

Campus Nilópolis

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências

Victor Hugo Paes de Magalhães dos
Santos

A construção da Identidade docente do futuro professor de química do IFRJ-Nilópolis por meio do Estágio Supervisionado

VICTOR HUGO PAES DE MAGALHÃES DOS SANTOS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO FUTURO PROFESSOR DE
QUÍMICA NO IFRJ-NILÓPOLIS POR MEIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Leal de Castro

Nilópolis - RJ
2024

CIP - Catalogação na Publicação

S237c Santos, Victor Hugo Paes de Magalhães dos
A construção da identidade docente do futuro professor de
química do IFRJ-Nilópolis por meio do estágio supervisionado /
Victor Hugo Paes de Magalhães dos Santos - Nilópolis, 2024.
133 f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Denise Leal de Castro.

Tese (doutorado), Doutorado Profissional em Ensino de Ciências,
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de
Janeiro, Campus Nilópolis, 2024.

1. Residência pedagógica. 2. Educação - Estudo e ensino
(Estágio). 3. Estágios. 4. Professores de química - Formação. I.
Castro, Denise Leal de, **orient.** II. Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. III. Título

Elaborado pelo Módulo Ficha Catalográfica do Sistema Intranet do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Campus Volta Redonda e Modificado pelo Campus Nilópolis/LAC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Bibliotecária: Josiane B. Pacheco CRB-7/4615

VICTOR HUGO PAES DE MAGALHÃES DOS SANTOS

**"A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO FUTURO
PROFESSOR DE QUÍMICA NO IFRJ-NILÓPOLIS POR MEIO DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Tese apresentada ao Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências.

Aprovada em: 13 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 DENISE LEAL DE CASTRO
Data: 16/12/2024 11:50:21-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Denise Leal de Castro
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Documento assinado digitalmente
 MARIA CRISTINA DO AMARAL MOREIRA
Data: 17/12/2024 11:05:11-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina do Amaral Moreira
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Documento assinado digitalmente
 VILMAR GOMES DA FONSECA
Data: 18/12/2024 11:52:49-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dr. Vilmar Gomes da Fonseca
Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ

Documento assinado digitalmente
 HÉLIO DA SILVA MESSEDER NETO
Data: 11/01/2025 12:20:01-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dr. Hélio da Silva Messeder Neto
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Documento assinado digitalmente
 JOAQUIM FERNANDO MENDES DA SILVA
Data: 17/12/2024 10:33:04-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof. Dr. Joaquim Fernando Mendes da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Dedico esse trabalho ao meu orisá
Logun Edé, que me faz ser quem eu
sou e me faz parte dele.

Dedico, do mesmo modo, ao meu
marido, Magno Pereira, companheiro
de vida, que me dá suporte e amor!

AGRADECIMENTOS

Não diferente das minhas outras produções acadêmicas, inicio agradecendo à minha mãe Rosangela Ignez e ao meu pai Sydney Magalhães por terem dedicado e continuarem a dedicar grande parte das suas vidas a mim.

Agradeço ao meu irmão por ser um cara incrível e pela parceria de todos os momentos.

Agradeço aos meus amigos pelo carinho, de sempre.

Agradeço aos meus professores pela atenção e contribuição ímpar na minha formação.

Agradeço ao Lucas Peres, companheiro de doutorado, por ouvir minhas reclamações (que não foram poucas e por me incentivar a continuar).

Agradeço ao meu amigo e chefe, Thiago Pinto, pelo suporte e incentivo. Muito obrigado.

Agradeço a minha amiga Marcela Freitas por não me deixar desistir e por me ouvir reclamar, quase sempre.

Agradeço aos meus filhos de asé pela paciência e compreensão pelo meu “desaparecimento” para finalizar esse trabalho.

Agradeço a minha querida orientadora do mestrado de todo o “Reino do Fundão”, Viviane Gomes, que se tornou minha grande amiga e orientadora de vida.

Agradeço, a minha querida orientadora do doutorado Denise Leal, pelo suporte, compreensão, olhar atento, pelas palavras certas, pela paciência, pela amizade, por ser quem ela é. Se não fosse sob a sua orientação, eu não estaria aqui. Não estaria escrevendo uma tese de doutorado.

Agradeço ao professor Hélio Messeder Neto que me ajudou a entender meu lugar como professor e como aluno de um curso de doutorado.

Agradeço a todas e todos que, de alguma forma, estiveram comigo durante esse tempo.

"Pensar é perigoso. Não pensar é mais perigoso ainda".

Hannah Arendt

RESUMO

SANTOS, V.H.P. de M. dos. *A construção da Identidade docente do futuro professor de química do IFRJ-Nilópolis por meio do Estágio Supervisionado*. 135 p. Tese de Doutorado. Curso de Doutorado profissional em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Campus Nilópolis, RJ, 2024.

Nesta tese de doutorado analisamos de que forma o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica se constituem como elementos fundamentais para a construção da Identidade docente do professor de química no IFRJ-Nilópolis, com a intenção de compreender de que forma a inserção supervisionada, dos licenciandos, no mundo do trabalho possibilita a sua significação da profissão docente. Para entender a constituição da Identidade docente realizamos entrevistas semiestruturadas com estagiários, residentes e professores supervisores, chamados nesta pesquisa de professores coformadores. As entrevistas foram transcritas e categorizadas a partir dos temas que demonstraram possuir mais relevância para a compreensão do objeto de pesquisa. As categorias criadas para a análise foram: o ser professor; atividade docente; política de incentivo à formação de professores; e formação docente. A discussão dos resultados mostrou não só que os professores coformadores pouco se reconhecem como responsáveis na formação dos estagiários/residentes, mas também evidenciou a necessidade da elaboração de uma proposta conceitual (complexo praxial) que reunisse os elementos teóricos relacionados à constituição identitária do futuro professor. Por isso, propomos uma abordagem teórica que explique esses elementos, a partir das relações professor formador-estagiário/residente-professor coformador, e que oriente o diálogo entre o coformador e o licenciando durante a supervisão no espaço escolar. Além disso, produzimos um ebook para que seja utilizado como material teórico no processo de supervisão e formação docente do futuro professor.

Palavras-chave: Identidade docente. Estágio Supervisionado. Residência Pedagógica. Formação de professores. Complexo praxial.

ABSTRACT

SANTOS, V.H.P. of M. dos. *The construction of the teaching identity of the future chemistry teacher at IFRJ-Nilópolis through the supervised internship*. 135 p. Doctoral thesis. Professional Doctoral Course in Science Teaching, Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro, Campus Nilópolis, RJ, 2024.

In this doctoral thesis, we analyze how the Supervised Internship and the Pedagogical Residency are fundamental elements in the construction of the teaching identity of the chemistry teacher at IFRJ-Nilópolis, with the intention of understanding how the supervised insertion of undergraduate students into the labor market enables them to attribute meaning to the teaching profession. To understand the constitution of teaching identity, we conducted semi-structured interviews with interns, residents, and supervising teachers, referred to in this research as co-educators. The interviews were transcribed and categorized based on the themes that proved to be most relevant for understanding the research object. The categories created were: being a teacher; teaching activity; teacher training incentive policies; and teacher education. The discussion of the results revealed not only that the co-educators rarely see themselves as responsible for the training of the interns/residents, but also highlighted the need for the development of a conceptual proposal (praxiological complex) that would bring together the theoretical elements related to the identity formation of future teachers. Therefore, we propose a theoretical approach that explains these elements, based on the teacher-educator-intern/resident-co-educator relationships, and that guides the dialogue between the co-educator and the undergraduate student during the supervision in the school space. Additionally, we produced an eBook to be used as theoretical material in the supervision and teacher training process for future educators.

Keywords: Teaching Identity, Supervised Internship, Pedagogical Residency, Teacher Education, Praxiological Complex.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS – IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.....	11
1.1.1 Quero te falar um pouco sobre mim e sobre meu percurso...	16
1.1.2 Quero te falar sobre as angústias que dão corpo ao meu problema de pesquisa.....	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE	21
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CAMPOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS E CIÊNCIAS HUMANAS E O PRESTÍGIO SOCIAL	25
2.2.1 Um breve histórico	26
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA	32
2.3.1 Formação docente em química no IFRJ-Nilópolis	35
2.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO (ES)	38
2.5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS	41
2.6 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	44
2.7 IDENTIDADE DOCENTE E SIGNIFICAÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE DO PROFESSOR	51
2.8 IDENTIDADE DOCENTE NA QUÍMICA	55
3. OBJETIVO GERAL	58
3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	58
4. METODOLOGIA	59
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	59
4.1.1 Aporte teórico-metodológico	59
4.1.2 Sujeitos de estudo	59
4.1.3 Instrumentos de coleta de dados e análise de dados	60
4.1.4 Execução da pesquisa / riscos e benefícios da pesquisa	64
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETOS DA PESQUISA.....	64
4.2.1 Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-Nilópolis	64
4.2.2 Residência Pedagógica no IFRJ-Nilópolis e sua relação com o Estágio Supervisionado	66
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
5.1 O SER PROFESSOR	72
5.1.1 Subcategoria – Observação	72

5.1.2 Subcategoria – Prática	75
5.2 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS.....	77
5.2.1 Ensino remoto / Ausência da relação professor-aluno	77
5.2.2. Formação docente e mundo do trabalho	80
5.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	84
5.3.1 PIBID e RP	84
5.4 FORMAÇÃO DOCENTE.....	88
5.4.1.1 Complexo praxial	93
5.4.2 Identidade docente	100
6. PROCESSO EDUCACIONAL	106
6.1 METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL.....	112
6.1.1 Perfil dos pareceristas e critérios de avaliação	114
6.1.2 Parecer das avaliadoras do ebook (processo educacional)	116
6.1.2.1 Considerações sobre as avaliações.....	124
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
8. PERSPECTIVAS FUTURAS PARA O EBOOK	129
REFERÊNCIAS	130

1. INTRODUÇÃO

1.1 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS – IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

O tema Identidade¹ tem sido tratado em diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação e outras), por diversos autores, ao longo dos anos, na literatura científica, por isso cabe salientar que o olhar sobre a Identidade neste trabalho será fundamentado na necessidade de compreendê-la como um processo dialético em virtude de ela se materializar na e pela interação social e que por conseguinte caminha no tempo, nas relações de trabalho e nos meios de produção da profissão.

Também, será considerada, aqui, a Identidade como um fenômeno, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, isso significa que ela terá origem material, assim como todo fenômeno: ela existe independente da consciência que se tem sobre ela, de acordo com Marx e Engels (1993).

Ela é constituída de representações que são construídas socialmente pelo próprio indivíduo e pelos outros em um movimento no mundo social.

Ainda para compreender a Identidade de maneira objetiva, é preciso superar a apreensão superficial para atingir a compreensão essencial do fenômeno, já que o que é essencial não se manifesta na concretude aparente do fenômeno. É preciso desvelar as contradições internas que sustentam e dão corpo à manifestação fenomênica para que assim seja possível haver a apreensão concreta do próprio fenômeno e não da sua representação (Kosik, 1976 apud Martins, 2020, p. 343).

Por isso, é fundamental compreender a Identidade como um processo que constituirá o sujeito, como ator e autor da sua história, inserido em uma realidade objetiva, e que é a partir dessa realidade que ele produz a sua existência, assim como as formas de representação de si

¹ Por ser o objeto de estudo e pesquisa deste trabalho, o termo Identidade sempre aparecerá escrito com "i" maiúsculo

mesmo nessa realidade. É um processo de construção social de um sujeito historicamente situado.

Para Ciampa (2001), a Identidade é formada e transformada dentro das relações sociais em determinados contexto e circunstâncias históricas. O autor afirma que:

a Identidade passa a ser também uma questão política, pois ela está imbricada tanto na atividade produtiva de cada indivíduo quanto nas condições sociais e institucionais onde esta atividade ocorre (CIAMPA, 2001, p.10).

Consequentemente, a Identidade deve ser entendida como um processo contínuo de definição de quem somos, do que representamos, e qual lugar ocupamos na vida e no mundo. É assim, movimento e dialética.

Nesse sentido, para analisar e refletir sobre a Identidade do professor em formação é fundamental entender quais são os contextos que constituem o modelo de formação docente, tanto no que se refere à localização geográfica e a estrutura sociopolítica (Brasil – país periférico neoliberal) quanto no que se refere às especificidades das áreas de formação (ciências naturais e/ou ciências humanas).

Pensar a formação docente no Brasil, principalmente, em uma interface com o processo de construção identitária do professor, exige, em princípio, compreender que papel a escola, enquanto instituição educativa, vem desempenhando no âmbito social e, por conseguinte em como as práticas e políticas de um governo neoliberal influenciam, modificam e/ou norteiam o curso e a finalidade das instituições de ensino.

Em relação ao curso histórico da escola, a instituição escolar brasileira foi estabelecida e desenvolvida ao longo do tempo a partir de políticas educacionais que deveriam atender aos interesses, unicamente, da colônia, das elites e dos ditadores. Esse contexto se reafirma no século XXI em que as privatizações e as exigências do mercado internacional são urgências para assegurar as práticas neoliberais. A educação, assim como os valores e princípios educacionais, estão subordinados aos interesses de mercado.

A lógica neoliberal tende a reduzir drasticamente a qualidade intelectual da Educação, a fim de atender a uma qualidade mercadológica

que pretende estimular a alienação do indivíduo e a precarização do trabalho educativo.

No campo da percepção e análise da qualidade da educação pública no Brasil há de se pensar em dois aspectos importantes: os cursos de formação inicial de professores (licenciaturas) oferecidos pelas instituições de ensino superior no Brasil sob o viés metodológico e formativo; e nas condições de trabalho do professor que se formará a partir desses cursos.

A qualidade da formação dos professores foi objeto de discussão já na época das reformas curriculares (CNE/CP nº1; CNE/CP nº2 – 2002) dos cursos de Licenciatura que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Licenciatura plena, em nível superior (Montandon, 2011).

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores, se desenvolvem há décadas de forma combinada impactando na qualidade da educação pública em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (Fercenc et al, 2015).

Sobre a formação de professores no Brasil, pode-se ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2015) para os cursos de formação de professores destacam a importância de o licenciando estar inserido em um contexto real de trabalho, a fim que consiga estabelecer relações entre a teoria e prática, assim como articular os conteúdos das disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas de forma equilibrada para que possa promover a construção de uma educação de qualidade.

Por conta disso, os cursos de licenciaturas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) têm, obrigatoriamente, o Estágio Supervisionado como componente curricular que deve ser uma atividade vinculada com a prática e com as demais atividades do trabalho acadêmico (Brasil, 2015).

A definição de estágio é estabelecida pela Lei 11.788/2008 que afirma ser um ato educativo que se desenvolve em um ambiente de trabalho que visa à preparação para o futuro trabalho de um educando (Brasil, 2008).

O estágio também pode ser entendido, segundo Pimenta e Lima (2006), como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera a tradicional redução à atividade prática instrumental.

É a partir desse momento inicial de contato com o ambiente escolar que o futuro professor inicia o seu momento de reflexão-ação-reflexão que constitui, de fato, a práxis pedagógica (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 23).

Em relação à práxis, é importante ressaltar que, segundo Vázquez (1977, p. 243), ela deve ser entendida como atividade teórico-prática, ou seja, deve-se considerar um lado ideal, o teórico, e um lado material, o prático, onde deverá levar-se em consideração que os dois são indissociáveis.

Ainda, segundo Messeder Neto e Magalhães (2021):

A formação da práxis docente, como práxis de fato, depende de que o professor possa agir, na prática educativa, no sentido de transformar seu aluno de modo consciente, guiado por uma consciência que se transforma e guia no próprio ato da ação. Os conhecimentos teóricos do sujeito se materializam na práxis como unidade que guia, dando nova forma ao ato pedagógico concreto do professor durante o ato educativo (Messeder Neto; Magalhães, 2021, p. 73).

Também, Pimenta (1995) discute a práxis docente com a finalidade de superar a separação entre teoria e prática, embasando-se no conceito marxista: "Para Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis) (Marx; Engels, 1986, *apud* Pimenta, 1995, p.61)."

Nesse sentido, para que ocorra a transformação será necessário que além da atividade teórica, ocorra a atividade prática. Por isso, ainda de acordo com Pimenta (1995, p. 63), o ES deve ser entendido como atividade, que instrumentaliza a práxis educacional, da transformação da realidade existente, e que pode servir às demais disciplinas como uma atividade articuladora do curso, possibilitando, assim, a formação da práxis docente.

Além do ES, há também a possibilidade de inserção do professor em formação no seu mundo de trabalho a partir dos projetos oriundos das políticas públicas de incentivo à formação de professores, como é o caso do PIBID e da Residência Pedagógica, por exemplo, em que a práxis é entendida, de igual modo, como eixo norteador do processo de construção identitária profissional.

Em tempo, o Programa Residência Pedagógica, instituído pela CAPES através da portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 tem como finalidade, de acordo com o documento:

apoiar as Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas da educação básica (CAPES, 2018, p. 1).

É a partir, então, das perspectivas trazidas até aqui que a nossa pesquisa vai se direcionando e tomando corpo a fim de que seja possível entender e explicitar, inicialmente, os elementos que contribuem para a formação da Identidade docente, como fenômeno que se (re)constrói, continuamente, relacionado à práxis, a partir do contexto das práticas (ES) e políticas (RP) educacionais, sem a intenção de desprezar todos os outros momentos do curso de formação de professores e da própria vida genérica do sujeito em que a Identidade, de maneira geral, se constitui.

É nesse contexto que surge a relevância desta pesquisa além de também apresentar a discussão da formação de professores de Ciências no âmbito da Residência Pedagógica.

A ideia inicial é compreender de que formas as práticas e políticas educacionais se constituem como elementos fundamentais para a construção da identidade docente do professor de química no IFRJ-Nilópolis, usando como ponto inicial de observação o fato de que o Estágio Supervisionado/Residência Pedagógica é o primeiro contato formal do futuro professor com o seu mundo de trabalho e a partir da articulação entre teoria (saberes acadêmicos) e prática (saberes experienciais) é possível utilizar como recurso formativo do futuro professor a significação

da sua profissão para contribuir no entendimento sobre o processo de (re) construção da Identidade docente.

Além disso, compreender que essa Identidade é construída a partir da inquirição contínua dos significados sociais da profissão, o momento de encontro entre o futuro professor e o seu campo de atuação é determinante para entender que é no campo de atuação (escola campo de Estágio/Residência) que se articulam os elementos práticos, oriundos da teoria, que promoverão o início do processo de construção da Identidade profissional.

Como é possível perceber, a Identidade é um tema caro para mim e, por isso, antes de adentrar na discussão dos tópicos que circunscrevem este trabalho, escrevo abaixo um tópico que traz uma contextualização sobre mim como autor desta pesquisa.

1.1.1 Quero te falar um pouco sobre mim e sobre meu percurso...

O início da escrita de uma tese de doutorado parece ser uma tarefa árdua, já que por trás disso há uma imensidão de incertezas e angústias inerentes ao próprio processo de doutoramento em si e, também, às angústias que existem antes desse processo, e que na verdade são o que nos impulsiona a chegar até esse lugar (da escrita e da escolha pelo doutoramento).

Começo, então, escrevendo sobre quem sou e quais movimentos me direcionaram a não só ingressar no curso de Doutorado em Ensino de Ciências, como também me motivaram a mudar da área (Ciências - Química) na qual obtive o título de mestre.

Sou professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Nilópolis, desde agosto de 2017. Nessa instituição, também, cursei a graduação em Licenciatura em Química (LQ), entre os anos de 2005 e 2009. Como professor EBTT leciono nos cursos técnicos de nível médio,

cursos de graduação, especificamente em Licenciatura e Bacharelado em Química (BQ), e, por enquanto, nos cursos de pós-graduação *latu sensu*.

Durante a minha formação profissional tive acesso a uma visão não tradicional do ensino de Ciências, em algumas disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso. O Ensino de Química era encarado como um recurso de formação social e não como uma prática salvacionista ou dogmática. Contudo, nos primeiros momentos de contato com a escola de educação básica, durante o Estágio Supervisionado, percebia o ensino de química, pelos professores supervisores, sendo conduzido com base na memorização e reprodução de cálculos matemáticos.

