuiu para a formação dos sujeitos da pesquisa enquanto professores, no sentido de ficarem entusiasmados pela profissão.

Essa situação pode estar relacionada ao fato do “impacto” sofrido por esses sujeitos em relação ao choque com a realidade do ambiente escolar, mostrando que eles não foram preparados ou simplesmente informados em relação à realidade deste local. Para minimizar esta situação seria interessante fazer o licenciando entrar em contato com diferentes escolas ao longo do curso, a fim de minimizar as experiências frustrantes que podem ocorrer no ambiente escolar.

É fato que não existe uma disciplina que mostre “a receita” de como ser um bom professor e lidar com todas as adversidades que ocorrem neste ambiente, uma vez que essas situações serão vivenciadas no decorrer da profissão, mas, pelas falas dos sujeitos, ficou evidente que eles queriam ter passado mais tempo no ambiente escolar, a fim de se prepararem melhor para o exercício da profissão.

Em relação às outras questões norteadoras desta tese, iremos expô-las e discuti-las com base nos dados levantados. A primeira diz respeito às concepções dos alunos ingressos no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no período de 2016/1 e dos alunos estagiários, sobre o que é ser professor e a identidade profissional.

Foi possível notar que a maior parte dos alunos recém-ingressos e dos estagiários, ou seja, tanto os alunos que acabaram de entrar no curso em questão quanto aqueles que já estão por mais de dois anos nele, não se veem como professores de Ciências e Biologia. Ambos os

grupos alegaram que essa situação se dá pela desvalorização da profissão, sendo uma situação que se reflete na formação desses indivíduos. Esses sujeitos também relataram que, na verdade, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi a segunda opção de curso (situação posta pela maioria dos pesquisados), sendo a primeira opção os cursos relacionados à área da saúde. Uma explicação mais plausível para esse fato se dá pelo próprio *status* e retorno financeiro desses cursos.

Contudo, foi possível observar que o desejo de serem professores de Ciências e Biologia de alguns licenciandos foi influenciado por seus professores da Educação Básica, ou seja, por meio do contato com docentes que, perante esses alunos e estagiários, tinham o prazer no exercício da profissão. Esses alunos, ainda no ambiente escolar, formaram suas primeiras concepções do que é ser um bom professor e da didática que pretendem exercer, quando estiverem nas salas de aula.

A priori, alguns sujeitos também revelaram que o contato com os professores que não desempenhavam adequadamente sua profissão também gerou um sentimento de desejo pela docência, uma vez que eles não queriam ver outros alunos passando pela mesma situação que anteriormente tinham passado, ou seja, não queriam que outros alunos tivessem um ensino deficiente e sem sentido com seus próprios contextos de vida.

Os resultados da tese também revelaram que, de certa forma, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, até então, não é capaz de mudar a concepção dos licenciandos que entram nele, não se vendo enquanto professores, se referendo ao grupo de licenciandos que participaram desta pesquisa. Por alguma razão, não foi transmitido a esses alunos o prazer pela profissão e o desejo de exercê-la, quando esses ainda estão nos momentos iniciais de sua formação. Apesar disso, os alunos entram na Universidade tendo uma grande admiração pelas áreas de estudo do curso e um grande desejo de serem pesquisadores dessas áreas.

Em relação à questão norteadora desta tese, sobre as relações entre a teoria e a prática vivenciadas na prática do estágio a fim de contribuir na formação e profissionalização de professores de Ciências e Biologia, o que ficou bastante evidente foi a falta de relação entre o currículo escolar (vivenciado na prática) e o do ambiente da universidade (que pode se relacionar com a teoria). Foram recorrentes nas falas dos sujeitos que, muitas das informações vistas no curso de formação, não são praticáveis no desenvolvimento das aulas. Os

licenciandos alegaram que os professores das universidades não relacionam os conteúdos específicos da área com aqueles vistos no ambiente escolar.

Em relação aos sentidos atribuídos pelos licenciandos às disciplinas do estágio supervisionado, no decorrer dos cinco encontros, houve mudanças de sentimentos, partindo da ansiedade de se fazer o estágio até o próprio desânimo pela profissão que escolheram. À medida que os alunos tinham mais experiência com o ambiente escolar, por meio do estágio, mais ficavam desanimados e desmotivados. Um fator que contribuiu para esse sentimento foi ver o desinteresse dos alunos em sala de aula. Esses licenciandos estavam com tanta vontade de externarem todos os conhecimentos adquiridos na universidade que, ao se depararem com alunos desinteressados em aprender, se sentiram impotentes diante da situação, como também, com o sentimento de culpa pela falta de aprendizagem dos estudantes.