Enquanto professor do curso de LQ atuei em disciplinas de Química, Ensino de Química e Estágio Supervisionado, em diferentes períodos do curso. Além disso, também estive como professor orientador, durante 36 (trinta e seis) meses, do programa Residência Pedagógica – programa oriundo de políticas públicas de incentivo à formação de professores, fomentado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram dois editais consecutivos: o primeiro em 2018, no formato presencial, e o segundo em 2020, de forma remota em virtude da pandemia da COVID-19.

Um adendo

Cabe aqui ressaltar que atuava no curso de LQ com as disciplinas de Química Geral II (2º período), Metodologia do Ensino de Química – MEQ- (4º período), Estágio Supervisionado I – ES I- (5º período) e Química em Sala de Aula IV – QSA IV - (8º período).

Evidencio o verbo no pretérito - atuava - pois no período 2021.2 tornei-me Diretor de Ensino Médio e Técnico, do campus, e precisei reduzir a minha carga horária como docente. Assim, estou lecionando, desde 2022.1, somente as disciplinas de Química Geral I e/ou II para os cursos técnicos integrados em Controle Ambiental e Química, e QSA IV para a LQ.

A Química Geral, da LQ, é uma disciplina das conhecidas como básica, que tem a intenção de possibilitar ao estudante o entendimento de

conceitos essenciais, na Química, para aprofundar os saberes nas próximas relativas à ciência de formação do estudante.

MEQ faz parte do conjunto de disciplinas, classificadas como de ensino. Nela há a abordagem das mais variadas metodologias de ensino presentes na literatura científica. O foco é apresentar as metodologias não tradicionais de ensino.

O ES I é o momento inicial de inserção do estudante no seu mundo de trabalho e trazer discussões sobre esse ambiente. Como o estágio é o meu objeto de estudo deixarei mais detalhes para posteriori.

E, por fim, QSA IV trata do ensino de Química Orgânica na prática. A disciplina traz mais especificamente as formas de planejar e apresentar o conteúdo para o Ensino Médio.

....

Dada a minha apresentação, que traz algumas informações que me identificam como autor desta tese, é hora de “dizer” a você, leitor, sobre as tais angústias a que me referi no primeiro parágrafo dessa seção.

1.1.2 Quero te falar sobre as angústias que dão corpo ao meu problema de pesquisa....

Lembro-me de perguntar a 35 estudantes, do segundo período da LQ, quem gostaria, realmente, de ser professor de Química. A disciplina que lecionava era Química Geral II e o marco temporal – ano de 2017, ano que eu ingressei na instituição como docente. A resposta que obtive foi, naquele momento, assustadora para mim. No máximo, 5 (cinco) dos 35 (trinta e cinco) estudantes responderam “SIM” à minha pergunta. E a outra parte respondeu “NÃO” com uma expressão facial que conotava algo quase que ofensivo na pergunta: “Ser professor, jamais!” Mas, ora, eu estava lecionando uma disciplina para o curso de Licenciatura e só 14% (quatorze por cento), aproximadamente, de estudantes que estavam no curso de formação de professores queria ser professor. O que estava acontecendo?

Quais seriam as razões pelas quais aqueles estudantes estavam em um curso que não gostariam de estar?

A maior parte dos estudantes informou que o desejo era ser bacharel ou engenheiro químico, mas que não obtiveram a nota suficiente, no vestibular, para ingressarem naqueles cursos.

Repeti a mesma pergunta nos semestres letivos seguintes (2018.1; 2018.2; 2019.1 e 2019.2) e percebi que embora tivesse acontecido um pequeno ou quase imperceptível aumento na quantidade de respostas “SIM”, o cenário ainda se repetia, assim como a minha pergunta (angústia): Quais seriam as razões pelas quais aqueles estudantes estavam em um curso que não gostariam de estar? No entanto, outra pergunta me surgiu: Por que esses estudantes não querem ser professores?

Olhei para trás, para o meu momento de estudante na licenciatura, e lembrei dos meus colegas de classe nos períodos iniciais. Lembrei que lá, do mesmo modo, pouquíssimos, além de mim, gostariam de ser professores. E, então, a minha pergunta mudou: O que é ser professor? O que os estudantes das licenciaturas entendem sobre o que é ser professor? O que os estudantes que desejam ser professores e os que não desejam entendem sobre o que é ser professor? O que me levou a escolher essa profissão?

Outro aspecto, qualitativo, e que não será discutido diretamente, nessa tese, é o fato de que muitos daqueles que afirmavam querer ser professor, tinham na sua família alguém que ocupava esse lugar. Esse também não era o meu caso.

Assim, as (angústias) iam se acumulando na minha mente e eu buscava algo que pudesse explicar essa situação para além da justificativa de não ter conseguido a pontuação para ingressar no curso de desejo do estudante. Eu buscava algo que pudesse explicar o porquê de as pessoas não quererem se tornar professores e, além disso, refutarem com certa assertividade a possibilidade de ser professor.

É óbvio que para quem já está no mundo do trabalho, como profissional docente, essas perguntas que nortearam as minhas angústias

possam, em certo modo, ser facilmente respondidas a partir do entendimento da precarização do trabalho docente, que é evidente no nosso país. Entretanto, o motivo maior da minha atenção estava debruçado no profissional docente em formação que decide que essa profissão não é uma possibilidade de caminhar.

Assim, as perguntas “O que é ser professor?” “Quem é o ser professor?” ressoavam em mim em cada aula, em cada atividade pedagógica, em cada planejamento, em tudo!

Eu queria apontar um conceito que pudesse explicar o que me trazia angústia. Percebi, também, que nas turmas mais avançadas do curso, a partir do 5º período, aproximadamente, as respostas para minha pergunta inicial eram bem diferentes. Os professores em formação já esboçavam a ideia de querer se tornar profissional docente.

O que levava alguns estudantes, que inicialmente afirmavam não querer ser professor, mudarem de ideia? Havia durante o curso de formação inicial algo que justificasse essa situação? O que fazia o licenciando se identificar com a profissão?

Diante dessa perspectiva e retomando as observações que se constituíram em mim como angústia, alguns estudantes do curso de formação de professores mudavam o seu “querer” ser professor ao longo do curso, era fundamental perceber se havia, naquele cenário, algum advento que pudesse não só permitir, mas também que impulsionasse essa mudança de configuração.

Enquanto professor orientador da disciplina de Estágio Supervisionado (ES) e orientador do programa Residência Pedagógica (RP) pude vislumbrar, com bastante proximidade, o que chamamos, em princípio, de processo de mudança da identidade social² da profissão daqueles que estavam como estagiários ou residentes.

² Estamos apoiados no entendimento de que a identidade social é estabelecida pelas relações, no grupo, em função das expectativas de comportamento associadas às posições que as pessoas ocupam nele (TAJFEL, 1981, p.291).

E foi, então, numa construção empírica que percebi que o conceito de Identidade pudesse, talvez, trazer elementos que explicassem o que estava ocorrendo. Seria a identificação do estudante com o curso ou com a ideia representada da profissão que trazia a mudança de entendimento sobre a sua formação profissional?

A partir daí, percebi que Identidade poderia ser o ponto de partida para responder os meus questionamentos. Tratar a Identidade como um conceito, mas também como um fenômeno que precisa ser estudado em toda sua complexidade para entendermos com mais profundidade os aspectos relacionados a ele.

Assim, enuncio a pergunta que norteou a minha pesquisa:

De que maneiras a inserção no mundo do trabalho influencia na constituição da identidade do futuro professor?

Foi por estar ancorado na ideia de identidade que fiz questão de escrever essa seção de apresentação pessoal.

Informar alguns dados que constituem a mim como sujeito é uma das formas que utilizamos, socialmente, para nos identificarmos como algo ou alguém. Logo, quando apresento informações sobre mim, neste caso, tenho a intenção de justificar os porquês de “poder” discutir o tema que é objeto dessa tese.

Agora, já com um panorama das questões que serão tratadas neste trabalho e com a minha apresentação realizada, retomemos os conceitos que nortearão o nosso diálogo começando pela formação docente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma síntese e apontamentos sobre formação docente (da seção 2.1 a subseção 2.3.1)

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

É basilar para iniciar a discussão sobre a formação docente na nossa sociedade, estar atento ao contexto de desigualdades e exclusão que é próprio do capitalismo. Além disso, é importante que se tenha em mente que o modo como foi estabelecida a formação de professores no Brasil traduz a falta de comprometimento do Estado com a formação em diversos níveis e modalidades.

Para orientar a linha de pensamento sobre essa discussão, comecemos com um dilema observado por Saviani, que se segue.

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores deve ser entendida a partir de um contexto histórico, social e cultural, enfatizando a necessidade de que essa formação esteja associada às transformações sociais, políticas e econômicas. Contudo, ressalta que, no Brasil, a formação de professores se configura em dois modelos: o primeiro é o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em que a formação de professores deve fazer com que os futuros professores tenham total domínio dos conteúdos da área de conhecimento e da cultura, e o segundo que é o modelo pedagógico-didático, em que a formação de professores só é considerada completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Enfatiza que há vários dilemas na formação de professores, mas que o proveniente do enfrentamento dos dois modelos está debruçado na dissociação de dois elementos indissociáveis: forma e conteúdo. É como se os professores formados pelos cursos das licenciaturas específicas precisassem preocupar-se somente com os conteúdos das disciplinas da área específica de formação e os professores oriundos dos cursos oferecidos pelas faculdades de educação, como a pedagogia, por exemplo, possam desvincular-se totalmente dos conteúdos específicos.

Do mesmo modo, Libâneo (2015), faz um histórico sobre os problemas na formação de professores e traz um compilado de pesquisas que ratificam que o dilema, apontado por Saviani, permanece inalterado, em relação ao currículo e ao processo formativo, apesar das mudanças da legislação, das diretrizes curriculares e das recomendações de movimento dos professores e acrescenta que o conhecimento disciplinar e o

conhecimento pedagógico ocupam lugares distintos no que se refere aos saberes docentes.

Gatti (2010) evidencia que da forma como é tratada a formação de professores no Brasil, há uma assimetria entre os Projetos Pedagógicos de Curso e as ementas das disciplinas do curso em virtude de o campo do trabalho do professor não ser um dos pilares norteadores na estruturação dos currículos das licenciaturas.

Silva Junior(2010), sobre esse aspecto, afirma que:

a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho (Silva Junior, 2010, p. 7).

Nesse sentido, é possível verificar que há nas DCNs, normas que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, tanto uma preocupação com a inserção do preparo pedagógico-didático nos cursos de formação de professores de licenciaturas específicas quanto em relação à importância de se ter uma prática docente fundamentada na reflexão acerca do que o futuro docente vivencia (Brasil, 2015).

Ainda de acordo com as diretrizes, os currículos dos cursos de licenciatura devem propiciar aos futuros docentes a produção e socialização de significados no espaço social, já que são esses currículos que irão orientar a formação do professor. Assim sendo, os currículos não podem permanecer sendo “um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (Pimenta; Lima, 2004). Eles devem ser dinâmicos e vivenciados em contextos reais durante a formação.

Do mesmo modo, Tardif (2002) ressalta, no campo da formação de professores, a existência de quatro distintos saberes docentes: (a) saberes da formação profissional; (b) saberes disciplinares; (c) saberes curriculares; e (d) saberes experienciais:

a) Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos

saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação;

b) São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais;

c) São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar; e

d) São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser (Tardif, 2002, p. 36-38).

Seguindo a mesma direção, de acordo com Nóvoa (1992), “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. Por isso, é importante valorizar as práticas e percursos pedagógicos que promovam reflexão dos professores sobre a sua própria prática a fim de que possam se compreender como os principais responsáveis do seu desenvolvimento profissional.

É nessa perspectiva que a formação deve proporcionar aos professores a possibilidade de um pensar autônomo que facilite a sua autoformação a partir das suas construções individuais e coletivas que darão corpo ao processo, contínuo, de (re)construção da identidade profissional, que estará relacionada a múltiplos fatores, como, por exemplo, o campo de conhecimento de formação e o prestígio social inerente a esse campo de saberes.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NOS CAMPOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS E CIÊNCIAS HUMANAS E O PRESTÍGIO SOCIAL

Embora a formação docente nos campos das ciências naturais e ciências humanas apresentem diversas diferenças estruturais no seu percurso, o que está sendo apresentado e discutido nesta seção tem relação com o modo como a formação nessas diferentes áreas pode se materializar, em virtude do prestígio social de cada campo de conhecimento, na significação da identidade profissional do professor de ciências da natureza (foco deste trabalho) e do professor das ciências humanas.

Urge salientar que não estou propondo, em nenhuma proporção, que a profissão docente tem prestígio social elevado, ou até mesmo algum prestígio, no nosso país. Professores, independente da sua área de formação específica, são submetidos à lógica do capital disfarçados do slogan “trabalho por amor e vocação espiritual” quando estamos considerando o olhar alienado da sociedade, produzida em um sistema alienante.

Além disso, não fosse o advento da Pandemia da Covid-19, em março de 2020, talvez pudesse aqui querer discutir o prestígio social da Ciência como campo de conhecimento fundamental para a existência humana. Contudo, com os movimentos da política de morte à classe trabalhadora conduzidas em nome das práticas neoliberais/nazifascistas durante a crise mundial de vigilância sanitária, pelos governantes, e a residência das *Fake News* no âmago da sociedade, creio que nem mesmo o prestígio social da ciência, que existia outrora, como saber sistematizado, existe da mesma forma.

Por isso, ratifico que a perspectiva da discussão sobre o prestígio social está sendo considerada no e para o grupo dos próprios professores, entre si, principalmente na academia universitária. É uma tentativa de compreender de que forma a construção identitária do professor também se molda a partir do entendimento que ele tem do lugar que ele ocupa como sendo pertencente a um campo de saber específico.

2.2.1 Um breve histórico

Em se tratando do cenário da educação brasileira, no século XVII, o ensino jesuítico manteve a escola conservadora e afastada da revolução intelectual advinda do racionalismo cartesiano e do renascimento científico (Aranha, 2010).

O objetivo era a formação humanística centrada no estudo do latim, dos clássicos e da religião. A educação foi estabelecida voltada para a elite e era apresentada de forma dissociada aos interesses materiais e utilitários.

A maioria dos estudantes partiam para a Universidade de Coimbra com o objetivo de estudar ciências teológicas ou jurídicas. O ensino das ciências naturais, assim como as das ciências humanas, pelo menos da maneira que a concebemos atualmente, não era praticada nos currículos das escolas jesuíticas (Aranha, 2010).

A educação científica foi inserida nas escolas a partir do positivismo, corrente teórica criada por Augusto Comte, filósofo francês, que defendia a disciplina e a ordem como regra para o progresso social. Essa corrente começa a ganhar força nos primeiros anos da República (1889-1930) em contraponto à educação jesuítica ainda estabelecida, na época, que se baseava nos princípios teológicos e que tinha como objetivo o preparo para o sacerdócio e para o ingresso nas universidades da Europa. Para Comte esse modelo de educação impossibilitava o pleno desenvolvimento do pensamento.

Na educação positivista, somente o conhecimento científico é verdadeiro e desconsidera-se todo e qualquer evento sobrenatural. A disciplina é reconhecida como essencial obrigação e os estudos das ciências naturais tinham prioridade sobre os estudos literários. Havia a intenção de libertar o "homem" das crenças religiosas e da especulação metafísica.

Contudo, segundo Oliveira:

o positivismo no Brasil conteve uma interpretação própria, diluída e difusa reduzida a leitura cientificista desmedida e em menor proporção uma leitura de sua teoria religiosa. Esta filosofia era entendida como solução para todos os problemas brasileiros sejam sociais, morais, políticos e econômicos, assumida como uma

oposição ao pensamento religioso e eclético característico do Brasil na época (Oliveira, 2010, apud Souza, 2020, p. 37).

A reforma educacional de 1890, liderada por Benjamim Constant, defensor dos ideais positivistas, traz nos documentos oficiais uma proposta pedagógica que inseria nos currículos os conteúdos das ciências fundamentais – Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia. A esse modelo de educação deu-se o nome de Educação Enciclopédica.

As ideias positivistas começaram a se difundir no país em um momento de fragmentação da sociedade, em que a classe dominante se ocupava das escolas secundárias e superiores e o restante se concentrava nas escolas primárias e profissional (Souza, 2020).

O pensamento positivista também teve forte influência na estrutura física das escolas, que passaram a ser construídas buscando a “luminosidade, higiene, liberdade, espaço cultural uniformizador, no qual os professores deveriam privilegiar a formação de hábitos e disciplinas, na busca de economia do trabalho e tempo para obtenção dos resultados” (Silva, 2005).

Dessa forma, o positivismo traz uma valorização das ciências nos currículos, fazendo com que elas não fossem mais entendidas simplesmente a partir de uma visão prática voltada para a formação de trabalhadores. Antes do positivismo, as humanidades eram entendidas como mais essenciais para a formação do espírito humano. Cabe ressaltar, novamente, que o entendimento das humanidades aqui não se refere às ciências humanas como constam nos currículos atualmente.

O conteúdo dessas ciências era apresentado aos estudantes como suporte para o entendimento das ciências religiosas.

Agora, tendo levantado um breve histórico sobre a configuração do modelo de educação nas ciências, é preciso entender de que forma a formação de professores foi se estabelecendo no país para que seja possível analisar o porquê da diferença do prestígio social entre docentes da área das ciências naturais e das ciências humanas.

As Escolas Normais foram estabelecidas no final do século XIX, seguindo os modelos europeus, com a intenção de formar professores que pudessem instruir muitos alunos a um custo acessível em nível primário (Gatti, 2010).

Com o tempo, e após reformulações nas Escolas Normais, era necessário pensar modelos para a formação de professores do ensino secundário. Assim, na década de 1930, surgiram os cursos de licenciatura por meio das faculdades de filosofia (Diniz Pereira, 1999).

Após o golpe militar de 1964, houve a necessidade de adaptar o sistema educacional, da educação básica à universidade. Com isso, diversas mudanças na legislação educacional foram implementadas no Brasil. Uma dessas reformas foi a introdução das licenciaturas de curta duração, proposta por Newton Sucupira, em 1964, com a finalidade de suprir a escassez de professores, conforme apresentado por Nascimento (2012).

Um ponto importante a se destacar é que durante o período da ditadura, as reformulações tinham, entre outros, o objetivo de um projeto de educação autoritária, uma nova ordem educativa. Assim, as humanidades foram apagadas e transformadas em disciplinas que trariam a ordem, a disciplina e o civismo – Estudos Sociais e Moral e Cívica, por exemplo. De forma geral, todos os pesquisadores e cientistas, contrários ao golpe, foram considerados “subversivos” e, portanto, perseguidos, presos ou mortos.

Outro marco importante durante a ditadura militar foi a promulgação da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), que reformulou os ensinos primário e médio, alterando suas denominações para primeiro e segundo grau, como ressalta Saviani (2009).

Com essa mudança, os professores formados nas Escolas Normais, que anteriormente lecionavam para esses níveis, passaram a não estar mais habilitados para atuar neles, acentuando ainda mais a necessidade de formação de novos educadores da educação básica. As licenciaturas de curta duração, portanto, passaram a ser essenciais para atender a essa demanda.

Segundo Sartório e Souza (2018), os cursos de licenciatura de curta duração resultaram em uma diminuição da formação científica e cultural, uma vez que seu foco principal era atender às exigências do mercado de trabalho. Essa abordagem sugere a ideia de que “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, implicando que o professor deve conhecer apenas um pouco mais que seus alunos para conseguir ensinar (Carvalho, 1992).

Dessa forma, a formação inicial dos professores através das licenciaturas curtas é baseada na Pedagogia das Competências, o que tende a reduzir o pensamento crítico e a capacidade de reflexão dos futuros educadores, limitando-os a resolver problemas de maneira pragmática (Sartório; Souza, 2018).