Em relação aos saberes mobilizados e/ou desenvolvidos durante a prática do estágio em Ciências Biológicas, ficou evidente que os saberes mais mobilizados pelos licenciandos, durante a prática do estágio, são, em especial, os disciplinares. Os sujeitos da pesquisa consideram muito relevante os saberes da experiência, porém, pelo pouco convívio com o ambiente escolar, esses saberes não podem ser mais mobilizados, levando-nos a pensar que o curso em questão não faz cumprir as horas estabelecidas pelos documentos oficiais à prática do estágio.

Em síntese, esta tese procurou revelar o quanto é importante a prática do estágio na formação profissional do professor, no que diz respeito à sua identidade profissional, sendo que, no decorrer da pesquisa, também notamos que essa formação pode ser influenciada pela maneira como os cursos “formam” esses profissionais, principalmente na falta de relação que há entre o que é visto na universidade e o ambiente de trabalho.

Dessa forma, como dito na introdução, a tese desta pesquisa é que, se o estágio for vivenciado logo no início do Curso, para que os licenciandos possam se familiarizar com o espaço do ambiente escolar, poderá contribuir com a formação docente. Não sabemos ao certo se essa situação surtirá efeitos, mas será uma alternativa para minimizar as possíveis deficiências, que ficaram visíveis, durante a pesquisa, na formação de professores. Com isso, deixamos aqui a importância desse estudo ser realizado em outras instituições de ensino e cursos de formação para reforçarmos a necessidade de uma mudança mais geral, não só na formação de professores de Ciências e Biologia, mas também em outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A. V.; FRANCO, M. M. Histórico do Curso de Ciências Biológica. In: ROLLEMBERG, M. S. T.; SANTOS, Lenalda Andrade. **UFS: história dos cursos de graduação**. São Cristóvão: UFS, 1998, p. 249 – 260.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15 – 40.
- ANDRADE, A. M. de A.. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: **EdUFRN**, 2005. Disponível em < www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf > acesso em: 03/06/2014.
- AROEIRA, K. P. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113 – 152.
- AZEVEDO C. E. do F; OLIVEIRA, L.G. L.; GONZALEZ R. K. ABDALLA, M. M. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, Brasília, 2013.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Resoluções nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.
- BRASIL, **Conselho Nacional de Educação**. Resoluções nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, **Resolução Nº 39/2014/CONEPE Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação**. Universidade Federal de Sergipe.

BRÜGGEMANN, Odália M.; PARPINELLI, Mary A. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Escola Enfermagem USP**, n. 42, p. 563-568, mar. 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição, 2001.

CARMO, K. de A. **Uma História Do Curso De Ciências Biológicas Da Universidade Federal De Sergipe: Para Que? O Quê Para Quem? Como? (1969-1983)**. São Cristóvão, 2011. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PEREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: **Formando professores profissionais**. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. Ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CHARLOT. B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2005.

CURI. F. Sob pressão. **Revista Educação**, v. 190, 2005. Disponível em <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/sob_pressao.pdf> Acesso em: 23 de agos. de 2016.

Disponível em: https://apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/a_importancia_da_familia_no_processo_de_desenvolvimento_da_aprendizagem_da_crianca.pdf; acesso em: 02 de março de 2018.

ECHEVERRÍA, A. R.; OLBEIRA, A. S. de; TAVARES, D. B.; SANTOS, J. D. A.; SILVA, K.R.; MORAER, R. S. de. A pesquisa na formação inicial de professores de química: abordando o tema drogas no ensino médio. **Química Nova na Escola**, n. 24, p. 25-28, nov. 2006.

- FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Ed.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. (Série Pesquisa em Educação, v. 10). Brasília: Líber Livro, 2005.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª edição, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2006.
- GAUTHIER, C. La política sobre formación inicial de docentes en Québec. **Revista de Educación**, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 165-185.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- GONDIM, Sônia Mª Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 12, n. 24, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid>>. Acesso em: 04 de maio de 2010.
- GRANDIN, L. A. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço**: um estudo com memoriais de formação. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP Campinas, 2008.
- GUIMARÃES, V S. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In: GUIMARÃES, V S. et al (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Capina: Papyrus, 2006.
- GUIMARÃES, V S. **Saberes docentes e identidade profissional. Um estudo a partir da Licenciatura**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

HELATCZUK, V. **Ser professor hoje.** Disponível em: WWW.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf... acesso em: 10 de jan de 2017.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. **Seminário de História e Investigações de/em Aulas de Matemática.** Campinas: GdS/FE-Unicamp, v. único, 2008. Disponível em < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_06.pdf > acesso em: 24 de agos. de 2014.

KRASILCHIK, M. Prática de ensino de biologia. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004. 197 p.

KULCSAR, R. O estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo ((Coord.)). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do Saber.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, F. T. **Metodologia Científica:** métodos e técnicas de pesquisa: monografia, dissertações, teses e livros. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

LIBÂNEO, J C. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LIEBERMAN, M. **Education as a profession.** Englewood Cliffs, New York, Prentice Hall, 1956.

LIPPE, E. M.; BASTOS, F. Formação inicial de professores de biologia. In: BASTOS, F.; NARDI, R. **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências.** São Paulo: Escrituras, 2008.

LÜDKE, M. O educador: um profissional. In: CANDAU, V. M. (org). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MALUCELLI, Vera Maria Paz Brito. A prática profissional no curso de Biologia. **Estud Biol.** 2012 jan/abr;34(82):83-91.

MALUCELLI, Vera Maria Paz Brito. Formação dos professores de ciências e biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. **Estud. Biol.** 2007 jan/mar;29(66):113-116. Disponível: [file:///C:/Users/Master/Downloads/bs-1909%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Master/Downloads/bs-1909%20(2).pdf); Aceso em: 09 de março de 2018.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, São Paulo, v. 20, nº 2, 168-193, agosto de 2003. Disponível em < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/viewFile/6544/6034> > Acesso em: 26 de jul de 2015.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a Educação Básica; uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98 – 110, 2000.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica; uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98 – 110, 2000.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. 1992a. Disponível em < <http://core.kmi.open.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> >

NÓVOA. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal, 2009. Disponível em: www.Revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf . Acesso em: 24 de jul de 2015.

NÓVOA. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992b.

PASSOS, C. M. B. Identidade Docente na Universidade: um processo em construção. Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2002. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.12/GT12_5_2002.pdf. Acesso em: 25 de agos. de 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

PICONEZ, S. C. B. A prática e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar da reflexão. In: PICONEZ, S. C. Bertholo ((Coord.)). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU. **Docência no Ensino Superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 31- 47.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S.G.. Formação de Professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v22, nº2, jul/dez 1997, p72-89. Disponível em < revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46 > Acesso em: 27 de jun de 2016.

PIMENTA, S.G.. O Estágio na formação do professor: unidade entre teoria e prática?. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 94, p. 58-73, 1995. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf> > Acesso em: 27 de jun de 2016.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na educação básica. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p.69 – 112.

RAMALHO, B. L.; CARVALHO, M. E. **O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa**. Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº 88, 1994.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAYMUNDO, G. M. C. Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica. **Revista Exitus**. Maringá, v.02, nº 02, Jul./dez. 2012.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2006.

SACRISTAN, J, G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

SANTOS, L. C. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição, 2001. p. 46 – 59.

SHUMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**. nº 2, 2005.

SOUZA, J. P. De. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança**. INESC – Instituto de Estudos Superiores do Ceará Pró-Reitoria De Educação Continuada Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza – 2012.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição, 2006. p. 112 – 128.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes,. 2011.

TOZETTO, S. S. ; GOMES, T. De S. A prática pedagógica na formação docente. Revista Brasileira de Educação. Paraná, 2009. Disponível em < http://ri.uepg.br:8080/riuepg/bitstream/handle/123456789/553/ARTIGO_PraticaPedag%C3%B3gicaForma%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1 > Acesso em: 16 de jul. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

Apêndices

Apêndices A - QUESTIONÁRIO PARA OS RECÉM-INGRESSOS

Objetivo: Fazer um levantamento das concepções sobre o que é ser professor e a formação da identidade docente dos alunos de Ciências Biológicas que recém ingressaram no curso no período de 2016/1.