Além das licenciaturas de curta duração, já existia no Brasil um modelo conhecido como 3+1, atualmente denominado modelo de racionalidade técnica. Criado na década de 1930, juntamente com as licenciaturas, nesse sistema os alunos iniciavam com os “cursos ordinários das seções fundamentais”, obtendo um diploma de bacharelado. Posteriormente, aqueles que quisessem poderiam completar um “curso de Didática” de um ano adicional para se tornarem licenciados, conforme destaca Scheibe (1983).

Esse modelo, conforme Maldaner (2000, p.124), tende a aplicar situações práticas em contextos simplificados, desconsiderando que essas situações são, na realidade, instáveis e complexas.

Para superar o tradicional modelo 3+1, a partir de 1980, educadores começaram a se mobilizar em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, com a premissa de que “a docência deve ser a base da identidade profissional de todos os educadores” (Silva, 2003 apud Saviani, 2009, p. 68 e 79).

Dessa reformulação, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada pela Lei 9.394/1996, que estabeleceu que a formação de professores da educação básica deveria ocorrer em licenciatura plena, com um mínimo de 3.200 horas. Assim, as licenciaturas de curta duração deixaram de ser consideradas adequadas para a formação docente.

Ainda que se tenha estabelecido a superação do modelo 3+1, na área das ciências naturais é muito comum, ainda nos dias de hoje, uma supervalorização das disciplinas ditas científicas (específicas) em detrimento das disciplinas que tratam dos conceitos da educação. Os estudantes dos cursos de formação inicial de biologia, química e física acessam as disciplinas específicas, normalmente, nos centros de tecnologia das universidades e as referente à educação, humanidades, nas faculdades de educação em conjunto com os estudantes de todos os outros cursos.

Essa divisão ainda é fruto da ideia positivista de que a formação de professores deve ser baseada única e exclusivamente nas ciências. Há também um deslocamento de importância no objeto de estudos dessas ciências: as ciências naturais estudam os fenômenos naturais e o homem,³ sem considerar a sua subjetividade. É entendida como neutra e imparcial. No contraponto, as humanidades estudam os fenômenos a partir da subjetividade do homem, considerando os contextos e vivências de cada um.

Parece que o objeto de estudo caracteriza a importância do campo de conhecimento onde é estudado. As ciências naturais são poderosas e irrefutáveis. Não tem relação com o sujeito e por isso não devem nem merecem ser contestadas.

Um exemplo, prático, dessa situação é a própria escrita acadêmica. Nas publicações da área das ciências naturais, o pesquisador não pode ser reconhecido no texto. A história dele não é importante na condução da pesquisa. O importante é o feito dele. É o resultado, unicamente, da sua pesquisa. É isso que o marca como ser importante e necessário para a comunidade científica. Já na área de humanidades, as experiências/vivências do pesquisador são parte fundamental da pesquisa e da escrita. Vide o item 1.1.1 desta tese.

É diante desse aspecto que pretendo elucidar o que chamei no título dessa subseção de prestígio social. O entendimento do lugar que o professor

³ Homem, neste caso, se refere ao ser humano, independente de gênero, raça, classe social e orientação sexual.

das ciências naturais ocupa é baseado, quase sempre, na ideia positivista que concebe a ciência como eixo fundante da sociedade. O professor das disciplinas das ciências naturais toma um lugar de maior importância, principalmente, nos currículos adotados pelas escolas básicas, quando, por exemplo, possuem maior carga horária nos cursos. Quando, também, nas instituições de ensino superior possuem mais editais de fomento à pesquisa etc.

De forma geral, é primordial partir do princípio que a formação de professores das ciências naturais (biologia, física e química), além de proporcionar o conhecimento dos conteúdos clássicos de cada uma das ciências, deve aliar teoria e prática considerando os diversos contextos em que o professor atuará de maneira que seja possível discutir os temas científicos a partir da realidade material e objetiva.

Do mesmo modo, a formação de professores das ciências humanas (história, geografia, filosofia e sociologia), não diferente das ciências naturais, deve considerar o conhecimento dos conteúdos específicos da área de formação, mas principalmente, deve fomentar a reflexão e o entendimento das complexidades sociais, culturais e históricas.

Essas ciências têm no seu aporte teórico conceitos multifacetados e densos – cultura, poder, desigualdade, identidade – que pressupõem a necessidade de formação de um professor que seja capaz de construir diálogos que permitam aos seus estudantes compreenderem a complexidade dos fenômenos sociais e a tentativa constante, da classe dominante, de manutenção do *status quo* e principalmente da alienação da classe trabalhadora que representa quase a totalidade dos indivíduos de uma sociedade.

Por fim, reitero que para tratar a identidade docente de professores de química, como é o meu objetivo nesta pesquisa, é fundamental entender que estamos tratando da formação de um professor que, em sua maioria, acredita que o mais importante na sua formação são os conteúdos que tratam da sua área específica de formação. É natural pensar que para ser professor de química, saber química é o suficiente. Enquanto o que,

proponho, nesta pesquisa, que para ser professor de química, saber química é o mínimo necessário.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA

O esqueleto formativo que é adotado na formação de professores de química é baseado no modelo de racionalidade técnica que concebe o professor como um profissional técnico que deve ser capaz de aplicar as teorias aprendidas nas disciplinas teóricas e experimentais na resolução de problemas da e na prática docente desconsiderando, de maneira aprofundada, a complexidade, em termos dos contextos em que a prática está inserida, do problema em si.

A configuração dos cursos de licenciatura em química é moldada em duas partes que, normalmente, são dissociadas entre si: as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, com maior carga horária. E essas partes dialogam entre si, quando dialogam, nos momentos de prática de ensino ou estágio supervisionado⁴.

As disciplinas específicas, da química, usualmente, são abordadas baseadas no positivismo, quer dizer, como se tratassem da verdade absoluta e de forma objetiva⁵, simplesmente. A abordagem pautada na transmissão do conhecimento desconsidera os conhecimentos que fazem parte do professor em formação.

As disciplinas pedagógicas apresentam as teorias educacionais e pedagógicas afastadas dos conceitos da química, o que as torna, para os

⁴ O estágio supervisionado aqui está sendo entendido como o momento em que o professor em formação entra em contato com o mundo de trabalho (escola da educação básica).

⁵ Em tempo, é imprescindível, sobressair que o conceito de objetividade que é a base do positivismo, não se associa, em nenhum grau, ao conceito de realidade objetiva tratado pelos pressupostos marxistas. O primeiro, como já explicitado anteriormente, tem a finalidade de dispensar as subjetividades envolvida na análise dos fenômenos naturais. A última, considera necessária a apreensão da realidade considerando suas contradições internas e as relações entre os elementos que a compõe. A objetividade, em si, está na compreensão de que a realidade existe mesmo que o ser não tenha conhecimento ou percepção dela.

professores em formação sem grande efetividade e com pouca importância. Principalmente porque que ocupam a menor parte do curso de formação inicial e possuem um caráter de oposição ao modelo de racionalidade técnica.

Isso faz com que haja um reforço da compreensão de que existe uma hierarquia de importância entre essas disciplinas e que o professor, portanto, não é o pesquisador da sua própria prática. Assim, acontece, sobretudo, o reforço da ideia de que quanto mais afastado da prática, principalmente da escola básica, maior é o status do professor (Schnetzler, 2021).

Quando o professor é formado alheio ao contexto real do mundo de trabalho o objetivo das disciplinas pedagógicas não é alcançado. As teorias não são materializadas e se organizam no campo da abstração, fazendo com que esse profissional reproduza as técnicas e métodos que vivenciou enquanto estudante e não esteja atento aos conceitos que lhe foram apresentados durante a sua formação enquanto professor.

De mais a mais, também surge uma concepção rudimentar, como já abordado no último parágrafo da subseção anterior, de que ensinar é fácil! Para ser professor de química é só saber química e aplicar algumas metodologias de ensino.

O professor é encarado apenas como um técnico, ou seja, é considerado um profissional que detém os instrumentos necessários para resolver problemas por meio da aplicação de técnicas e teorias específicas adquiridas ao longo de sua formação (Silva e Schnetzler, 2018)

É preciso também atenção ao fenômeno apontado por Maria Isabel Cunha sobre a formação de professores na nossa sociedade, atualmente:

A formação inicial de professores pode ser compreendida como os processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Entretanto, tem sido enfática a compreensão de que a formação inicial representa uma etapa na trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para que o desempenho que o campo profissional exige. Esse sentimento se acirrou na dita sociedade do conhecimento, quando a celeridade da sua produção e das formas de sua distribuição aumentou significativamente. Ao mesmo tempo a flexibilização do emprego, relacionada à

volatilidade do mercado, criou a sensação de incompletude permanente e o imperativo da constante formação (Cunha, 2014, p. 793).

A consequência do fenômeno destacado nessa sociedade do conhecimento é que se cria uma relação qualitativa direta entre a formação de professores e a formação de pesquisadores nas áreas específicas, a partir dos cursos de mestrado e doutorado. Essa relação é um tanto problemática quando consideramos que os cursos de pós-graduação na área da química formam pesquisadores que carecem de leituras pedagógicas que são fundamentais para o exercício da docência.

Ao mesmo tempo, são esses pesquisadores que são “convocados” para lecionar nos cursos de formação de professores de química, promovendo assim um deslocamento da função social da docência, uma vez que imersos durante 6 (seis) anos, no mínimo, nos conteúdos da química “dura”, como é conhecida na academia universitária, estão distantes das necessidades de reelaboração dos currículos praticados na educação básica – local de atuação do futuro professor.

Essa situação reforça o distanciamento entre o que é aprendido nos cursos superiores de formação e o que deve ser praticado nas escolas de educação básica, tanto em termos de projeto curricular quanto em termos do próprio fazer pedagógico, intensificando a dicotomia entre teoria e prática.

Consequentemente, a formação docente em química se mantém estruturada nos moldes dos cursos de bacharelado vestidos de licenciatura pela inclusão de algumas disciplinas pedagógicas, ratificando o que Bourdieu (1994;2004) revela quando afirma que “a ciência química se mantém e se reproduz pela pesquisa formando bacharéis e não pela formação de professores.”

Ao abordar a formação dos professores para a Educação Básica, Pimenta (2001, p. 39) observa a discrepância entre o processo de formação inicial dos docentes e a realidade que encontram nas escolas. Ela destaca um problema persistente no processo de formação profissional, relacionado à desconexão entre a teoria ensinada nas universidades e a prática

vivenciada no ambiente de trabalho. Para Pimenta, a formação docente não se dá apenas pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma constante (re)construção da identidade pessoal (PIMENTA, 2002).

A formação de professores deve estar ancorada no entendimento da necessidade de que o ofício do professor de química é diferente do ofício do químico, já que a docência em química exige o domínio de conteúdos, além dos específicos, nos âmbitos da cultura, da história e das relações sociais.

Um dos caminhos para que o modelo da formação de professores possa ser repensado é a reaproximação entre as instituições formadoras de professores com as instituições básicas da educação, para que seja possível, a partir de estratégias de inserção do professor no seu mundo de trabalho, incorporar a práxis, como atividade material que responde a finalidades, como elemento fundante do fazer pedagógico do professor (Caldeira, Zaidan, 2013, p. 21).

Como essa pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, e os Institutos Federais, de acordo com a sua lei de criação, possuem características distintas das universidades, é preciso entender como o curso de licenciatura em química no instituto é estruturado em termos de projeto pedagógico de curso e currículo.

2.3.1 Formação docente em química no IFRJ-Nilópolis

O curso de licenciatura em química do IFRJ-Nilópolis, diferente do que normalmente acontece nas universidades, não é departamentalizado, ou seja, não há um centro de tecnologia onde são oferecidas as disciplinas específicas e não há uma faculdade de educação para oferecer as disciplinas pedagógicas.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de outubro de 2018, no item que trata dos princípios norteadores do currículo, destaca-se:

O modelo de formação pretendido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro baseia-se no princípio de que a formação inicial do professor deve se dar com a articulação dos conhecimentos pedagógicos aos conhecimentos científicos, desde o início da formação, de modo a, efetivamente, formar professores de Química, e não Químicos que possam “dar aulas”. Por esta proposta, a Prática Profissional não deverá se constituir num componente à parte, mas em espaço didático-pedagógico de responsabilidade de todos os docentes. (IFRJ, 2018, p. 27).

A estrutura curricular, no PPC, é dividida em eixos temáticos, são eles:

a) domínio do conteúdo específico da química – componentes curriculares teórico-práticos da Química; b) domínio do conteúdo específico de outras áreas nas ciências matemáticas – componentes curriculares teóricos em Ciências Ambientais e Matemática, componentes curriculares teórico-práticos em Biologia e Física; c) domínio da teoria e práxis pedagógica – componentes curriculares da teoria pedagógica (que compõem o eixo comum das licenciaturas em química, física e matemática), componentes curriculares de Química em Sala de Aula, Metodologia em Ensino de Química e Estágio Supervisionado; e d) domínio do conteúdo interdisciplinar e contextualizadora, capacidade de atualização e produção de conhecimento em sua área de trabalho e difusão desta produção – componentes curriculares de linguagens e códigos, componente curricular no âmbito histórico e filosófico, Pesquisa em Ensino de Química, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso.

Destaco que, embora não haja departamentos no IFRJ (centros tecnológicos e faculdade de educação), há uma separação, na estrutura apresentada, no que se chama de disciplinas pedagógicas (item c) e o que se chama de disciplinas que se referem à teoria e práxis pedagógica. Além disso, as disciplinas pedagógicas são comuns aos três cursos de licenciatura que existem no campus, o que pode significar que as disciplinas que tratam especificamente das teorias educacionais e de aprendizagem são lecionadas por professores da área de educação e as disciplinas referente à práxis pedagógica da formação de professores de química são lecionadas por professores que atuam na área de ensino de química. Ou seja, há uma

separação, que não é em termos de estrutura física, mas sim em termos da formação e especificidade da área de conhecimento.

Retomando a questão do prestígio social dos professores em diferentes campos do conhecimento (ciências humanas/ciências naturais) e o fato de que as disciplinas pedagógicas são oferecidas nos períodos iniciais do curso para todos os cursos de formação de professores do campus, podemos perceber que há em alguma medida o mesmo fenômeno que ocorre nas universidades que oferecem o acesso às disciplinas em departamentos diferentes.

Os componentes curriculares de Química em Sala de Aula que fazem parte do eixo do domínio da teoria e práxis pedagógica são em total de 4 (quatro) e são oferecidas a partir do quarto período e têm como objetivo principal tratar o ensino das “químicas” para o ensino médio. A saber:

- Química em Sala de Aula I: uso de materiais alternativos para aula de Química;
- Química em Sala de Aula II: ensino de Química Geral e Inorgânica;
- Química em Sala de Aula III: ensino de Físico- Química; e
- Química em Sala de Aula IV: ensino de Química Orgânica

Algo a ser considerado é o fato de que essas disciplinas são categorizadas como eixo do domínio da teoria e práxis pedagógica, contudo, não há orientação curricular sob qual perspectiva pedagógica a práxis está sendo entendida e isso traz a possibilidade de que cada professor que assuma a disciplina poder norteá-la da forma que melhor lhe convier. Em verdade, essa situação não deveria ser uma questão, porém, a partir do que foi exposto sobre a forma como os cursos de licenciatura em química são, geralmente, estruturados é preciso se atentar se não há a manutenção da abordagem do conteúdo específico dissociado das teorias pedagógicas que deveriam trazer a tona questões que tratam da importância da abordagem das “químicas” para os estudantes da educação básica com a intenção de transformar a realidade a partir dos contextos sociais, históricos e culturais.

Ademais, embora essas disciplinas sejam cursadas ao mesmo tempo em que o estudante esteja cursando também o estágio supervisionado. Normalmente, não há a indicação de diálogo entre o professor das químicas em sala de aula, com o professor do estágio e com o professor supervisor do estágio para que se alinhe estratégias que se referem à prática/práxis.

Desse modo, o distanciamento entre as disciplinas oferecidas no curso de formação do IFRJ-Nilópolis e o mundo de trabalho, na figura do estágio ou de programas de incentivo à formação de professores, se mantém, como acontece em outras instituições de ensino.

Portanto, é nesse contexto que a importância do estágio ganha força no que se refere ao momento em que será propício para que o professor em formação possa desenvolver a sua práxis e se reconhecer como profissional.

Uma síntese e apontamentos sobre prática e política educacional (da seção 2.4 a seção 2.6)

2.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO (ES)

O estágio, segundo a Lei 11.788/2008, “é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” (Brasil, 2008).

A maioria dos cursos de formação, em diferentes níveis de ensino, utilizam o estágio supervisionado como requisito necessário para a obtenção do diploma. Essa etapa é considerada como o momento em que o estagiário poderá aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação em situações práticas.

O estágio poderá ser, de acordo com o disposto nos projetos pedagógicos dos cursos, obrigatório ou não obrigatório. Quando é obrigatório significa que a carga horária destinada ao estágio será contabilizada como carga horária total do curso, como já dito

anteriormente, e o estagiário poderá não receber remuneração, já que o estágio não configura vínculo empregatício, nas normas vigentes.

No caso de estágio não obrigatório, é compulsória a necessidade de fornecimento de bolsa ou outra forma de contraprestação ao estagiário, de acordo com a lei (Brasil, 2008).

São apontados, de forma geral, como objetivos do estágio: integração entre teoria e prática, aproximação com o mercado de trabalho, desenvolvimento de competências profissionais, entre outros.

O que não se pode deixar de apontar é que no nosso país em que o modo de produção capitalista é o que determina o *modus operandi* da sociedade, o estágio está sob a égide do interesse das empresas privadas e as suas finalidades deixam de ser fundamentadas na formação integral do estudante e passam a ser fundamentadas nas práticas neoliberais que promovem a expropriação do que é produzido de quem produz, tanto no âmbito material quanto no imaterial.

Assim, o estágio passa a ser um momento de utilização da mão de obra barata do estudante, sem nenhum contexto formativo, com vistas a formar um profissional com competências específicas para ser absorvido no mercado, para atender o interesse individual de alguma empresa, após formado.

As competências a que me refiro estão relacionadas à formação de um indivíduo que não terá acesso aos conhecimentos necessários para romper com as amarras da alienação a que está submetido e, para além disso, não conseguirá compreender o processo de desumanização assumido pelo trabalho na sociedade capitalista. A base para a humanização é o conhecimento sistematizado historicamente produzido (Saviani, 2012).

As competências, nesse contexto, possuem sentido inverso do que é necessário para a formação omnilateral⁶.

⁶ A omnilateralidade está alicerçada nas condições materiais em um dado desenvolvimento da história em que a divisão do trabalho presente na sociedade capitalista seja superada por meio de uma revolução dirigida pelo proletariado (Silva, 2015, p. 223)

Se o trabalho é a forma como o homem se produz e se relaciona com a sociedade, e se o estágio supervisionado tem a intenção de possibilitar o contato com o mundo do trabalho, pensar o trabalho como prática utilitária com a finalidade de criar no trabalhador habilidades e competências específicas, somente, tem a intenção de tirar do trabalhador o que é intrínseco a ele – o poder criativo e a sua humanidade.

Sem humanidade e sem consciência de si, o trabalhador alienado e brutalizado, reproduz o interesse da classe dominante sem conseguir se organizar para que quebre com as condições a que estão submetidos. “O trabalho é a condição de existência do homem” (Marx, 1984, p. 75 apud Semeraro, 2013, p. 91).

Esse fenômeno trata da expressão da autoprodução do homem e do seu processo de objetivação: o homem que é racional *em-si* (em potência), deve realizar a produção de si pelo trabalho, pela objetivação que o leva a sair de si, de modo que possa tornar-se plenamente real (*para-si*) (Hegel, 1996, § 57, p. 60 apud Semeraro, 2013, p. 91).

Assim, em relação ao estágio nos cursos de formação profissional, há uma inversão quando a instituição de ensino deixa de ditar qual é o perfil do profissional que deve ser formado e acata as imposições da esfera privada sobre quem deve formar para atender os interesses do capital.

O estágio deixa de ser um momento formativo, que demanda uma análise profunda sobre trabalhador-trabalho-sociedade e passa a ser um momento de reprodução das práticas neoliberais que se configuram na produção pela produção e nos mecanismos de “mais-trabalho” (Semeraro, 2013).

É, então, nessa configuração que o estágio também é assumido nos cursos das licenciaturas, inicialmente, com algumas pequenas modificações. Contudo, é essencial ter em mente que apesar das modificações para a formação do professor, o contexto sociopolítico que determina o tipo de profissional a ser formado é o mesmo. O modo de produção do trabalho é exatamente o mesmo e, nesse sentido, é obvio que o entendimento sobre o profissional professor, não diferente de qualquer

outro profissional, sofre todos os impactos e influências dos organismos privados que lutam para garantir a formação de um indivíduo sem consciência de si.

2.5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS

Para os cursos de licenciatura, o ES está regulamentado pelo parecer CNE/ CP 28/2001 (BRASIL, 2002), e tem como principal objetivo a articulação entre a teoria e a prática social. Esse momento contribui no processo de ensino-aprendizagem do futuro professor. Além disso, segundo esse documento, o estágio aproxima o futuro docente da realidade da situação da profissão e pode ser um momento de verificar e pensar sobre a sua prática docente e a de outros professores.

Silva e Schnetzler (2008) afirmam que o ES é um espaço de conexão entre a formação teórica e a vivência profissional, promovendo uma interação constante entre o conhecimento acadêmico e a resolução de problemas oriundos da experiência no cotidiano escolar.

A grande questão é que, em virtude da configuração dos cursos de licenciatura e do afastamento entre a escola básica e a instituição de ensino superior, o estágio é concebido como um momento de prática do curso e essa concepção compreende a prática dissociada da teoria e produz um movimento da prática pragmática e utilitária fazendo com que o estagiário se ponha atento somente aos métodos de ensino e desconsidere os contextos reais em que a prática deve estar imersa.

De acordo com Shon (2000), no espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão.

Tardif (2002) propõe três visões sobre a prática. A primeira a define como arte, a segunda como técnica, e a terceira considera a prática

educativa como uma interação que enfatiza o desenvolvimento de uma consciência social.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Gómez (2000, p. 85) vê a prática pedagógica como "uma rede viva de troca, criação e transformação de significados". Em outras palavras, a prática de um professor deve ser capaz de guiar, preparar, motivar e possibilitar, por um lado, a interação entre os alunos e o conhecimento científico, permitindo que eles construam e reconstruam seus próprios significados. Por outro lado, a prática pedagógica também deve estimular a troca das ideias e produções geradas no grupo, de modo que o conhecimento seja compartilhado.

Ainda, para Lima (2001, p. 67), "a prática pela prática e o uso de técnicas sem reflexão adequada pode reforçar a falsa ideia de que existe uma prática sem teoria". No entanto, a autora argumenta que a prática precisa ser compreendida como práxis, ou seja, como uma ação que integra teoria e prática, com um caráter humano e transformador da realidade.

O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam. As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo. Entre o escrito e o vivido estão: cultura, relações de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, entre outros aspectos (Lima, 2008)

Conforme Caldeira e Zaidan (2013), há três perspectivas epistemológicas que tratam da teoria e da prática:

1.Perspectiva positivista: Nessa visão, a realidade é vista como única e objetiva, podendo ser dividida em partes isoladas e manipuláveis. A teoria e a prática são tratadas como separadas e a relação entre elas é de aplicação da teoria na prática.

2.Perspectiva fenomenológica: A realidade é considerada socialmente construída, sendo o ser humano o criador do conhecimento e da realidade. A prática é modificada pela maneira como é compreendida, e o caráter intencional da atividade humana é enfatizado. A relação entre teoria e prática se dá considerando que a teoria informa a prática, mas as exigências práticas também influenciam a teoria. A prática pedagógica, portanto, é resultado de um processo que começa na própria prática e é moldada tanto pela teoria quanto pela experiência vivida.

3.Perspectiva histórico-crítica: Para essa abordagem, a realidade é vista como uma totalidade concreta e dialética, na qual os fatos não podem ser compreendidos isoladamente, mas dentro de um contexto maior. O conhecimento é uma "oscilação dialética" entre os fatos e o contexto em que esses fatos se inserem, sendo mediado por métodos de investigação. A prática é entendida com base na relação de interdependência e autonomia relativa com a teoria. Ela se constrói no cotidiano da ação docente e envolve, simultaneamente, ações mecânicas e repetitivas, essenciais para o funcionamento do trabalho do professor, bem como ações criativas, que surgem diante dos desafios do ensino diário. São essas ações que possibilitam ao professor refletir teoricamente sobre a dimensão criativa de sua prática, ou seja, sobre a práxis (Caldeira; Zaidan, 2013, p. 16-18).

A prática pedagógica deve, portanto, contribuir para que os alunos desenvolvam uma visão crítica da realidade e a capacidade de transformá-la por meio da ação social, com vistas à emancipação. Na atividade docente deve estar presente a unidade do pensar e do fazer, para que seja considerada práxis.

A práxis é, na verdade atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático [...]. O objetivo (produto) é o resultado de um processo que tem seu ponto de partida no resultado ideal (finalidade) [...] produz-se sempre certas inadequações entre o modelo ideal e sua realização [...]. O que significa que a consciência não pode limitar-se à imprevisibilidade do processo exige também um dinamismo de consciência (Vasquez, 1968, p. 241-242 apud Souza et al, 2011, p. 515).

Além disso, como evidenciado em Santos e Souza (2020), diversas pesquisas (Lima, 2008; Pimenta e Lima, 2006; Silva e Schnetzler, 2011; Pimenta, 2000; Carvalho, 2001) destacam o estágio supervisionado como uma etapa crucial na formação docente, pois permite a construção da identidade profissional.

Segundo Gatti (2016), essa construção ocorre por meio das experiências vividas durante a formação, tanto nas atividades de estágio quanto no exercício da profissão docente após a formação.

Nessa mesma direção, o parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2002) enfatiza em seu texto que a prática deve ser entendida como um componente curricular na formação dos professores da educação básica. Afirma, igualmente, que a prática deve ser articulada com atividades

desenvolvidas no meio acadêmico, com a intenção de contribuir para a formação da Identidade do professor.

Segundo Pimenta (1996), a Identidade docente pode ser entendida como uma forma de construção do sujeito, no caso do professor, a partir da significação social da profissão. Sendo assim, Libâneo e Pimenta (1999) salientam que:

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E Identidade que é profissional. Ou seja, a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 260).

O ES não pode ser visto, então, pelos futuros docentes, apenas como uma forma de se obter a técnica para ensinar, conforme enfatizam Pimenta e Lima (2006). O estágio deve ser um momento para vivenciar situações reais, no espaço de atuação, que farão com que os futuros docentes repensem sobre a sua profissão e iniciem o processo de construção da sua Identidade profissional (Silva, 2005, p.7).

2.6 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POLÍTICA PÚBLICA

O programa Residência Pedagógica foi instituído pela portaria nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e apontava como público-alvo os alunos dos cursos de licenciaturas, presencial ou à distância, das IES públicas e privadas sem fins lucrativos. Ainda em agosto do mesmo ano, também por meio de portaria – Nº 175 de 7 de agosto de 2018 - insere como característica do público-alvo a necessidade de que os residentes tenham cursado minimamente 50% da carga horária total do curso de licenciatura.

Dessa forma, estabeleceu-se que o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) contemplaria os alunos dos cursos de licenciatura na primeira metade do curso e a RP os alunos da segunda metade do curso com o objetivo de promover a experiência de regência em sala de aula desses alunos.

É, essencial, ressaltar que esse programa surge em um contexto político complexo no Brasil, em que já havia se estabelecido o Golpe contra a presidenta Dilma Rousseff e as reformas educacional (Reforma do Ensino Médio) e curricular já estavam em andamento para a aprovação e homologação da Base Nacional Comum Curricular que alteram todo o escopo da educação básica do país.

Assim, a RP traz, também, como finalidade a promoção da adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular, conforme inciso II do parágrafo 5º da portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019.

O aluno residente deve cumprir 440 horas durante a sua participação em 3 (três) módulos semestrais.

No decorrer do programa, tanto os alunos quanto os professores da Escola Básica (preceptores) passam por etapas de formação sistêmica e discussões sobre as atividades realizadas na escola e as observações realizadas em sala de aula. A intenção é que cada atividade realizada pelo residente seja discutida para além do processo de construção do conhecimento do aluno de Ensino Médio, o objetivo é refletir sobre como aquela atividade influencia o seu processo de formação como professor, ou seja, a sua construção e significação da Identidade profissional.

A Residência Pedagógica, conforme Farias e colaboradores (2020), envolve a participação de diversos atores: os licenciandos (Residentes); o docente de uma Instituição de Ensino Superior (Coordenador Institucional), responsável pela implementação do projeto de Residência Pedagógica na instituição; os professores da IES (Orientadores), que supervisionam a imersão dos residentes nas escolas onde atuarão; e os professores da

Educação Básica (Preceptores), que acompanham os residentes no contexto escolar.

A intenção é que o licenciando realize um conjunto de atividades, como planejamento, regência de sala de aula, intervenção pedagógica, entre outras relacionadas à prática docente, sempre sob a supervisão de professores mais experientes, tanto da escola quanto da universidade.

O objetivo principal é “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2020, p. 1).

De acordo com Tardin e Ananias (2023), a RP, como programa de inserção profissional, oferece aos residentes a oportunidade de permanecerem nas escolas por 18 (dezoito) meses, proporcionando uma imersão no trabalho docente. Além disso, valoriza o papel do professor experiente e fortalece a interação entre o preceptor e o docente orientador da Instituição de Ensino Superior (IES).

Curado Silva (2020) propõe que o princípio para a Residência Pedagógica é:

a relação entre teoria e prática centrada na articulação dialética entre ambas, o que não significa, necessariamente, uma identidade entre elas; significa uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. É necessário que o educador compreenda que teoria e prática não se separam, isto é, o vínculo teoria e prática forma um todo em que o saber tem um caráter libertador (Curado Silva, 2020, p. 113)

O conceito da Residência Pedagógica toma por base a Residência Médica – curso de pós-graduação lato sensu oferecida aos profissionais médicos. Embora, os programas possuam objetivos e público-alvo diferentes e sejam oferecidos em diferentes momentos da formação profissional, segundo Faria e Diniz-Pereira (2019), ambos possibilitam uma aproximação ao exercício pleno da profissão.

Em relação ao programa, no âmbito da profissionalidade docente, Curado Silva (2020) acrescenta que o trabalho docente deve ser o princípio formativo da RP, contudo alerta que em virtude:

das tensões e contradições presentes no quadro da reestruturação capitalista e no neoliberalismo, torna-se necessário discutir o conhecimento profissional não como um conjunto de competências e habilidades, mas que se traduz em um elemento distintivo do trabalho do professor. Não podemos conceituar o conhecimento profissional separado da natureza da função docente, e sim junto com os elementos históricos que marcam a atividade docente nas condições sociais, históricas e culturais (Curado Silva, 2020, p. 113).

Até o momento da escrita dessa tese, três editais foram publicizados e executados (06/2018; 01/2020; e 24/2022). Após o último edital o programa foi extinto.

No Quadro 1, estão dispostos somente os objetivos do programa descritos nos primeiros dois editais.

Quadro 1: Objetivos do Programa Residência Pedagógica nos editais 06/2018 e 01/2020

Edital 06/2018	Edital 01/2020
<p>Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;</p>	<p>Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;</p>
<p>Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;</p>	<p>Fomentar a discussão dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);</p>
<p>Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.</p>	<p>Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica;</p>

<p>Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).</p>	<p>Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor

No último edital (24/2022), foi publicado somente a explicação geral sobre o programa na seção “Do Programa Residência Pedagógica – PRP”, que traz as seguintes informações:

2.1. O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

2.2. A regulamentação do PRP está estabelecida na Portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022.

A portaria Capes nº 82, de 26 de abril de 2022, foi revogada pela portaria nº 90, de 25 de março de 2024, que dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que foi emitida após o encerramento do último edital do Programa Residência Pedagógica. Até o momento, não se sabe se a RP terá outro edital, outro formato ou se não acontecerá mais uma vez.

Cabe salientar que na portaria de 2024 que dispõe sobre o regulamento do PIBID não há mais nenhuma informação que direciona o programa para os estudantes dos períodos iniciais da graduação. Por isso, a comunidade acadêmica considera que somente o PIBID será o programa voltado para a formação inicial do professor.

Em relação os objetivos dispostos no quadro, é importante perceber que, como informa Farias et al:

De antemão, cabe registrar que o edital 06/2018 é delineado ainda sob a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, embora à época esse dispositivo estivesse sob forte contestado no âmbito do governo, que considerava que ele não acolhia a visão sistêmica e o arcabouço

conceitual das competências defendido pela proposta da BNCC (FARIAS, 2019; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). O texto do edital 01/20, por sua vez, é produzido já sob a égide da Resolução CNE/CP nº 02/2019, orientação gerada em petit comité e aprovada de forma célere no âmbito do CNE, reestruturado de modo a garantir que orientações alinhadas a BNCC fossem aprovadas, a exemplo da atual DCN para a formação inicial de professores (Farias et al, 2020, p. 101).

Por isso, a RP foi motivo de ampla discussão nas instituições de ensino superior, uma vez que havia objetivos, não descritos, que superavam a formação inicial do professor, quando é proposta uma revisão curricular nos cursos de licenciaturas a partir de um programa de incentivo à formação de professores num contexto de reformas educacional (Novo Ensino Médio) e curricular (Base Nacional Comum Curricular).

Reformas essas que representam um retrocesso no cenário educacional brasileiro, que dentre outros objetivos, intencionam promover a exclusão da classe trabalhadora do direito à Educação, conforme previsto na Lei Magna do país.

Antes de finalizar essa seção, é essencial ressaltar que programas oriundos de políticas públicas de incentivo à formação de professores, são emergenciais e já acontecem há algum tempo conforme apontado por Souza et al (2020). Os autores fazem um levantamento dos principais programas e políticas de formação docente inicial no Brasil entre os anos de 2005 e 2018. O meu objetivo em ressaltar essa informação é que a recorrência em iniciativas de programas como esse esbarram em duas situações que merecem destaque.

A primeira é que os programas trazem como contrapartida financeira a disponibilização de bolsas que são pagas aos licenciandos, aos professores da educação básica e aos professores das instituições de ensino superior participantes dos programas.

Em um cenário de precarização do trabalho docente, principalmente, dos professores da educação básica que para conseguir ter condições dignas de sobreviver em um país periférico neoliberal capitalista precisam assumir diversas turmas em diferentes turnos de trabalho, obviamente, que um

programa que ofereça uma contrapartida financeira despertará neles o interesse em participar. E é justo!

No entanto, no âmbito da formação e profissionalização docente, a atenção nas práticas educacionais, como o ES por exemplo, vai sendo deixada de lado e a naturalização desse processo vai se sedimentando no campo de formação de professores. O problema é que, como tudo na nossa sociedade, essa ação é consciente e visa a exclusão e a precarização na formação dos professores, uma vez que, em geral, esses programas demandam o desenvolvimento de atividades fora do horário do curso do licenciando, promovendo a não possibilidade de participação do estudante trabalhador nessa dinâmica.

O papel do professor da educação básica na formação de professores, a partir do ES supervisionado, como espaço da práxis profissional vai se reconfigurando em um contexto que visa formar professores destituídos do saber da sua função social. Essa questão será discutida com mais profundidade na seção dos resultados desta tese.

A segunda situação que merece destaque é a questão da necessidade de uma reconfiguração nos cursos de licenciatura. Contudo, sem esquecer que o currículo é um dos instrumentos de dominação da sociedade e repensar os cursos de formação inicial de professores a partir de um contexto político que luta em favor da precarização e mercantilização da educação e do trabalho docente tem a finalidade, exclusiva, de formar um professor que constitua a sua Identidade a partir dos interesses da classe dominante alheio à sua função social.

Uma síntese e apontamentos sobre Identidade docente (da seção 2.7 a seção 2.8)

2.7 IDENTIDADE DOCENTE E SIGNIFICAÇÃO SOCIAL DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

A diferença e a igualdade são aspectos fundamentais na formação da identidade de um ser. Nesse sentido, não faz sentido separar os componentes biológicos, psicológicos ou sociais, pois todos eles são essenciais para a constituição e individualização do ser, desempenhando um papel crucial no processo identitário. Além disso, a construção da identidade é um processo contínuo e em constante transformação. Ela se fortalece por meio das relações sociais, sendo nessas interações que o indivíduo se reconhece e é reconhecido pelos outros.

Refletir sobre a identidade envolve revisitar as experiências e a tomada de consciência do indivíduo, considerando as mudanças em sua trajetória pessoal e nas relações que estabelece.

De acordo com Ciampa (2009), limitar a identidade apenas ao nome de uma pessoa (ou ao seu número de RG, como frequentemente chamamos de "número de identidade") é uma visão equivocada. O nosso nome é, na verdade, apenas uma representação da nossa identidade.

A identidade é relacional e expressa pela igualdade e diferença. A identidade ocorre na relação com outros grupos que por sua vez se dá no agir. Ainda, segundo o autor, nós somos nossas ações, nós nos fazemos pela prática.

Para a Psicologia Social Crítica, segundo Pedro (2005):

a Identidade representa e engendra sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si e que é construída socialmente, a partir de seus dados pessoais, sua história de vida e seus atributos (conferidos por si mesmo e pelas outras pessoas), acompanhando o movimento deste no mundo social.

Pensar a identidade implica resgatar as atividades e o processo de consciência do indivíduo. Implica nas mudanças processadas em sua história pessoal e em suas relações. A identidade é um processar contínuo da definição de si mesmo, das representações deste e de seu "estar" no mundo. É, portanto, movimento e dialética (Silva, 2005, p. 111).

“Uma Identidade pode ser vista como uma totalidade, mas uma totalidade que é ao mesmo tempo contraditória, múltipla e mutável” (Ciampa, 1993, p. 170).

Podemos, a partir dessa concepção, destacar dois pontos importantes. O primeiro é que esse processo é dialético, ou seja, o sujeito é uma unidade, mas se constrói por meio da multiplicidade e das mudanças, de acordo com as escolhas e posicionamentos que adota enquanto ator e autor da sua própria identidade. O segundo ponto é que, se essa unidade for de alguma forma ameaçada, o sujeito pode sentir uma sensação de insegurança quanto à sua própria identidade.

Pensar a Identidade envolve considerar as atividades e o processo de consciência do indivíduo, levando em conta as mudanças que ocorrem ao longo de sua trajetória pessoal e as relações com os outros.

Assim, a Identidade não é algo pré-determinado ou fixo, mas um processo de autoconstrução constante, mediado⁷ pelas relações com outros indivíduos e com o ambiente social.

Em cada fase da existência, embora o indivíduo seja uma totalidade, sempre há uma parte dele que se manifesta como desdobramento das diversas influências e determinações a que está sujeito. Assim, cria-se uma rede complexa de representações, que permeia todas as relações, e cada Identidade reflete outra, tornando impossível identificar um fundamento originário para cada uma delas (Ciampa, 2001).

As experiências passadas moldam a percepção de si e as escolhas futuras do sujeito, que, por sua vez, vai projetando novas formas de se ver e de ser reconhecido. Nesse sentido, a Identidade se constrói por meio de um processo contínuo de negociação entre as influências internas e externas, nas quais o indivíduo vai estabelecendo suas referências e valores ao longo de sua trajetória.

⁷ Aqui o termo mediação está empregado na perspectiva histórico-cultural.

Dessa forma, é atravessada por diferentes discursos e práticas sociais, e o indivíduo se posiciona dentro desses discursos para afirmar seu pertencimento e diferença. Ela é a negação contínua de si mesmo. Ser o que não é, é repor um ser idêntico a si mesmo. É superar dialeticamente as contradições.

A contradição é uma das categorias centrais para compreender a realidade dentro da perspectiva do materialismo. Ela é o que impulsiona o movimento dos fenômenos, sendo uma característica essencial de qualquer processo. Isso significa que todo fenômeno na realidade é constituído por elementos opostos que coexistem em uma unidade dinâmica.