1- Aspectos do informante:

- ✓ Idade: _____
- ✓ Sexo: _____
- ✓ Cidade onde reside: _____
- ✓ Onde e com quem você mora atualmente?
 - a- Em casa ou apartamento, sozinho (a).
 - b- Em casa ou apartamento, com minha família (pai, mãe....).
 - c- Em casa ou apartamento, com minha família (marido ou esposa).
 - d- Em habitação coletiva, como república, pensão, etc.
 - e- Outra situação: _____

- ✓ Onde cursou a Educação Básica:
 - a- () Sempre em Colégio Público.
 - b- () Sempre em Colégio Particular.
 - c- () Nas duas redes de ensino.

- ✓ Até quando seu pai estudou?
 - a- Não estudou.
 - b- Do 1° ao 5° anos do Ensino Fundamental I (antigo primário).
 - c- Do 6° ao 9° anos do Ensino Fundamental II (antigo ginásio).
 - d- Ensino Médio (antigo 2° grau) incompleto.
 - e- Ensino Médio completo.
 - f- Ensino Técnico.
 - g- Ensino Superior incompleto.
 - h- Ensino Superior completo.
 - i- Pós-graduação.
 - j- Não sei.

- ✓ Até quando sua mãe estudou?
 - a- Não estudou.
 - b- Do 1° ao 5° anos do Ensino Fundamental I (antigo primário).
 - c- Do 6° ao 9° anos do Ensino Fundamental II (antigo ginásio).
 - d- Ensino Médio (antigo 2° grau) incompleto.
 - e- Ensino Médio completo.

- f- Ensino Técnico.
- g- Ensino Superior incompleto.
- h- Ensino Superior completo.
- i- Pós-graduação.
- j- Não sei.

- ✓ Há mais alguém em sua família que já cursou ou está cursando o nível superior?
- a- Irmão ou Irmã;
 - b- Tio ou Tia;
 - c- Primo ou Prima;
 - d- Avô/ Avó.
 - e- Sou a primeira pessoa da família a cursar uma universidade.
 - f- Não sei.
 - g- Outras pessoas: _____.

2- Elementos relacionados à entrada na Profissão

- ✓ Este curso sempre foi sua primeira opção de escolha?

() sim () não

Se **não**, qual foi a sua primeira opção?

Resposta: _____

- ✓ Caso sua resposta anterior tenha sido “**sim**”, como e quando se deu a escolha pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?
-

- ✓ Caso sua resposta tenha sido “**não**”, quais os motivos que fizeram você não seguir sua primeira opção profissional? Ainda pensa em seguir essa profissão?
-

- ✓ Alguém (professor, parente, amigo) inspirou ou motivou sua escolha profissional? Relate.
-

3- Elementos relacionados ao “ser professor” e à identidade docente.

- ✓ Já desempenhou alguma atividade no magistério:

() Já dei aula na disciplina de Ciências;

() Já dei aula na disciplina de Biologia;

() Já participei de projetos de extensão na área da docência, como estagiário (a). Qual: _____

() Nunca desenvolvi nenhuma atividade no magistério.

() Já desenvolvi atividades em outras áreas, como _____

✓ Caso já tenha ministrado aulas ou desenvolvido algum projeto no magistério, foi na rede:

Pública () Privada () Ambas ()

Por quanto tempo? _____

✓ Complete os textos:

Eu acho que o que me levou a escolher essa profissão foi

Um bom professor de Ciências e de Biologia deve ...

Imagine você dando a sua primeira aula de Biologia ... (ou se já deu, conte como foi)

Imagine você professor de Ciências e de Biologia daqui a 10 anos...

✓ Complete a frase e explique por que:

Caso eu não consiga ou desista de ser professor de Ciências e de Biologia, penso que serei ...

Atenciosamente, agradeço sua colaboração.

Luzia Cristina de Melo Santos Galvão.

Apêndices B - QUESTIONÁRIO PARA OS ESTAGIÁRIOS

Objetivo: Fazer um levantamento das concepções sobre o que é ser professor e a formação da identidade docente dos alunos de Ciências Biológicas que estão cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado I.

1- Aspectos do informante:

✓ Idade: _____

✓ Sexo: _____

✓ Cidade onde reside: _____

✓ Onde e com quem você mora atualmente?

f- Em casa ou apartamento, sozinho (a).

g- Em casa ou apartamento, com minha família (pai, mãe....).

h- Em casa ou apartamento, com minha família (marido ou esposa).

i- Em habitação coletiva, como república, pensão, etc.

j- Outra situação: _____

✓ Onde cursou a Educação Básica:

- d- () Sempre em Colégio Público.
- e- () Sempre em Colégio Particular.
- f- () Nas duas redes de ensino.

✓ Até quando seu pai estudou?

- k- Não estudou.
- l- Do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I (antigo primário).
- m- Do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II (antigo ginásio).
- n- Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto.
- o- Ensino Médio completo.
- p- Ensino Técnico.
- q- Ensino Superior incompleto.
- r- Ensino Superior completo.
- s- Pós-graduação.
- t- Não sei.

✓ Até quando sua mãe estudou?

- k- Não estudou.
- l- Do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental I (antigo primário).
- m- Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II (antigo ginásio).
- n- Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto.
- o- Ensino Médio completo.
- p- Ensino Técnico.
- q- Ensino Superior incompleto.
- r- Ensino Superior completo.
- s- Pós-graduação.
- t- Não sei.

✓ Há mais alguém em sua família que já cursou ou está cursando o nível superior?

- h- Irmão ou Irmã;
- i- Tio ou Tia;
- j- Primo ou Prima;
- k- Avô/ Avó.
- l- Sou a primeira pessoa da família a cursar uma universidade.
- m- Não sei.
- n- Outras pessoas: _____.

2- Elementos relacionados à entrada na Profissão

✓ Este curso sempre foi sua primeira opção de escolha?

() sim () não

Se **não**, qual foi a sua primeira opção?

Resposta: _____

✓ Caso sua resposta anterior tenha sido “**sim**”, como e quando se deu a escolha pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas?

✓ Caso sua resposta tenha sido “**não**”, quais os motivos que fizeram você não seguir sua primeira opção profissional? Ainda pensa em seguir essa profissão?

✓ Alguém (professor, parente, amigo) inspirou ou motivou sua escolha profissional? Relate.

3- Elementos relacionados ao “ser professor” e à identidade docente.

Já desempenhou alguma atividade no magistério:

() Já dei aula na disciplina de Ciências;

() Já dei aula na disciplina de Biologia;

() Já participei de projetos de extensão na área da docência, como estagiário (a). Qual:____

() Nunca desenvolvi nenhuma atividade no magistério.

() Já desenvolvi atividades em outras áreas, como _____

Caso já tenha ministrado aulas ou desenvolvido algum projeto no magistério, foi na rede:

Pública () Privada () Ambas ()

Por quanto tempo? _____

Complete os textos:

Eu acho que o que me levou a escolher essa profissão foi

Um bom professor de Ciências e de Biologia deve ...

Imagine você dando a sua primeira aula de Biologia ... (ou se já deu, conte como foi)

Imagine você professor de Ciências e de Biologia daqui a 10 anos...

Complete a frase e explique por que:

Caso eu não consiga ou desista de ser professor de Ciências e de Biologia, penso que serei ...

4- Aspectos relacionados à profissão

Atualmente você está lecionando Ciências, no Ensino Básico?

sim, em escolas públicas; sim, em escolas particulares; sim, em escolas públicas e particulares; não leciono.

Atualmente você está lecionando Biologia, no Ensino Básico?

sim, em escolas públicas; sim, em escolas particulares; sim, em escolas públicas e particulares; não leciono.

Complete a frase:

Penso que, lecionando ou não, as principais dificuldades e os prazeres que um professor de Ciências e de Biologia encontra no ambiente escolar são

Você acha que a universidade está te proporcionando a base necessária para exercer esta profissão? Explique.

Atenciosamente, agradeço sua colaboração.

Luzia Cristina de Melo Santos Galvão.