Pensar a partir da contradição não é simplesmente somar incoerências. Trata-se de reconhecer que algo pode ser, ao mesmo tempo, duas coisas diferentes. À luz da Identidade, percebemos que ela possui uma dimensão interna e uma externa. À primeira vista, essas dimensões podem parecer contraditórias, mas ambas são partes constituintes de uma unidade.

Em se tratando, especificamente, da Identidade profissional, sua construção tem base, também, na significação social da profissão, nas suas tradições e no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores.

A Identidade social é estabelecida pelas relações, no grupo, em função das expectativas de comportamentos associadas às posições que as pessoas ocupam nele.

São as definições de Identidade social que relacionam a importância das pertenças sociais na demarcação do indivíduo e de Identidade pessoal para a relevância do particular e do idiossincrático (Takahashi; Junior, 2019, p. 2).

O que determina o que a pessoa é como membro de um grupo, ou seja, sua Identidade social, é definida pelos papéis que ela desempenha, ao

ponto que a Identidade social de alguém é o múltiplo produto de tentativas de localizar-se nesse sistema de papéis.

Nessa direção, Santos (2005) afirma que:

A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros (SANTOS, 2005, p.123).

A Identidade docente é, então, constituída por meio de um processo dinâmico, em relação direta com o contexto social no qual está inserida.

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam, adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 2012, p.19).

Ainda segundo a autora, a construção da identidade docente está relacionada aos valores pessoais de cada indivíduo, à maneira como cada um constrói sua própria história, à forma como se posiciona no mundo como professor, às suas representações, saberes, angústias e expectativas (Pimenta; Anastasiou, 2002).

Pensar a identidade docente e as representações de professores significa compreendê-la como produção material, onde o trabalho, enquanto categoria e terreno da formação e transformação da identidade, precisa ser tomado como perspectiva de análise, uma vez que a atividade docente se materializa no cotidiano escolar sob adversas condições sociais, econômicas, culturais, políticas e institucionais, ou seja, a partir da realidade concreta (Correa et al, 2017, p. 495).

Os autores apontam, nesse contexto, o entendimento de Berger e Luckmann (2002) que ressaem sobre a realidade em uma perspectiva de construção social, que se desvela sendo "uma qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos terem um ser independente de nossa volição

[...] como fenômenos que são reais e possuem características específicas (Berger e Luckmann, 2002, p. 11).

Nesse contexto, a realidade existe independentemente da vontade humana. A realidade, sob uma perspectiva sociológica, está relacionada ao ambiente social em que se encontra.

Também sobre a construção da Identidade docente, em outro estudo, Pimenta e Lima (2004) reiteram que:

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valoração conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente (Pimenta e Lima, 2004. P. 66).

Assim, é essencial compreender que a construção da Identidade do professor não se estabelece apenas por uma construção encadeada de objetivos concretos, mas sim por uma trajetória social e profissional em que, a formação inicial, o confronto com a realidade da escola e o trato com os pares dão corpo a esse processo.

É, então, durante e na trajetória, que as Identidades pessoal e profissional são modeladas, ou seja, em relação à Identidade docente, particularmente, é na vivência e na prática que eles podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos.

2.8 IDENTIDADE DOCENTE NA QUÍMICA

A Identidade docente em Química refere-se ao conjunto de percepções, valores, crenças e práticas que um professor de Química desenvolve ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Ela está diretamente relacionada à forma como o professor se vê em seu papel, suas

escolhas pedagógicas, seu conhecimento dos conteúdos clássicos e a interação com os alunos e ambiente escolar.

Esse processo de construção da Identidade docente em Química não é estático ou isolado, mas sim dinâmico e contextual, sendo influenciado por diversos fatores, como a formação acadêmica, a vivência e experiência em sala de aula, as políticas educacionais, o currículo e as interações sociais no ambiente educacional.

Mais do que habilitar o professor para lecionar, o curso de formação inicial precisa levar em consideração práticas que colaborem para a atividade docente, já que dar aula não é uma atividade mecânica que para ser realizada necessita somente do domínio da química, por exemplo, e das formas para apresentá-la aos estudantes. É necessário que o professor compreenda que a atividade docente deve contribuir para o processo de humanização dos sujeitos historicamente situados (Pimenta, 1996).

A Identidade do professor de Química também envolve a maneira como ele integra a teoria química com a prática pedagógica de acordo com a intencionalidade de qual sujeito ele quer formar para um determinado modelo de sociedade.

As práticas pedagógicas de um professor de Química refletem diretamente sua Identidade docente – como ele se vê e é visto. Além disso, essa identidade está associada aos desafios enfrentados pelos professores, como a escassez de recursos didáticos, as dificuldades dos alunos com os conteúdos abstratos e as pressões do sistema educacional.

Esses desafios exigem que o professor seja capaz de encontrar soluções criativas para promover o aprendizado da Química, superando tanto as barreiras internas (como inseguranças profissionais) quanto as externas (como as condições da escola) para que consiga cumprir sua função social.

Contudo, diante do modelo de formação de professores de Química, baseados na racionalidade técnica, a maioria dos professores desse campo do saber acabam por se formar se concebendo como profissionais técnicos que utilizarão o conhecimento específico na resolução de problemas

presentes na sociedade, sem partir da realidade objetiva, ou ainda utilizarão a prática (experimental científica) respaldados na teoria como recurso de formação dos estudantes, sem qualquer reflexão sobre a sua prática profissional (Pimenta e Lima, 2012).

Assim, é essencial compreender que a Identidade docente em Química é um processo moldado por experiências pessoais, profissionais e sociais. Ela se constrói por meio da interação entre o conhecimento científico, as práticas pedagógicas e as relações com alunos e colegas de profissão. Através da reflexão sobre sua prática, o professor tem a oportunidade de repensar seu papel no ensino com vistas a formar estudantes preparados para compreender e transformar a realidade por meio da Ciência.

3. OBJETIVO GERAL

Investigar como se constitui o processo pelo qual o Estágio Supervisionado e a Residência Pedagógica influenciam na construção da Identidade do futuro professor de Química.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a visão que os professores supervisores possuem a respeito do seu papel na formação de professores de química;
- Compreender, sob a perspectiva dos residentes, a importância do programa na sua formação como professor;
- Propor uma abordagem teórica que explique os elementos constituintes do processo de construção da identidade docente a partir das relações professor formador – estagiário/residente – professor coformador;
- Produzir um material (produto educacional) que oriente o diálogo, entre professores coformadores e licenciandos, sobre o processo de construção identitária profissional.

4. METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

4.1.1 Aporte teórico-metodológico

A técnica de pesquisa a ser utilizada nesse projeto é a Pesquisa Participante (PP) que de acordo com Gil e Novaes (2009) é caracterizada pela interação entre o pesquisador e os membros da situação investigada e tem como objetivo essencial a emancipação dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa participante intenciona ajudar os sujeitos de pesquisa a identificarem os problemas presentes na situação investigada, analisar criticamente este problema e buscar as soluções adequadas (Le Boterf, 1984, p. 42 *apud* Gil e Novaes, 2009).

Ainda, os autores (*ibidem*),

“Há vários modelos de PP, já que por sua própria natureza ela é flexível, e como tal adapta-se a diferentes situações concretas, conforme os objetivos perseguidos, os recursos disponíveis e o contexto sociopolítico em que se desenvolve” (Gil e Novaes, 2009, p 145).

Embora, em algum sentido, toda pesquisa seja participante, o fato de estar classificando esta pesquisa como participante se dá em virtude, no momento do desenvolvimento da pesquisa, da minha atuação como professor orientador da disciplina Estágio Supervisionado I e do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ- Nilópolis, como mencionado no item 1.1.1 deste trabalho, além disso também estava atuando como professor supervisor, em uma turma do curso técnico integrado em Química, de uma estudante do Estágio III.

4.1.2 Sujeitos de estudo

Como a minha pesquisa está associada ao ES e a RP, foram os sujeitos de estudo: estudantes das disciplinas Estágio Supervisionado I, e III; estudantes do projeto Residência Pedagógica do curso de licenciatura em

Química, oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis; e professores (preceptores) das escolas de Educação Básica participantes do Programa Residência Pedagógica do IFRJ-Nilópolis.

Somente um estudante da disciplina Estágio I, constituído por quatro, à época, conseguiu disponibilidade para realizar a entrevista.

Do mesmo modo, dos vinte e quatro residentes, somente cinco conseguiram realizar a entrevista.

As professoras preceptoras entrevistadas foram as que estavam vinculadas à RP da LQ no campus Nilópolis, que trabalhavam diretamente conosco no programa.

4.1.3 Instrumentos de coleta de dados e análise de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma online, no Google Meet. Posteriormente, os dados foram transcritos e analisados com base na metodologia da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) seguindo três momentos metodológicos: a pré análise, que tem como finalidade organizar os dados obtidos através da exploração sistemáticas dos documentos gerados; a exploração do material que consiste em codificar os dados obtidos; e o tratamento dos resultados a partir da inferência e interpretação dos dados da pesquisa.

A escolha pela entrevista como técnica de obtenção de dados se deu pelo fato de o pesquisador entender que não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa.

As entrevistas semiestruturadas podem apresentar perguntas abertas e fechadas, previamente definidas, e ocorrem em um contexto de uma conversa informal em que o entrevistador dirige esse processo sempre na tentativa de que o tema central não seja perdido ao longo da conversa.

A vantagem desse tipo de entrevista é, além de conseguir bastante informações do entrevistado, a possibilidade de o entrevistador poder fazer

perguntas adicionais para elucidar eventuais pontos que não ficaram claros durante a conversa (Quaresma e Boni, 2005).

Para preparar os roteiros das entrevistas aplicadas usamos como ponto de partida os resultados de uma pesquisa anterior orientada por mim que teve como fruto o trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Química da estudante Tamyres Bernardes de Souza, intitulado "O Estágio Supervisionado como espaço de reflexão sobre a práxis docente na formação inicial de professores de Química do IFRJ-Nilópolis" (Souza; Santos, 2019).

Os resultados desse trabalho foram gerados a partir da análise das respostas de um questionário aberto aplicado aos estudantes do curso de LQ que tinham cursado pelo menos um dos três componentes de Estágio Supervisionado obrigatórios no curso.

A partir daí, tomamos como proposta inicial para a elaboração dos roteiros quatro conceitos estruturantes – Formação Docente; Construção da Identidade Docente; O papel da IES na construção da Identidade Docente; e Estágio como recurso de articulação entre saberes experienciais e acadêmicos. Contudo, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a minha percepção sobre a necessidade da discussão dos conceitos foi mudando.

A modificação dos conceitos estruturantes foi se estabelecendo à medida que ia desenvolvendo algumas atividades⁸ (palestras sobre o tema em diferentes instituições e diferentes momentos pedagógicos) que apontaram a necessidade da discussão de outros temas que surgiam nos diálogos travados com os participantes das atividades.

Nesse momento, o desenho da pesquisa foi se formando a partir do entendimento da importância de dialogar profundamente sobre a formação docente, principalmente, na perspectiva do mundo de trabalho do professor – o chão da escola.

⁸ Na seção 6 há a apresentação de um quadro que mostra a compilação dessas atividades, assim como uma pequena discussão sobre os dados gerados a partir delas.

Os roteiros preparados para a entrevista, aprovados pelo CEP sob o nº 4.321.446, foram divididos em dois tópicos principais, tanto para professores formadores quanto para professores em formação, e para cada tópico há um determinado número de perguntas, como pode ser verificado nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2: Roteiro para entrevista de professores formadores

<p>Tópico I – Identificar o entendimento sobre o papel do professor de Educação Básica como supervisor das atividades do Estágio Supervisionado e/ou Residência na formação do futuro professor de ciências e também o entendimento desse professor sobre as políticas públicas de incentivo à formação de professores.</p>
1) Gostaria que você falasse sobre o que entende sobre o momento do Estágio Supervisionado e/ou Residência Pedagógica
2) Qual é a sua importância, na formação do futuro professor de ciências que é supervisionado por você durante o Estágio e/ou Residência Pedagógica?
3) Quais são as maiores dificuldades que você encontra para fazer o acompanhamento com os estudantes?
4) Como é a sua relação com os professores de Estágio ou Residência Pedagógica das Instituições de Ensino Superior (IES)? Há troca de conhecimento e informações entre vocês?
5) Como você conduz as atividades na escola de Educação Básica com os alunos estagiários ou residentes? Quais práticas educacionais você julga importante nesse processo de formação dos futuros professores?
6) Quais políticas públicas de incentivo à formação de professores você conhece?
7) Na sua opinião quais são as potencialidades e limitações dessas políticas?
<p>Tópico 2 – Identificar o entendimento sobre a construção da Identidade docente durante a formação inicial de professores</p>
8) O que você entende por IDENTIDADE DOCENTE?
9) O conceito de Identidade docente foi trabalhado na sua formação como professor?

10) Você costuma trabalhar esse conceito com os alunos estagiários e/ou residentes?

11) Qual é a importância de trabalhar esse conceito durante a formação inicial do professor de ciências?

12) Você acredita que a Identidade docente é construída durante a formação inicial do professor ou que só acontece em sala de aula?

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3: Roteiro para entrevista de professores em formação

Tópico I – Identificar o entendimento sobre o papel dos professores coformadores (Educação Básica) e formadores (IES) das atividades do Estágio Supervisionado e/ou Residência na sua formação inicial do professor e também o entendimento desse futuro professor sobre as políticas públicas de incentivo à formação de professores.

1) Como você entende o seu momento no Estágio Supervisionado e/ou Residência Pedagógica? Como enxerga o Estágio/RP para sua formação como professor?

2) Qual é a importância dos professores supervisores e orientadores na sua formação como futuro professor de ciências durante o Estágio e/ou Residência Pedagógica?

3) Quais são as maiores dificuldades que você encontra na realização do Estágio ou Residência?

4) Qual é a sua opinião sobre as atividades conduzidas durante o Estágio ou Residência tanto na escola de Educação Básica como na IES? Você acha que elas são apropriadas para o seu processo de formação inicial?

5) Quais políticas públicas de incentivo à formação de professores você conhece?

6) Na sua opinião quais são as potencialidades e limitações dessas políticas?

Tópico 2 – Identificar o entendimento sobre a construção da Identidade docente durante a formação inicial de professores

7) O que você entende por IDENTIDADE DOCENTE?

8) O conceito de Identidade docente foi trabalhado em algum momento da sua graduação?

9) Durante o Estágio ou a Residência esse conceito foi trabalhado com você?

10) Qual é a importância de trabalhar esse conceito durante a formação inicial do professor de ciências?

11) Você acredita que a Identidade docente é construída durante a formação inicial do professor ou que só acontece quando o docente começa a dar aula?

12) Você acha que é possível formar um professor sem que ele saiba o que é identidade docente?

Fonte: Elaborado pelo autor

4.1.4 Execução da pesquisa / riscos e benefícios da pesquisa

É importante esclarecer que o a execução da pesquisa (coleta de dados) ocorreu somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFRJ, conforme previsto em lei. E que foram garantidos pelo pesquisador a confidencialidade dos dados coletados, assim como o anonimato do entrevistado.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS OBJETOS DA PESQUISA

4.2.1 Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Química do IFRJ-Nilópolis

No Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), o Estágio Supervisionado (ES) desenvolve-se, de acordo com o Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciatura, em no mínimo 400 horas, a serem cumpridas nos Estágios I, II e III, em que 216 (duzentas e dezesseis) horas destinadas para o conhecimento do contexto escolar e do cotidiano de sala de aula (a serem realizados no Estágio I e II), 108 (cento e oito) horas são destinadas para a elaboração de um projeto de atuação pedagógica e a aplicação do projeto na escola campo de estágio (a ser realizado no Estágio

III) e 81 (oitenta e uma) horas para encontros regulares com o professor orientador, sendo 27 (vinte e sete) horas para cada ES.

O total de horas de estágio é o mesmo para todos os cursos de Licenciatura oferecidos no campus: Química, Física e Matemática. Contudo, a realização dos encontros com os professores orientadores, professores do IFRJ, é feita de forma individualizada em cada curso.

É importante ressaltar que nos Projetos Pedagógicos de Curso o estágio é tratado como componente curricular, em que se faz necessário completar as horas destinadas a cada etapa, mas também como disciplina curricular, uma vez que é necessário conferir uma nota ao final do desenvolvimento de cada estágio.

O ES da licenciatura em Química (LQ) do IFRJ, campus Nilópolis, é de caráter obrigatório e parte integrante da formação de professores da Educação Básica, conforme ressalta o Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciaturas, aprovado na Resolução 27, de 24 de outubro de 2018 (Brasil, 2018).

De acordo com esse documento, tem-se que:

Art. 1º - O Estágio Obrigatório para os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio em Janeiro - IFRJ, parte integrante da formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, consiste na participação do licenciando em atividades que articulem ensino, pesquisa e extensão, tríade que privilegia a formação integral do profissional, buscando consolidar em situações concretas do ambiente educacional a articulação entre a teoria e a prática (Brasil, 2018, p. 2).

A realização do ES, segundo o Regulamento de Estágios dos Cursos de Licenciaturas do IFRJ, deve seguir as seguintes orientações metodológicas: conhecimento do contexto escolar, reflexão sobre a realidade da escola, identificação das situações que possam tornar-se objeto do plano de estágio a ser desenvolvido, elaboração do plano de estágio, aplicação do plano de estágio e avaliação.

Os estágios obrigatórios são oferecidos, de acordo com a organização curricular do curso de LQ entre os 5º (quinto) e 8º períodos.

O estagiário deve realizar as etapas I e II em duas instituições da educação básica, seja na esfera privada ou na esfera pública. O estágio III prevê o retorno do estagiário à uma dessas instituições para elaborar e aplicar o projeto de atuação pedagógica, que é, na verdade, um projeto de intervenção.

A ideia é que a partir do conhecimento sobre a escola em que atuou e das suas necessidades, pedagógicas e educacionais, o estagiário deve pensar e aplicar uma atividade que tenha o objetivo de apresentar possíveis soluções para as necessidades constatadas. Esse projeto não precisa, necessariamente, estar relacionado com a área de atuação específica do estagiário, nesse caso, a química. Os projetos podem estar relacionados a temas sociais, por exemplo: gravidez na adolescência, uso de anabolizantes na juventude, trabalho informal, entre outros.

O professor orientador, do IFRJ, acompanha os estagiários em encontros semanais. A intenção é, à luz das teorias pedagógicas, trazer reflexões sobre as atividades observadas e desenvolvidas, pelos estagiários, no campo de atuação profissional. A prática e a práxis pedagógicas são os conceitos norteadores dessas reflexões.

É também nesse aspecto que a Residência Pedagógica se aproxima do Estágio Supervisionado e assume um papel diferenciado no IFRJ em relação às outras instituições de ensino superior.

4.2.2 Residência Pedagógica no IFRJ-Nilópolis e sua relação com o Estágio Supervisionado

No IFRJ, o programa foi implementado com a condição de que a RP substituísse o ES obrigatório dos estudantes selecionados a partir do edital público. Como um dos requisitos para ser elegível no edital, o estudante deveria estar matriculado em disciplinas da segunda metade do curso. A intenção foi garantir que o residente estivesse acompanhando o previsto na organização curricular do curso, que trata do contato com o mundo do trabalho (escola) a partir do quinto período, assim como ocorre com o ES.

O programa previa o acompanhamento de estudantes bolsistas e voluntários durante o período de 18 (dezoito) meses, com carga horária total de 414 (quatrocentos e quatorze) horas, organizada em três módulos semestrais, configurando 138 (cento e trinta e oito) horas por módulo.

A RP foi estabelecida nos cursos de LQ e Licenciatura em Matemática (LM), no primeiro edital, anos de 2018 a 2020, e, posteriormente no edital de 2020 a 2022, houve a entrada do curso de Licenciatura em Física (LF), do nosso *campus*.

No primeiro edital o programa foi desenvolvido presencialmente e no segundo, em virtude da pandemia da COVID-19, de forma remota.

A carga horária por módulo foi distribuída da seguinte forma: 86 (oitenta e seis) horas de preparação da equipe (professores da IES, professores da escola de educação básica e residentes), estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor (professor da escola de educação básica) e o docente orientador (professor da IES), avaliação da experiência, entre outras atividades; 12 (doze) horas de elaboração de planos de aula; e 40 (quarenta) horas de regência com acompanhamento do preceptor.