Anexos

Anexo 1: Matriz Curricular



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CONSELHO DO ENSINO, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO**

**RESOLUÇÃO Nº 39/2014/CONEPE ANEXO I ESTRUTURA CURRICULAR
PADRÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
LICENCIATURA (VESPERTINO)**

Duração: 04 a 07 anos

Total de Créditos: 217 **Carga Horária:** 3.255 horas **CR: Obrigatórios:** 163
Estágio Curricular Supervisionado: 28 **Atividades Complementares:** 14 **CR:**
Optativos: 12 **Créditos por Semestre: Mínimo:** 16 **Médio:** 18 **Máximo:** 32

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	P.E.L	PRÉ-REQUISITO
1º PERÍODO					
BIOL0298	História e Filosofia das Ciênc. Biológicas	02	30	2.00.0	-
ECO0011	Ecologia de Ecossistemas	03	45	2.00.1	-
FISI0142	Física Básica	04	60	4.00.0	-
GEOLO0002	Fundamentos de Geologia	04	60	3.01.2	
MAT0068	Matemática Básica	04	60	4.00.0	-
MORFO0008	Elementos de Anatomia Humana	04	60	2.02.4	-
QUI0064	Química I	04	60	4.00.0	
	SUB-TOTAL	25	375		
2º PERÍODO					
BIOL0171	Paleontologia Geral	04	60	2.00.2	GEOLO0002 (PRO)
FISI0147	Física Básica Experimental	02	30	0.02.0	FISI0142 (PRO)
FISOL0001	Bioquímica	05	75	3.02.2	-
FISOL0007	Biofísica para Biólogos	03	45	3.00.4	FISI0142/MAT0068 (PRO)
FISOL0012	Fisiologia Básica	04	60	4.00.2	-
PSIC0094	Introdução à Psicologia da Aprendizagem	04	60	3.01.2	

QUI0065	Química Experimental I	02	30	0.00.2	-
	SUB-TOTAL	24	360		

3º PERÍODO

BIOL0129	Protistas, Fungos e Vegetais Inferiores	04	60	2.00.2	-
BIOL0143	Invertebrados I	04	60	2.00.2	BIOL0171 (PRO)
BIOL0286	Didática para o Ensino de Ciências e Biologia I	04	60	1.00.3	-
ESTAT0003	Bioestatística	04	60	4.00.0	
MORFO0013	Biologia Celular	04	60	2.02.2	FISOL0001 (PRO)
SOCIA0087	Sociologia I	04	60	3.01.0	-
	SUB-TOTAL	24	360		

4º PERÍODO

BIOL0089	Biologia do Desenvolvimento	02	30	1.00.1	MORFO0013 (PRO)
BIOL0144	Invertebrados II	04	60	2.00.2	BIOL0143 (PRO)
BIOL0292	Métodos da Pesquisa Biológica	02	30	2.00.0	50 créditos (PRO)
BIOL0281	Anatomia Vegetal	03	45	2.00.1	-
BIOL0287	Didática p/ o Ensino de Ciências e Biologia II	04	60	1.00.3	BIOL0286 (PRO)
MORFO0009	Histologia Básica	04	60	2.00.2	FISOL0001 (PRO)
MORFO0026	Microbiologia Geral	04	60	2.02.2	MORFO0013 (PRO)
	SUB-TOTAL	23	345		

CÓDIGO	DISCIPLINA	CR	CH	P.E.L	PRÉ-REQUISITO
5º PERÍODO					
BIOL0096	Genética Básica	04	60	2.00.2	MORFO0013 (PRO)
BIOL0153	Cordados I	04	60	2.00.2	BIOL0144 (PRO)
BIOL0282	Morfologia Vegetal	04	60	2.00.2	BIOL0281 (PRO)
BIOL0289	Introdução à Pesquisa em Educação	02	30	2.00.0	-
BIOL0288	Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia	04	60	1.00.3	BIOL0287 (PRO)
BIOL0293	Estágio Supervisionado I: no Ensino de Ciências e Biologia	06	90	2.02.2	BIOL0287 (PRO)
EDU0105	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	04	60	3.01.0	
	SUB-TOTAL	28	420		