Como objetivos da Residência Pedagógica, a portaria de instituição do programa, descrevia:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ampla a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, p. 1).

Vale ressaltar que tanto a RP quanto o ES, embora apresentem diferenças tanto no âmbito da execução quanto no âmbito da própria constituição e finalidade, são considerados espaços de discussão e reflexão sobre o mundo do trabalho docente, a partir da observação e atuação do professor em formação no seu campo profissional. E, especificamente, no IFRJ-Nilópolis, a RP assume o lugar do Estágio na formação dos licenciandos.

O licenciando que concorresse ao edital e fosse aprovado no processo seletivo estaria isento de realizar o estágio supervisionado obrigatório. Outra especificidade que merece destaque é que nessa condição o residente deveria desenvolver o relatório próprio da RP, padronizado pela CAPES, mas também deveria elaborar o relatório do Estágio Supervisionado, padronizado pelo IFRJ.

A diferença era estrutural: no relatório da CAPES, o residente deveria escolher uma das atividades desenvolvidas durante o programa para elaborar um relato de experiência e de que forma essa atividade influenciou na sua formação como professor. Já o relatório do Estágio Supervisionado é dividido em seções: introdução, objetivos, desenvolvimento, avaliação do estágio e autoavaliação. A seção desenvolvimento trata da articulação entre os saberes teóricos e práticos do fazer e do ser professor.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, os resultados serão apresentados conforme a categorização realizada a partir da análise das respostas, seguidos pela discussão de cada subcategoria oriunda dos temas presentes abordados pelos entrevistados.

Ao todo foram realizadas 9 (nove) entrevistas: 5 (cinco) com residentes, dos quais 3 (três) também participaram do PIBID; 2 (duas) com estagiárias e 2 (duas) com professoras coformadoras que atuaram no ES e na RP.

Os sujeitos entrevistados estão classificados de acordo com o disposto no Quadro 4.

Quadro 4 – Informações sobre avaliação do processo educacional

Entrevistado	Condição
R1	Residente que foi pibidiano ⁹
R2	Residente que foi pibidiano
R3	Residente que foi pibidiano
R4	Residente
R5	Residente
E6	Estagiário
E7	Estagiário
P8	Professor Coformador
P9	Professor Coformador

Fonte: Elaborado pelo autor

Embora as entrevistas das professoras coformadoras também tenham sido utilizadas como base para a criação das categorias, ao final da apresentação dessas categorias, a citação direta delas será feita somente

⁹ Pibiano é o termo que se dá para o estudante que participou do Programa de Iniciação à Docência (PIBID)

em algumas categorias, por entender que trazem à tona elementos essenciais para a discussão dos dados.

A partir de alguns eixos norteadores, baseado nos temas que mais apareceram durante a entrevista, foram criadas 4 (quatro) categorias e 7 (sete) subcategorias, no total, conforme descrito no Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias, subcategorias e eixos criados a partir da análise dos dados

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EIXO
"O ser professor"	Observação	<i>Prática e Política Educativa</i>
	Prática	
"Atividade docente/pedagógica"	Ensino Remoto/Ausência da relação professor-aluno	<i>Desafios e Potencialidades</i>
	Formação docente e mundo de trabalho	
"Política de incentivo à formação de professores"	PIBID e RP	<i>Políticas educacionais</i>
"Formação docente"	Perfil profissional (Formador e coformador)	<i>Formação docente</i>
	Identidade docente	

Fonte: Elaborado pelo autor

Em tempo, é essencial ressaltar que todos os estagiários e residentes, no momento desta pesquisa, estavam realizando as atividades remotamente, em virtude do momento pandêmico que se deu no mundo.

Por isso, as dificuldades em relação ao ensino remoto eram o pano de fundo da educação, de forma geral, e não diferente disso foi um entrave no curso de formação de professores.

Cabe salientar, também, que por determinação da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFRJ, os estagiários acompanharam as aulas remotas dos professores dos cursos técnicos integrados de nível médio do instituto.

As aulas eram gravadas e ocorriam com encontros síncronos diários.

A gravação das aulas e materiais para estudo eram disponibilizados, via sistema de gestão acadêmica, para os estudantes. A presença dos estudantes dos cursos técnicos não era obrigatória, mas grande parte deles atendia às aulas síncronas, uma vez que o IFRJ disponibilizou para os estudantes *tablets* com acesso à internet.

Já os residentes, realizaram as atividades, também no modelo remoto, em escolas públicas da rede estadual conveniadas com o IFRJ para receber o Programa Residência Pedagógica.

Embora tenha sido criada, pela Secretaria Estadual de Educação, uma plataforma para a disponibilização de materiais para estudo e para aulas remotas, o relato dos professores da educação básica e dos residentes, é de que quase nenhum estudante da escola básica “comparecia” as aulas.

Essa situação impactou a forma como o programa foi conduzido e, então, os professores orientadores e os preceptores alinharam atividades para os residentes que consistiam na elaboração de aulas e materiais para postagem na plataforma e atividades de monitoria que ocorriam com alguns encontros síncronos ou então pelo *whatsapp*.

5.1 O SER PROFESSOR

A categoria surge a partir do questionamento sobre o que o entrevistado entende como o momento do ES (prática educacional) e da RP (política educacional) em relação à sua formação como professor.

5.1.1 Subcategoria – Observação

Os professores em formação referem-se, de forma geral, à sala de aula como sinônimo de ambiente escolar que por sua vez é o que consideram como mundo de trabalho. Não há na fala deles nenhuma relação com os outros espaços de que se fazem a escola. É, para eles, na sala de aula que o professor se forma como profissional.

O ser professor está associado ao observar para aprender e ao observar para refletir sobre o que quer ser. Nessa situação, o processo formativo está dependente do olhar sobre a prática do outro que já é professor, como se pode observar na transcrição dos trechos abaixo:

R1: "Não é só prática ... é conseguir observar o máximo possível para conseguir tirar experiências positivas e negativas do que a gente está vendo também".

R5: "... um momento em que eu sei como é o ambiente, né?, de trabalho ... o momento que eu tenho para vivenciar esse espaço, conhecer e saber o que eu tenho que fazer e como fazer, antes de trabalhar propriamente".

E6: "... momento para observar a prática de outros professores já formados e entender como isso vai refletir pra pessoa que estou me tornando..."

E7: "... contato com a sala de aula, com o ofício em si. Não estou ali para dar aula e nem para aprender a dar aula, mas para ter um contato, um primeiro norte, do que é ser professora ... para me ambientar e me acostumar com o ofício de professor"

Pensando a partir das respostas apresentadas, é possível depreender que para esses professores em formação tanto o ES quanto a RP configuram o momento em que se deve iniciar a pensar sobre o que é ser professor sob uma perspectiva pragmática. Ali será a oportunidade de “experenciar” algo que a partir de um julgamento pessoal será considerado positivo ou negativo.

Perceba que não é citado um referencial sobre esses aspectos e isso demonstra que existe uma concepção de que o estagiário/residente tem como uma das atribuições fazer o juízo de valor pessoal do trabalho do docente que o recebe em sala de aula.

Além disso, o E6 é assertivo quando diz que o momento de inserção na sala de aula, sob a supervisão de um professor, não é para dar aula ou aprender a dar aula. A questão é sobre ter um “norte” do que é ser professor e se acostumar com o ofício em si.

Sendo o principal ofício do professor, em sala de aula, lecionar, o “norte” a que o estudante se refere está relacionado, novamente, à observação do professor regente. É como se houvesse um comportamento pré-determinado que caracterize o ser professor.

Essa fala é, em alguma medida, um contraponto a dos outros estudantes, que, de forma indireta, indicam que o ser professor está diretamente correlacionado com a atividade de dar aula e gerir o ambiente.

Aproveito para chamar atenção, de igual modo, a dois termos que foram utilizadas nos discursos de R1 e de R5: experiência e vivência, respectivamente, e que são extremamente importantes para a formação do professor.

Embora os termos utilizados sejam conceitualmente diferentes, no contexto da fala dos residentes, eles assumem a mesma conotação. Isso indica a necessidade de pensar no seguinte aspecto: na perspectiva de Vygotsky, o conceito de vivência é explicado a partir da abordagem histórico-cultural que permite a compreensão do ser humano nas relações que são estabelecidas no contexto cultural e na dinamicidade existentes nos

espaços em que o indivíduo integra e ao mesmo tempo se constitui como produtor da sua condição social.

Segundo Martins (2020), a vivência envolve a internalização das relações sociais, que se conectam com motivações internas, que podem impulsionar ou bloquear o sujeito na apropriação de práticas e na sua imersão no mundo. Reflete a consciência e a personalidade em relação ao ambiente, sendo uma fonte fundamental para compreender a constituição do indivíduo.

Nessa perspectiva, vivência e experiência não têm o mesmo significado. Vivência implica emoções, percepções e sensações, sendo um processo imersivo, enquanto experiência pode ser uma situação que não deixa marcas no âmbito emocional, podendo ser lembrada sem causar um impacto significativo.

Na fase do contato direto com o mundo de trabalho, o estagiário continua a se situar no âmbito da vivência a partir da experiência do professor regente. Perceba que o ato pedagógico do professor da turma pode ser experiência para si e vivência para o estagiário, assim como o inverso também pode ser considerado. É nessa fase, então, que o estagiário deve acumular vivência e experiência docente, isto é, para além da vivência ele também deve desenvolver sua prática como docente e a prática não se dá apenas pela observação do fazer pedagógico do professor coformador.

Pimenta e Lima (2006) destacam que a experiência no ambiente escolar, durante os estágios, pode proporcionar aos futuros professores uma variedade de novas percepções. No entanto, para que essas percepções realmente contribuam para a formação docente, é essencial que sejam articuladas e refletidas com base na teoria.

5.1.2 Subcategoria – Prática

A subcategoria prática emerge, já no eixo da prática e política educacional, em algumas falas, como as que seguem:

R1: "... foi o momento em que me vi como professora, foi na monitoria"

R2: "... entender o meu papel como professor ... buscar aulas menos tradicionais ... utilizar metodologias ativas"

R4: "... atrelar o que aprendi na teoria com a prática"

Existem três concepções sobre a prática que se mostram nas entrelinhas do discurso dos entrevistados. O primeiro (R1) relaciona a prática com o momento específico do ensino da disciplina específica, através da monitoria. Demonstra o entendimento do ES ou da RP como o momento prático do curso. Prática no sentido do utilitarismo.

O segundo (R2) relaciona o papel do professor com a prática baseada no método de ensino, simplesmente. Mostra também que é papel do professor "fugir" do uso de metodologias tradicionais. Esse é um discurso recorrente nos estagiários e residentes. Existe uma demonização do modelo tradicional, primeiro porque há uma concepção deturpada que associa o método tradicional ao modelo positivista de educação e segundo porque há um equívoco sobre a função clássica da escola e a relação com o saber sistematizado a que o estudante deve ter acesso nas instituições escolares.

O terceiro (R3) traz o entendimento de que o é no momento de inserção da sala de aula que ele deve utilizar a prática como ateste das teorias dos conceitos de química aprendidos no curso de formação de professores.

Ou seja, existe a concepção de que para ser professor é suficiente dominar um conhecimento específico e aplicar algumas técnicas aprendidas durante a formação, conforme aponta Lima (2011). Essa visão, compartilhada por muitos professores em formação, revela que o modelo

de racionalidade técnica ainda está profundamente enraizado na formação de professores de ciências. Para superar esse quadro, é fundamental que, ao longo de sua formação, entendam que não há separação, no sentido hierárquico, entre os saberes conceituais e os saberes pedagógicos.

Toda profissão exige a aquisição de técnicas específicas, e a docência não é exceção, como ressaltam Pimenta e Lima (2006). Contudo, as autoras enfatizam que possuir apenas as habilidades para ensinar não é suficiente para enfrentar os desafios da profissão, pois essas habilidades não são capazes de lidar com as complexas situações que surgem no exercício da docência.

De acordo com Libâneo (2010), as metodologias "referem-se às disciplinas que fornecem ao futuro professor as bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos [...]". Nesse contexto, pode-se afirmar que há uma distorção na compreensão do residente sobre o papel das metodologias trabalhadas em sua formação. As metodologias de ensino, portanto, devem ser vistas como ferramentas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo, e não como um requisito para a formação do professor.

Assim, dar aula no sentido pragmático não configura prática pedagógica, assim como conhecer as metodologias, ditas ativas, não configuram elementos essenciais para a formação do professor. Para que a prática seja considerada prática pedagógica (docente) é necessário que ela esteja embasada com alguma teoria e com finalidade específica.

A prática pedagógica é construída no dia a dia dos sujeitos que dela participam, como uma ação que atende aos interesses sociais e deve proporcionar desenvolvimento na realidade humana. Ela é movimento fundamental para o desenvolvimento da práxis, que caracteriza, efetivamente, a ação docente.

Então, é necessário que o professor, para desenvolver sua prática pedagógica, domine diversos conhecimentos para que a ação docente não desvirtue da objetividade do processo de ensinar.

5.2 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

A categoria atividades pedagógicas emerge do questionamento sobre as possíveis dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores formadores e coformadores.

Tanto no ES quanto na RP havia, além das atividades que deveriam realizar para a escola campo, reuniões síncronas semanais com os professores formadores. A diferença é que na RP, os professores coformadores também participavam desses momentos.

5.2.1 Ensino remoto / Ausência da relação professor-aluno

Todos os estagiários e residentes apontaram, sem exceção, o ensino remoto como principal dificuldade na execução das atividades, como pode ser visto nos seguintes exemplos:

R2: "Acho que a falta de acesso ... porque a gente não tem um retorno mesmo dos alunos".

R4: "A forma de dar aula à distância e aí a gente não tem contato com os alunos... A gente não tem esse feedback deles. E aí não tem esse contato e lá na frente quando a gente for atuar realmente e a gente estiver por conta própria talvez surja momentos que a gente não saiba lidar muito bem".

E6: "... a maior dificuldade foi fazer um estágio com o ensino remoto... a gente tinha que fazer atividade com os alunos ter um aluno em sala de aula".

E7: " ... Mas as dificuldades são do ensino remoto. De você não conseguir ver o rosto rápido né? De não conseguir ter um retorno rápido. Você não está de frente pra pessoa. Você não sabe qual é a reação que ele está tendo..."

A forma como a pandemia da COVID-19 impôs uma mudança radical e acelerada na maneira como fazíamos educação no país, é incontestável. A necessidade de adaptação e até mesmo da aprendizagem sobre o uso dos recursos tecnológicos provocou em todos os professores um movimento descompensado e desesperado para preparação das atividades pedagógicas que deveriam ser mantidas para dar continuidade ao processo de “formação” dos estudantes, em todos os níveis de ensino.

Contudo, quero chamar atenção a, minimamente, dois aspectos relativos a esse momento. Em se tratando dos estagiários e residentes, a partir das respostas apresentadas acima, podemos perceber que o apontamento sobre o ensino remoto recai na ausência do contato com o aluno, mas na perspectiva da necessidade de uma resposta sobre a atividade realizada. Demonstram o querer de um resultado que pode ser reduzido ao certo ou errado. Como se o professor dependesse exclusivamente da aprovação do estudante para saber se a atividade foi boa ou não.

Isso pode ser fruto de um entendimento equivocado que o estudante deve ser o protagonista da aprendizagem. O advento das metodologias ativas confere ao professor um lugar de coadjuvante no contexto da construção do conhecimento. Ao ambiente escolar se confere analogamente o lugar de uma novela, onde existem atores principais e coadjuvantes, em que somente os protagonistas devem ser levados em consideração.

Assim, não se percebe que “ao professor compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corroborar o enriquecimento do universo de significações instituinte da consciência dos indivíduos” (Martins, 2013).

Ainda, nesse entendimento, Saviani (2003) aponta que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2003, p. 13).

É claro que é no contato com o aluno que o professor percebe o efeito do seu fazer pedagógico, reflete sobre ele para transformá-lo, entretanto, existem condições que antecedem à aplicação de uma atividade ou outra, que não aparece nas entrelinhas das respostas dos entrevistados – o contexto em que se produz educação é primordial para o próprio fazimento dela.

Seria no momento de uma crise sanitária mundial, que ceifou a vida de milhões de trabalhadores, a preocupação com o feedback da atividade pedagógica relacionada à química, no nosso caso, o maior ponto de atenção?

A atividade do professor não deve estar relacionada à realidade objetiva e material a que os seus participantes estão submetidos?

Segundo Vasquez (1977), a atividade docente deve ser entendida como uma prática social que se desenvolve no cotidiano dos sujeitos envolvidos, ocorrendo em diversos espaços, incluindo o dia a dia dos professores e a sala de aula. Nesse contexto, a atividade teórica é fundamental para proporcionar ao futuro docente o conhecimento da realidade e o estabelecimento de objetivos voltados para sua transformação.

As preocupações citadas pelos estagiários e residentes manifestam o entendimento de que o que norteia as atividades pedagógicas é a aplicação delas e não o processo por completo, isto é, a fase de preparação das atividades a partir do contexto em que será oferecida, a aplicação dela, a reflexão sobre a aplicação e a transformação do fazer. Isso torna evidente o desconhecimento sobre a práxis e a própria constituição dela, assim como, há uma confusão entre a correlação entre as atividades pedagógicas e a atividade docente.

5.2.2. Formação docente e mundo do trabalho

Ainda sobre as atividades realizadas durante o ES e a RP apareceram algumas considerações que esbarram não só sobre a formação docente, mas também sobre as atividades rotineiras que estão relacionadas ao ofício do professor, que, em alguns momentos, parecem não estar associadas no imaginário dos professores em formação como atividades pertinentes ao trabalho docente da forma que é configurado no Brasil.

A essas atividades, que estou chamando de rotineiras, alguns deram classificaram como burocracia.

R1: "... é tudo muito burocrático, deixa a gente muito engessado. A gente trabalha o tempo todo em casa... é como se tivesse que se desdobrar em mil para poder ensinar a mesma coisa".

R3: "... preencher diários ... foi uma dificuldade porque eu não sabia onde colocar os dados e tal... eu senti um pouco de dificuldade na hora de propor algo novo, também"

A fala de R1 foi feita no contexto da preparação das aulas e remotas. Como informando anteriormente, em virtude do ensino remoto, os residentes precisavam preparar aulas em diferentes formatos (Power point®, Canva®, vídeos, entre outros) e depois apresentá-las para os formadores e coformadores que apontavam as mudanças necessárias a partir da discussão coletiva. Nesse sentido, a adequação do conteúdo para determinado tamanho de vídeo, por exemplo, foi uma questão difícil para os residentes. Por isso, precisaram refazer várias vezes a mesma atividade. Além disso, era pedido também que preparassem a mesma aula em formatos diferentes.

Então, a residente compreendeu esse processo de preparação das atividades como burocracia. Foi o momento também em que se deu conta de que o trabalho docente não começa e termina na sala de aula. A sala de

aula é somente um dos espaços em que as atividades ocorrem. E ressalta que precisa se desdobrar em mil para ensinar a mesma coisa.

O ponto interessante é que a residente conseguiu perceber que a aprendizagem é singular e depende do aprendiz. É um processo idiossincrático. Um mesmo conteúdo apresentado, independente, da forma ou do método, será internalizado de formas diferentes naquele que aprende, ou até mesmo pode não ser internalizado.

R3 demonstra dificuldade no preenchimento do diário, que é uma atividade realizada por todos os docentes, independente do recurso que é utilizado. A questão que levanto não é sobre a dificuldade no preenchimento, uma vez que é comum estranhar uma ferramenta nunca utilizada antes, contudo existe um tom de incômodo na realização dessa tarefa. E esse incômodo pode refletir a percepção de que o ofício do professor é exclusivamente dar aula, principalmente em se tratando de professores da área das ciências naturais que, na maioria das vezes, que entende que é um profissional técnico que deve aplicar os conceitos específicos na prática.

Ao mesmo tempo, mostra o entendimento que o professor deve propor algo novo. Essa proposta de inovação está sempre ligada ao método, a metodologia de ensino. É a questão da necessidade do afastamento da utilização da metodologia tradicional para ensinar. Mais uma vez a metodologia de ensino aparece com um fator principal na sua formação como profissional docente.

Nessa ótica, os cursos de formação de professores devem proporcionar aos futuros docentes experiências práticas que favoreçam o desenvolvimento adequado de sua profissão, como destacam Pimenta e Lima (2006):

Um curso de formação dará conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente (Pimenta; Lima, 2006, p. 9).

Outra fala que merece destaque para análise é a do R5, quando salienta:

"A dificuldade foi desenvolvimento de algumas tarefas. Acho que talvez pela falta de clareza do que a gente é, e tem que fazer".

A residente relata que sentiu dificuldade em realizar algumas tarefas, assim como os outros, na preparação das aulas e materiais. Porém, ela traz um alerta quando evidencia que há uma falta de clareza do que ela é. Em outras palavras, é um indicativo de que o residente/estagiário não tem noção de qual papel está ocupando e essa é uma questão que reverbera na sua identidade profissional.

O fato é que se subentende a existência de um "meio termo" que se pressupõe sobre o professor em formação quando ele começa a estagiar. É o que se diz sobre ser meio estudante e meio professor. Eu diria que, na linguagem da química o estagiário/residente é um complexo ativado¹⁰, na maior parte dos estudos que debruçam nessa etapa do processo formativo.

A base desse entendimento recai em dois aspectos:

a) O primeiro é que deve existir características comportamentais que determinam se o indivíduo é estudante ou professor. Mas o tratamento dessas características se dá de forma excludente – para ser professor há de se esvaziar das características de aluno; e

b) o segundo é que o estágio/residência são, efetivamente, espaços de prática profissional, ou seja, é nessa oportunidade que o professor em formação desenvolverá sua prática docente.

Podemos retomar aqui o conceito de vivência para romper com o argumento (a). O que se configura de forma diferente no ser professor e no ser aluno não é exatamente um conjunto de características comportamentais e sim um conjunto de fatores, que transcendem o

¹⁰ Complexo ativado pode ser considerado como um "intermediário" de reação que possui ao mesmo tempo características dos reagentes, que estão interagindo para formar um produto, e do produto, que será formado pela interação dos reagentes.

comportamento, que podem definir o que ele é ou o que representa no âmbito profissional – Identidade profissional (Ciampa, 2010). O que há de diferente neles é a forma como enxergam e se relacionam com o mundo do trabalho.

Sabemos que o profissional docente é um dos únicos, ou se não, o único que começa a frequentar o ambiente que se tornará, futuramente, o seu mundo do trabalho – a escola, nos anos iniciais de vida e isso lhe confere a vivência e a prática discente.

Ao ingressar no curso de formação de professores, ainda é nele, a prática discente o elemento fundante da sua constituição identitária, mas também começa a fazer parte da sua constituição como profissional a vivência docente, se de fato ele se entende como professor em formação. A vivência docente se dá pela forma como ele é atravessado pelas experiências dos professores formadores de professor.

Em seguida, é no estágio/residência que a prática discente pode começar a ser transformada em prática docente, se e exclusivamente se o aspecto (b) for repensado.

O que quero dizer é que nos moldes atuais de ES/RP ou qualquer outra política educacional que promova a inserção do professor em formação no seu mundo de trabalho afirmar que ele desenvolverá sua prática docente é um equívoco. Ele pode até desenvolver prática, mas não sob o entendimento real da sua função social como docente, como já tratado na subcategoria prática.

Embora, para os cursos de licenciatura, o estágio supervisionado seja um momento de articulação entre teoria e prática, conforme regulamentado pelo parecer CNE/CP/2001 (Brasil, 2002), a separação entre elas é um dos fatores que pode ser apontado na dificuldade de o estagiário/residente compreender a sua formação como docente, principalmente quando atribuem aos professores formadores e corformadores papéis isolados, como poderá ser visto ao longo da discussão da categoria 5.4. Mas antes, é importante tratar sobre a forma como os estudantes entendem o papel das políticas educacionais.

5.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção serão abordadas as respostas em relação ao conhecimento e ao entendimento dos limites e potencialidades das políticas públicas de incentivo à formação de professores. Essa pergunta foi realizada tanto para os estagiários quanto para os residentes.

No que concerne ao conhecimento dessas políticas, 4 (quatro) estudantes dos 7 (sete) respondeu inicialmente que não conheciam nenhuma política. Inclusive (2) dois dos residentes que também participaram do PIBID.

A esses estudantes, no momento da entrevista, dei algumas pistas até que conseguissem concluir que o PIBID e a RP eram programas oriundos desse tipo de política. A partir daí conversamos sobre os limites e potencialidades. Somente um estagiário não conseguiu dialogar sobre usando a alegação de que não conhecia os programas e, portanto, não saberia opinar.

5.3.1 PIBID e RP

O R1 faz uma diferenciação entre os dois programas: *"No PIBID, você fica mais como observador e auxiliar... é uma questão de você ver se é aquilo mesmo que te interessa ou não... Já na RP, não. A gente tem que sair dali com o esqueleto de uma identidade docente já formado. Ela possibilita isso: que tipo de professor eu vou ser ou estou me tornando."*

R2: *" A RP tem mais embasamento teórico que o PIBID... Na RP as relações são mais próximas".*

R3: *"Sobre o PIBID... foi ali que eu me entendi como professor. Na RP tem a questão da prática... a prática que eu digo é a questão de colocar a "mão na massa" assim, né? ... quando a gente chega na RP tem uma mudança de patamar, porque agora eu não sou mais o auxiliar e então eu tenho que agir como professor".*

R5: "Quando chega na RP é um baque inicialmente. O que a gente conversa na faculdade é tudo muito lindo, tudo vai dar certo, perfeito, quando chega na RP, não é nada disso."

Os estagiários/residentes revelam além do desconhecimento sobre a existência das políticas públicas educacionais, especificamente, as de incentivo à formação de professores, o não reconhecimento delas mesmo estando inseridos nos programas. Além disso, por óbvio, não sabem que esse tipo de política não é novo e que já houve algumas tentativas anteriores de implementação em diferentes formatos e territórios do país.

Conforme Junior e Vidal (2021), no início dos anos 2000, surgem iniciativas voltadas ao fortalecimento e à expansão da formação docente, por meio de políticas educacionais integradas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo era ampliar o acesso dos estudantes ao ensino superior e fortalecer os cursos de graduação, impactando diretamente a formação inicial dos professores de Química, por exemplo.

Essas iniciativas configuram um novo cenário na formação docente com a interiorização dos Institutos e Universidades Federais. Nesse contexto, emergem iniciativas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) em 2006, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em 2008 e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2008 (Júnior e Vidal, 2021, p. 352).

As respostas mostram que os estudantes que participaram do PIBID e da RP diferenciam os programas a partir das suas vivências e experiências e ressaltam uma diferenciação clara no papel que desempenham: no PIBID eles se consideram auxiliares de professores e na RP são professores.

Talvez esse entendimento seja oriundo da mudança de configuração que o PIBID sofreu quando do surgimento da RP, em que o PIBID era voltado para estudantes da primeira metade do curso e a RP para a segunda metade do curso.

Ainda assim, parece que o fato de os programas proporcionarem a inserção no mundo de trabalho, já é o suficiente para que promova no

professor em formação a atenção à sua formação como profissional docente.

A fala do R2 traz a questão do embasamento teórico que é fruto das reuniões semanais que ocorriam na RP com a discussão de teorias educacionais e dos aspectos da formação de professores. Essas reuniões aconteciam com a participação também dos professores corformadores, para sua formação continuada, e por isso também havia mais proximidade nessas relações as quais o residente se refere.

O estudante R5 ressaltou sobre a diferença do que é discutido na “faculdade” e do que realmente acontece nas salas de aula. E mais uma vez aqui, é possível perceber que embora o ES e RP sejam momentos de articulação teórico-prática, o distanciamento entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica marca o processo formativo do professor.

Para finalizar a discussão dessa subcategoria, vou apresentar a fala do estagiário E7, que não diz respeito somente aos limites das políticas públicas educacionais, mas denuncia um problema anterior (curso de formação de professores) que deve ser, intensamente, discutido no âmbito da formação de professores no nosso país:

E7: "O PIBID e a RP estão aí, mas são limitantes. Eu volto na criação dos cursos de licenciatura noturno em instituições públicas de ensino superior. Esses cursos não foram criados para o jovem que tentou passar pra UFRJ, em um curso integral e não conseguiu nota e está ali fazendo licenciatura no IF. O curso foi criado pra mim, que acordo de manhã, que trabalho 8 horas por dia e vou pra sala de aula a noite. Mas pra mim é insustentável, praticamente. É tão insustentável, que eu já tentei isso umas três ou quatro vezes. Talvez eu não seja "guerreira" o suficiente. Sei lá, talvez eu não aguente ficar com fome mais tempo ou aguente não estar com a minha família mais tempo... de repente é por isso.... Eu posso afirmar categoricamente que não há política pública pra gente, pra quem é que nem eu.... Não há política pública que atenda trabalhador!"

Quando o estudante diz que o PIBID e a RP não atendem ele, é pelo fato de que as atividades conduzidas acontecem pela manhã e tarde, uma vez que as aulas do curso de graduação para esses estudantes acontecem no período noturno. Assim, à noite não há tempo para se inserir no mundo de trabalho, pois ele terá que atender às atividades formativas do curso, e se esse estudante trabalha, não há outra escolha a não ser realizar o estágio supervisionado que possibilita o acompanhamento de aulas na educação básica oferecidas aos sábados ou fora do horário das suas aulas.

Ainda que o estudante esteja desperiodizado e não tenha aula à noite todos os dias, a carga horária exigida pelos programas é superior à disponibilidade do estudante.

Nesse sentido, Morschbacher e Taffarel (2016), chamam atenção para:

No âmbito da formação de professores para a Educação Básica brasileira, destacamos um duplo movimento a ser tido em conta no debate deste tema, na proposição de políticas e na intervenção do rumo destas: a) Por um lado, a garantia do acesso e da permanência dos professores e futuros professores nos cursos de formação inicial e continuada públicos, de qualidade e presenciais. Não é aspecto secundário que 1/3 dos professores que atuam na Educação Básica em nosso país não possuam formação em nível superior, nomeadamente, em cursos de licenciatura. Também não é secundário que cerca de metade das matrículas em cursos de licenciaturas presenciais se deem em IES privadas e que a formação de professores em nível superior na modalidade a distância esteja em expansão, sobretudo no Ensino Superior privado; b) Por outro, a necessária disputa, nas IES, escolas de Educação Básica, organizações dos trabalhadores, movimentos sociais e na sociedade em geral, pela direção da formação em geral e dos professores, enfrentando de modo radical e superador o projeto assentado no rebaixamento da formação. A disputa pela direção da formação e os esforços pela implementação do projeto antagônico ao projeto do capital não se faz dissociado da luta concreta da classe trabalhadora, em unidades nas e com as suas organizações, pelas reivindicações transitórias e históricas da classe (Morschbacher e Taffarel, 2016, p. 982).

Não há como formar professores da classe trabalhadora, para a classe trabalhadora, sem pensar nas condições objetivas a que os trabalhadores estão submetidos na nossa sociedade. E é nesse movimento, também, que reforço que o professor, independentemente do nível de ensino em que

atue, só conseguirá transformar a realidade, em alguma medida, se tiver noção da sua função social, ou seja, se tiver noção profunda de quem ele é e a quem ele serve e por isso é tão importante compreender a sua Identidade profissional.

5.4 FORMAÇÃO DOCENTE

Na categoria Formação docente, vamos discutir as quatro últimas perguntas, do tópico 2, e a pergunta 2, do tópico 1, do roteiro das entrevistas semiestruturadas, em duas subcategorias.

A decisão em discutir as respostas nesse agrupamento se deu em virtude do aparecimento de termos e entendimentos que se repetiram e se complementaram na tentativa de os entrevistados explicarem o seu entendimento sobre Identidade docente.

5.4.1 Perfil profissional (formador e coformador)

Quando questionados sobre o papel do formador e coformador na formação as seguintes respostas aparecem:

R1: " O coformador é quem direciona a gente no que deve fazer. Ele tem o convívio de saber o que está dando certo ou não ... O orientador ajuda a gente a organizar as atividades. Sem ele ficaria tudo muito difícil".

R2: "O coformador vai te encaminhando ali. Ele tem a experiência do cotidiano dele mesmo. Ajuda a gente a melhorar as nossas aulas... o formador é o nosso embasamento teórico. Vem tudo dali. Pra gente conseguir relacionar realmente o que a gente vê em todo o embasamento teórico".

R3: "... o coformador e formador são importantes pra gente recorrer quando não sabe o que fazer, e como eu disse é uma coisa que acontece o tempo todo".

R4: "Eles são a base, né? Uma forma da gente olhar e aprender".

R5: "É instrução! Vou falar instrução, mas é guiar, né? ... a gente monta as aulas, a gente faz as aulas e quando a gente tem o retorno a gente percebe coisas que pra gente estava ok, mas não estavam".

E6: "Os coformadores servem pra compartilhar com a gente as experiências. O formador é justamente pra fazer a gente entender o porquê de a gente estar no estágio, né? O formador traz essa explicação".

E7: " ... o coformador tem a incumbência de guiar, ensinar também, de ajudar a gente se colocar, a entender o mecanismo da sala de aula. O orientador, como diz o nome, de orientar".

P1: "Na RP eu sinto que tenho uma obrigatoriedade maior com eles, porque tem um projeto e temos que atingir os objetivos ... no estágio, o estagiário vai crescendo a partir do entusiasmo dele. Na RP, a gente tem que acompanhar o aluno o tempo todo".

P2: "Eu vejo com tamanha responsabilidade. Porque a gente acaba virando um espelho, né? Tanto no estágio quanto na RP... eu tento me policiar pra passar o melhor pra eles".

Na resposta dos professores em formação, seja no estágio ou na RP, quase que em sua totalidade há uma divisão das atribuições dos professores formadores e coformadores. Essa divisão consiste na compreensão de que o coformador é o docente que guiará o processo, na prática, e o formador é quem teoriza o que acontece na sala de aula. Percebemos aqui a escola e instituição de ensino superior representando mundos completamente desconexos e distantes entre si.

É a concretização da dicotomia que se mantém entre a teoria e a prática e o distanciamento que se aprofunda nas relações entre instituição de ensino superior e instituição da educação básica.

Ao mesmo tempo, chama atenção à fala de uma das professoras coformadoras que entende que a sua atribuição muda quando supervisiona um estudante no ES e quando supervisiona um estudante na RP. Além disso, mostra, certa medida um não reconhecimento dos objetivos do ES,

já que essa mudança de “perfil” está ancorada na ideia do cumprimento dos objetivos do programa e não na formação profissional do estagiário/residente.

A parte prática do ofício do professor continua sendo o “dar aula”; a responsabilidade pela dinâmica da sala de aula. a instrução sobre como dar aula, e é atribuída, exclusivamente, ao professor da escola básica, como se faltasse nele conhecimento teórico para possibilitar o embasamento ao estagiário/residente qualquer encaminhamento diferente do sentido de guiar, como sinônimo de conduzir, superficialmente.

Em nenhuma das falas existe, explicitamente, uma referência à formação docente no sentido da constituição da sua Identidade ou ainda da transformação da prática do professor em formação em prática social.

Cabe aqui, então, ressaltar que há um conceito essencial na formação do professor que necessita do entendimento da unidade entre teoria e prática para que ao professor em formação seja possível constituir a sua prática como docente: práxis.

A práxis, segundo Vázquez (1977), deve ser entendida como atividade teórico-prática, ou seja, deve-se considerar um lado ideal, o teórico, e um lado material, o prático onde deverá levar-se em consideração que os dois são indissociáveis.

Ela é a ação transformadora do ser humano no mundo, uma prática que envolve reflexão crítica sobre a realidade social com o objetivo de modificá-la. Ao contrário de ser uma mera repetição de ações automáticas ou repetitivas, a práxis é um processo dinâmico que integra ação e reflexão, ocorrendo dentro do contexto das relações sociais, históricas e culturais.

Ela deve possuir, primariamente, uma dimensão emancipatória. Isso implica em buscar o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos em relação ao mundo em que vivem.

O objetivo é fazer com que os alunos possam questionar e transformar as estruturas sociais, políticas e econômicas que sustentam as desigualdades e opressões.

A práxis, então, é vista como uma ação simultaneamente teórica e prática, sendo a educação um recurso de emancipação.

Para que o sujeito possa atuar de maneira transformadora, ele deve primeiro compreender as contradições presentes em sua realidade social e histórica.

A práxis é uma ação que precisa conceber a relação dialética entre teoria e prática e que existe uma unidade entre elas. Há uma unidade entre concepção e ação.

Portanto, não diferente do que apontei quando tratamos sobre a prática. Quando pensamos no professor em formação, no momento do estágio/residência, a reflexão que ele faz sobre a prática do professor regente também não pode ser configurada como práxis docente. Nem mesmo a reflexão que ele faz sobre alguma ação que praticou pode ser considerada como práxis docente, se não houver uma unidade em pensar em fazer com o fim de transformar a realidade baseada nos princípios filosóficos que orientam a intencionalidade de quem ele deseja formar num determinado contexto social.

Chamo atenção para esse fato em virtude de perceber que em algumas discussões no campo do ensino e da educação apontam para o entendimento de que a práxis docente existe simplesmente pelo fato de a prática existir. E ratifico que embora haja uma unidade entre elas, não podemos desconsiderar a atividade teórica como eixo fundamental da existência dessa unidade.

A atividade teórica não transforma a realidade. Ela transforma conceitos e concepções que podem materializar o caminho para a prática social transformadora (Caldeira e Zaidan, 2013).

Assim, como já mencionado anteriormente, para que seja possível possibilitar o desenvolvimento da prática docente daquele professor em formação, no momento do seu contato com o mundo de trabalho, é essencial que se desenvolva a práxis docente. E ratifico que o desenvolvimento da prática docente pode ser dar somente a partir da inserção no mundo do trabalho.

O desenvolvimento da práxis tem como pré-requisito, fundamental, a transformação de prática discente em prática docente, associado à vivência docente do estagiário/residente. E essa transformação deve ocorrer no mundo do trabalho, pelas “mãos” do professor coformador em uma articulação teórico-prática.

Assim, por entender, a partir da análise dos resultados, tanto no que foi dito quanto no que não foi dito, a ausência dessa percepção e, também, perceber que os estudos, no campo da formação de professores, localizam o olhar na transformação de prática docente em práxis docente, e que o entendimento da constituição da Identidade docente só se materializa a partir da práxis, proponho, então, um novo conceito, nesse campo, que tem como foco de análise a transformação, que acontece no mundo trabalho, da prática discente em prática docente, conforme o Figura 1, na próxima subseção.

5.4.1.1 Complexo praxial

Figura 1: Esquema conceitual – Complexo Praxial



Fonte: Elaborado pelo autor

O Complexo Praxial é um conjunto de elementos teóricos (Formação docente em Ciências; Vivência; Prática Pedagógica; e Praxis Pedagógica) que deve ser trabalhado no âmbito da vivência docente (instituição de ensino superior e escola da educação básica) do estagiário a fim de possibilitar a compreensão da atividade docente como algo que se fundamenta e se expressa nela mesmo. Assim, poderá ser possível constituir a sua prática docente, não como modo utilitário e pragmático, mas como um processo que é parte de uma totalidade concreta.

A partir do esquema demonstrado na página anterior, podemos perceber que o enfoque que estou propondo é na etapa em que se passa da vivência docente e prática discente para coexistência entre a vivência e

a prática docente. Ressalto isso, pois, normalmente, o foco dos estudos realizados está entre a prática e práxis, quando se trata da formação de professores, em qualquer área de conhecimento, principalmente no que se refere ao momento de contato do professor em formação com a escola básica.

Além do mais, embora também seja vastamente difundida a necessidade de aproximação entre a escola de educação básica e as instituições de ensino superior, nas figuras dos professores supervisores e orientadores de estágio, ainda há carência de propostas que possam guiar esse processo numa perspectiva que entenda, efetivamente, o professor da escola básica como corresponsável na formação do professor que está sendo supervisionado por ele.

De forma análoga ao desenvolvimento das habilidades motoras de uma criança, que necessita desenvolver a motricidade grossa (controle do corpo) para então iniciar o processo de desenvolvimento da motricidade fina (realização de movimentos intencionais), para que o professor em formação consiga materializar a sua práxis (atividade material que responde a finalidades e que transforma a realidade) é necessário que tenha, antes, conhecimento, ideal e material, sobre o que é prática (motricidade fina), já que não há práxis sem prática, e que, a práxis é o elemento fundante do processo de (re)construção da identidade profissional.

Assim, para que consiga, na idealidade, ter consciência sobre a própria prática é preciso pensar em mecanismos para transformar a realidade (práxis).

Sendo a prática considerada como a motricidade fina, existe, portanto, algo que a precede e necessita existir materialmente para sustentá-la, em outras palavras, a motricidade grossa. Ainda fazendo o uso da analogia, proposta anteriormente, a motricidade grossa é o que estou chamando de COMPLEXO PRAXIAL.

O complexo praxial, é, então, a estrutura teórica que orienta, desde o início do curso de licenciatura, a constituição da Identidade docente do

professor em formação, de forma intencional e objetiva, sob a supervisão do professor coformador no espaço escolar.

Dada a apresentação do conceito é preciso pensar em algumas situações rotineiras que marcam o momento em que o professor em formação chega nas salas de aula da educação básica.

Normalmente, essa etapa acontece a partir da segunda metade do curso de graduação, quase sempre no quinto período. A justificativa é que somente depois de ter acessado alguns conteúdos na graduação ele terá condições de compreender as atividades de estágio, que é lido como se fosse a parte prática do curso, como já exaustivamente abordado ao longo desta tese.

Não podemos esquecer que o estágio é parte de todos os cursos de formação inicial, independente se é um curso de licenciatura, bacharelado ou tecnológico. Para esses dois últimos cursos, o estagiário aprendeu que vai colocar em prática o que está aprendendo na teoria (instituição de ensino superior) e que, ainda, se desenvolver um bom "trabalho" poderá ser efetivado naquela empresa em que está estagiando.

Já os estudantes dos cursos de licenciatura não realizam o estágio pensando, concretamente, na efetivação. Mas, também aprenderam que aquele é o momento de colocar em prática toda a teoria aprendida até ali.

Em alguns casos, esses estudantes ou estão na segunda graduação, pois já cursaram o bacharelado e ingressaram na licenciatura para utilizar a profissão como complemento de renda, ou estão no curso de licenciatura porque não conseguiram ingressar no bacharelado e, então, cumprem o estágio de forma protocolar fazendo o mínimo que pode ser feito, em termos das atividades propostas pela instituição de ensino superior.

Em outros, os estudantes realmente querem ser professores, por diversos motivos, e vão para o estágio com a intenção de salvar o mundo a partir da educação utilizando metodologias inovadoras, principalmente as classificadas como ativas, ou a partir do uso de recursos diferenciados (como jogos, teatros etc.) para aplicar o conhecimento.

Perceba, que nos casos que apresento, o entendimento de que o contato com o mundo de trabalho é exclusivamente alicerçado na prática com aplicação da teoria e, além disso, direcionado para o aluno da educação básica. Em raros são os casos que o estagiário entende que aquele momento é principalmente parte da sua formação.

A concepção que ele tem é a de levar para o professor supervisor de estágio novidades que vão ajudar no despertar do interesse pela ciência do aluno da educação básica.

Assim, ele inicia a observação da aula e das atividades propostas pelo professor supervisor com um olhar de julgamento se que o que está sendo feito está certo ou errado. Ele pensa em como conduziria aquela atividade ou aula a partir do método, exclusivamente. Depois, ele leva suas observações para o professor da instituição de ensino superior que irá discutir as situações apresentadas pelo estagiário, sem considerar a necessidade de um diálogo profundo e constante com o professor da escola da educação básica.

No contraponto, há o professor da educação básica que abriu as portas da sala de aula para receber o estagiário sem ter acesso as teorias e atividades teóricas que foram tratadas entre o estagiário e o professor da instituição de ensino superior.

O professor da educação básica, geralmente, é regente de inúmeras turmas e sem tempo questiona ao estagiário quais são as atividades que ele precisa fazer e nessa relação se estabelece, inicialmente, um cronograma das atividades, por meio de algumas perguntas como: Quantas horas você precisa observar? Você precisa "dar alguma aula"? Precisa corrigir listas de exercícios? Pode preparar uma atividade lúdica para eles? Quer participar da feira de ciências? Precisa participar de conselho de classe? Até quando você precisa completar suas horas de estágio?

Perceba que do jeito que tudo é tratado, institucionalmente, nem o estagiário, nem o professor da educação básica entendem algo que é fundamental:

O professor da educação básica é também responsável pela formação profissional do estagiário, ou seja, ele é o PROFESSOR COFORMADOR.

E quando “digo” também não estou aqui traçando um papel de coadjuvante nessa novela criada socialmente. Do mesmo modo, não estou afirmando que o professor coformador tem mais responsabilidade do que o professor da instituição de ensino superior (professor formador).

O que estou propondo é:

Assim como prática e práxis constituem uma unidade na atividade docente, professor coformador e professor formador constituem uma unidade na formação do estagiário.

Por isso, é de responsabilidade do professor formador tratar das teorias e conceitos pedagógicos que materializam a formação docente, mas de igual maneira, essa responsabilidade é do professor coformador que tratará essas teorias e conceitos a partir da realidade objetiva em que ocorre o fazer pedagógico quando o professor em formação deverá iniciar o processo de substituição da sua prática como discente para a sua prática como docente.

Reitero que ao ingressar no curso de formação de professores, o estudante embora se depare com a vivência docente, ele ainda está imbuído do seu papel como discente, uma vez que o que ele faz na graduação, inicialmente, é o mesmo ato que fez durante toda a sua vida escolar: sentar e assistir aula. A vivência docente se dá quando ele, entendendo, mesmo que de forma superficial que está em um curso de formação de professores, se permite ser atingindo emocionalmente e na forma como ele encara os conteúdos que está aprendendo com a perspectiva que algum dia ele será o responsável por “transmitir” aquele conteúdo aprendido.

Em face do exposto, é possível que o professor da escola básica se pergunte:

“E qual é o meu papel como professor coformador nesse contexto do complexo praxial?”

O complexo praxial é “direito”, não exclusivo, mas principal, dele. É o professor coformador que a partir da realidade da escola, em todas as suas dimensões e contextos, dialogará com o professor em formação sobre os elementos teóricos que fazem parte desse complexo.

Embora, em diversos momentos ao longo do curso o professor formador deva tratar desses elementos que dão corpo ao complexo praxial, é na esfera do mundo do trabalho que o indivíduo se produz e se modifica quando compreende que o trabalho é uma atividade intencionalmente projetada.

Com isso, o meu objetivo principal é possibilitar a formação de um professor que tenha consciência sobre o seu fazer pedagógico. É formar um professor que tenha plena noção da sua função social e que, por tanto, compreenda todos os traços que compõe a sua Identidade profissional.

E como disse ao longo do texto, não há é possível compreender quem ele é, enquanto professor, sem entender a práxis. E não há como pensarmos a práxis se não houver uma mudança do grupo de pertencimento de estudante para professor. E para isso, o professor em formação precisa mudar o seu olhar enquanto discente para o olhar como docente.

Essa transformação acontece no campo teórico, mas no chão da escola a partir da supervisão do professor coformador, que analisará a atividade docente como resultado da própria atividade que ocorrerá em sala de aula, através do complexo praxial.

Apesar de acomodado na base teórica, é na relação material com os alunos da educação básica e com o professor coformador, que o estagiário conseguirá assumir a diferença entre experiência e vivência, assim como conseguirá reunir elementos concretos que façam a prática pedagógica cumprir com o objetivo de ser a expressão e a fonte do saber docente.

Outro ponto de proposição minha, é que, diferente do que acontece em relação ao momento que o estagiário chega à escola, o professor em formação adentre o mundo de trabalho, com supervisão, desde o primeiro período. Com esse fim, o estágio será reconfigurado deixando de ser

entendido com parte prática utilitária e passará a ser mais um espaço formativo que tem como pilar o professor em formação.

O estágio sendo oferecido somente a partir da segunda metade do curso está baseado na concepção de que há requisitos conceituais específicos necessários para que o professor em formação possa estar à frente de uma turma, mesmo que supervisionado. Mas é esse entendimento que também configurou o que pude perceber na minha pesquisa – o professor em formação compreende que precisa saber o conhecimento específico da ciência e algumas metodologias de ensino para “fazer” educação.

E no fazimento, não há professor, nem educação. Há alguém que ensina sem contexto, sem crítica, sem prática docente, sem práxis docente e sem entendimento da função clássica da escola.

Não posso deixar de citar que já há políticas públicas de incentivo à formação de professores que inserem os professores em formação no seu mundo de trabalho já nos primeiros períodos dos cursos de licenciatura, mas ainda que o façam, reproduzem esses momentos como, unicamente, formas de pensar métodos inovadores que busquem a atenção do aluno da escola básica para ouvir o que o professor tem a dizer.

Dessa forma, reforço que apesar de os alunos da educação básica serem parte da formação do professor quando pensamos na sua inserção no mundo de trabalho, eles não são quem norteia essa formação, já que quando isso é levado em conta, a formação do professor se transforma em algo prático com finalidades imediatas.

No mais, destaco que o complexo praxial está inserido no campo teórico da atividade docente e que deve ser apropriado e conduzido pelo professor coformador com vistas a possibilitar ao estagiário o entendimento sobre o que é ser docente a partir das mudanças conceituais e de concepções e então tornar possível, nessa nova configuração, que o professor em formação consiga, efetivamente, durante o seu contato supervisionado com o mundo de trabalho desenvolver a sua práxis, para

que, por fim, consiga compreender quais movimentos (históricos, culturais e sociais) perpassam e reorganizam a sua identidade profissional.

5.4.2 Identidade docente

No que se refere ao entendimento do que é Identidade docente; se esse conceito¹¹ foi trabalhado em algum momento da formação inicial; quando ele deve ser apresentado para os professores; quando a Identidade docente é constituída e se é possível formar um professor sem que ele saiba o que é Identidade docente, temos:

R2: "... é difícil explicar isso ... acho que pode dizer vocação, sabe? É o seu enxergar mesmo ... se se preocupa com o desenvolvimento pleno do aluno."

R3: "... é aquilo que constitui a gente como professor ... aquilo que vai moldando a gente ... fatores que influenciam a nossa personalidade".

R4: " Às vezes me confundo sobre isso... construir uma personalidade de professor, sabe?"

R5: "Entendo como a minha formação ... desenvolvendo meu trabalho como professora... a forma como vou trabalhar com o aluno. O que prezo nesse trabalho; o que eu espero do meu trabalho com o aluno".

E6: "É o momento que a gente se vê estagiando ... a gente vê o nosso futuro profissional, principalmente naquele momento".

E7: "Identidade é como me enxergo e me coloco, como o outro me enxerga e me coloca".

P1: "É como o professor se vê atuando naquele lugar".

P2: "Como se enxerga como professor".

¹¹ Embora, esteja utilizando o termo "conceito", é preciso evidenciar, mais uma vez, que não há um conceito pré-determinado para Identidade, já que delimitá-la em um conceito seria tirar dela o movimento que lhe é próprio.

A noção sobre vocação é sempre um elemento que aparece nos discursos dos licenciandos em diferentes momentos do curso de formação inicial, principalmente, nos primeiros períodos quando são questionados sobre o que os fez escolher a profissão.

Normalmente, ainda, está presente nesse discurso um apelo sobre fazer o que ama, porque há algum fator divino que pré-determina que aquele ser deve ser professor para fazer o bem e salvar as pessoas.

Esse entendimento é perigoso, pois ele pode suscitar a não necessidade de formação específica para o exercício da profissão. Na verdade, pode dar a impressão de que para ser professor não precisa estudar, só precisa ter o dom que tudo se resolve, além disso, que o seu trabalho está subjugado.

Essa concepção pode ser oriunda do que Tardif (2013) classifica quando discorre sobre o ensino na idade da vocação:

O ensino na idade da vocação era, portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-la, guiá-la, monitorá-la, controlá-la. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião (Tardif, 2013, p. 555).

A era da vocação se distinguia pela baixa autonomia das professoras, que estavam subordinadas a diversas formas de controle externo, exercidas pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos financiadores, entre outros.

Retornando as outras respostas, de forma geral, estão dispostas no entendimento de que identidade docente é aquilo que você é, representa ou como se enxerga em termos profissionais. Contudo, não discorrem sobre o que os constituem como docentes ou ainda não discorrem sobre o que deveria constituir-los. É ausente também a relação entre as suas Identidades e o meio em que estão inseridos e a forma como isso influencia no processo de constituição da própria Identidade.

Segundo Dubar,

as Identidades Profissionais são identidades “especializadas” que dizem respeito a atividades, também elas especializadas, ou seja, respeitantes a mundos institucionais específicos ligados a saberes especializados e a papéis mais ou menos ligados com a divisão social do trabalho (Dubar, 1997, p. 270 APUD Gomes et al, 2013, p. 248).

Todos os entrevistados também apresentam consenso quando afirmam que o conceito de Identidade deve ser trabalhado desde o início da graduação com a intenção de possibilitar ao professor em formação a reflexão sobre a maneira como se constituirá profissionalmente, embora tenham tido contato com essas discussões somente no estágio ou residência.

R2: "Para que a construção ocorra desde o início. Só percebi a Identidade docente na RP".

R3: "Durante a formação, porque isso muda a nossa percepção do que é ser professor".

E7: " Pra não formar um professor frustrado."

De acordo com Correa e colaboradores (2017):

pensar a identidade docente e as representações de professores significa compreendê-la como produção material, onde o trabalho, enquanto categoria e terreno da formação e transformação da identidade, precisa ser tomado como perspectiva de análise, uma vez que a atividade docente se materializa no cotidiano escolar sob adversas condições sociais, econômicas, culturais, políticas e institucionais (Correa et al, 2015, p. 495).

Pensar na Identidade durante o curso de formação inicial, e não só no momento do ES/RP, possibilita travar diálogos sobre a atividade docente, sem que ela esteja associada unicamente à aplicação de métodos de ensino deslocados das teorias pedagógicas que orientam o trabalho docente, na prática. Assim, a “identidade passa a ser também uma questão política, pois ela está imbricada tanto na atividade produtiva de cada indivíduo quanto nas condições sociais e institucionais onde esta atividade ocorre” (CIAMPA, 2001).

Ademais, as professoras entrevistadas afirmam não ter tido acesso às discussões sobre Identidade profissional durante a sua formação inicial, e que ainda, só se deram “conta” da necessidade de pensar como a sua Identidade se constituiu/constitui a partir das reuniões de formação que faziam parte da RP.

A informação sobre ter acesso às discussões em virtude das reuniões que ocorreram durante a execução do programa, além de reforçar a necessidade de aproximação entre professores formadores e coformadores, também evidencia a importância de possibilitar momentos de formação continuada aos professores da educação básica.

Conforme Schnetzler, há três razões que justificam a formação continuada de professores: (a) a necessidade de aprimoramento constante e de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, uma vez que a verdadeira melhoria do processo de ensino-aprendizagem depende da ação do professor; (b) a necessidade de reduzir o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e sua aplicação na melhoria da prática em sala de aula, o que implica que o professor também deve ser um pesquisador de sua própria prática; e (c) de modo geral, os professores tendem a ter uma visão simplificada da atividade docente, acreditando que para ensinar é suficiente conhecer o conteúdo e empregar algumas práticas pedagógicas (Schnetzler1996, apud ROSA; Schnetzler, 2003).

Todas as razões apontadas pela a autora contribuirão também para a (re)constituição da Identidade docente dos professores coformadores e modificarão a forma como supervisionam os professores em formação.

Por fim, sobre a possibilidade de que um professor seja formado sem saber o que é Identidade docente, as respostas são unânimes:

R1: “É possível formar alguém para dar aula. Ser professor é muito além disso”

R2: “Possível é, mas se será um bom profissional não sei dizer. Professor que não sabe o que é Identidade docente quer reprovar o aluno e se orgulha disso”.

R4: “ Sim, mas esse tem olhar limitado”.

R5: "Possível é, mas não deveria ser. É possível perceber muito nos professores da área específica".

E6: "Eu acho que muitos professores são formados assim, sabe? Mas quando você tem isso em mente, você consegue refletir melhor o significado da sua formação".

E7: "É possível, mas não é o melhor para a educação e para o indivíduo".

Embora, os estigários/residentes não consigam delinear o que é, para eles, a Identidade docente, eles conseguem perceber que não é o melhor caminho um professor conseguir se formar sem entender o que é a Identidade.

Trazem uma diferenciação entre ser alguém que sabe ensinar e ser professor, o que demonstra a percepção de que há outros conhecimentos necessários além dos da formação específica que compõem o professor como profissional e apontam a situação de os professores da área específica, no caso deles, da química, são exemplos de profissionais que se formaram sem saber, explicitamente, o que os constitui como profissional docente.

Essa situação já foi apontada por Cunha (2011) quando analisa que para ser professor em instituições de ensino superior é necessário ter acessado os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que têm como objetivo a formação de pesquisadores nas áreas específicas. Não existe aproximação dos saberes pedagógicos nesses cursos. E são esses pesquisadores que posteriormente serão os professores do curso de formação de professores, por exemplo.

É paradoxal essa situação. Temos jovens integrantes da carreira universitária, quase no topo de sua progressividade,³ considerados professores. Entretanto eles não realizaram estudos do campo da docência e, em geral, não possuem prática profissional na sua área específica. Além disso, possuem uma representação de aluno afastada dos estudantes das classes populares, muitas vezes trabalhadores frequentando cursos noturnos (Cunha, 2011, p. 450).

No tocante à constituição da Identidade, esse panorama evidencia um problema, e, além disso, aponta para outra questão, que não será tratada neste trabalho, que é a necessidade de reestruturação dos cursos de licenciatura considerando todos os aspectos inerentes a ele, inclusive a formação dos professores formadores de professores, isto é, que professor deve ser o docente dos cursos de licenciatura?

Após a apresentação e discussão de todos os dados que deram corpo à esta pesquisa, se faz fundamental evidenciar que o professor coformador surge como elemento principal de atenção e destaque na constituição da Identidade docente dos professores em formação.

Contudo, foi possível perceber que os coformadores possuem certa dificuldade no reconhecimento tanto do seu papel como profissionais responsáveis na formação docente dos licenciandos quanto nos objetivos das práticas e políticas educacionais que abarcam a profissionalidade do professor.

Ademias, é fundamental registrar que isso é fruto:

- do modo de produção do capital em nosso país;
- da falta de investimento em projetos educacionais que visem a melhoria de qualidade na formação de professores, tanto nas escolas de educação básica, quanto nas instituições de ensino superior;
- da precarização do trabalho docente, principalmente dos professores da educação básica;
- do não incentivo, real, da formação continuada dos docentes;
- da manutenção dos processos políticos que objetivam enfraquecer qualquer movimento de rompimento com a condição de alienação; e
- do afastamento entre as escolas de educação básica e as instituições de ensino superior.

Por isso foi produzido, para os professores coformadores, um material educativo com o objetivo de orientar o diálogo entre eles e o professor em formação evidenciando o meio pelo qual processo de formação da Identidade docente se constitui.

6. PROCESSO EDUCACIONAL

O processo educacional está contido em um ebook intitulado “Professor coformador e Identidade docente – aspectos formativos e professores de ciências” que tem como público-alvo os professores das escolas de educação básica, que supervisionam estudantes estagiários, residentes ou PIBIDIANOS dos cursos de licenciatura em ciências da natureza.

Estou classificando o ebook como processo¹² e não produto educacional, porque na dimensão prática, ele não foi aplicado pelos formadores e coformadores. Ele foi avaliado por professoras que