6º PERÍODO					
BIOL0119	Botânica Sistemática	04	60	2.00.2	BIOL0282 (PRO)
BIOL0154	Cordados II	04	60	2.00.2	BIOL0153 (PRO)
BIOL0299	Perspectivas Culturais no Ensino de Biologia e Educação	04	60	2.02.0	BIOL0298 (PRO)
BIOL0283	Fisiologia Vegetal	04	60	2.00.2	BIOL0282 (PRO)
BIOL0294	Estágio Supervisionado II: no Ensino de Ciências e Biologia	06	90	2.02.2	BIOL0293 (PRO)
ECO0023	Ecologia de Populações	04	60	2.00.2	ECO0011* (PRO)
	SUB-TOTAL	26	390		
7º PERÍODO					
BIOL0098	Evolução	03	45	3.00.0	BIOL0096 (PRO)
BIOL0290	Prática de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia I	03	45	0.00.3	BIOL0289(PRO)/ ESTAT0003/BIOL0287 (PRO)
BIOL0300	Corpo, Gênero e Sexualidade	04	60	2.02.0	BIOL0299 (PRO)
BIOL0295	Estágio Supervisionado III: no Ensino de Ciências	06	90	1.00.5	BIOL0294 (PRO)
BIOL0296	Estágio Supervisionado em Educação Ambiental	04	60	1.00.3	ECO0023/SOCIA0087 (PRO)
ECO0024	Ecologia de Comunidades	04	60	2.00.2	ECO0023 (PRO)
	SUB-TOTAL	24	360		
8º PERÍODO					
BIOL0285	Bioética	02	30	2.00.0	130 créditos (PRO)
BIOL0303	Educação em Saúde	02	30	2.00.0	-
BIOL0301	Estudos de Caso sobre Tendências Pedagógicas no Ensino de Ciências e Biologia	02	30	1.01.0	-
BIOL0291	Prática de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia II	03	45	0.00.3	BIOL0290 (PRO)
BIOL0296	Estágio Supervisionado IV: no Ensino de Biologia	06	90	1.00.5	BIOL0295 (PRO)
MORFO0029	Fundamentos de Parasitologia	02	30	1.00.1	MORFO0013 (PRO)
	SUB-TOTAL	17	255		

BIOL0270	Atividades Complementares em Biologia	14	210		
	TOTAL	205	3075		

Anexo 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº do Formulário _____

Eu, _____, abaixo assinado, autorizo a Universidade Federal de Sergipe, por intermédio da equipe da pesquisa, devidamente assistido (a) pela sua coordenadora Luzia Cristina de Melo Santos Galvão e orientado pelo Prof. Dr. Bernard Jean Jacques Charlot, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

1-Título: O estágio supervisionado em Ciências Biológicas na profissionalização docente e na construção da identidade do futuro professor.

2-Objetivo: Investigar os efeitos do Estágio Supervisionado na formação da identidade docente e na profissionalização dos professores em Ciências Biológicas por meio da relação entre teoria e prática.

3-Descrição: O estudo terá enfoque qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados serão: questionários e a análise dos discursos expostos nos grupos focais. Por meio dos questionários, será possível levantar as concepções sobre o que é ser professor e a formação da identidade docente dos alunos de Ciências Biológicas que recém ingressaram no curso no período de 2016/1. Com base nos objetivos desta tese, a técnica do grupo focal será utilizada, em síntese, a fim de acompanhar a evolução das concepções dos alunos em relação aos efeitos do estágio na formação da sua identidade profissional, como também para identificar os saberes que são mobilizados durante esta prática. As categorias de análise foram estabelecidas por meio da organização das questões presentes no questionário. A partir da análise das categorias pré-estabelecidas, poderão surgir subcategorias de análise. A partir da organização dos dados obtidos com esses dois instrumentos, verificar-se-á a necessidade de utilizar um terceiro instrumento de coleta de dados, como a entrevista, para esclarecer algumas informações.

4-Benefícios esperados: Espera-se que essa pesquisa venha confirmar a importância do estágio na formação do licenciando de Ciências e Biologia, a fim de pensar a possibilidade de colocar esta disciplina no início do curso de formação, uma vez que atualmente esta se encontra no final do mesmo.

5-Informações: Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

6-Retirada do consentimento: O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

7-Aspecto Legal: Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos, atendendo à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

8-Confabilidade: Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém, os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

ATENÇÃO: A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. Prédio da Didática II, Sala 103, piso superior, Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos. Av. Marechal Rondon, s/n Bairro: Jardim Rosa Elze. CEP:49100-000. São Cristóvão/SE. Telefone: +55 (79) 2105-6759. Email: ppged.ufs@gmail.com

CONTATO DA COORDENAÇÃO DA PESQUISA:(79) 999239162. E-mail: luzia_bio87@hotmail.com.

São Cristóvão, ____ de ____ de 20 ____.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO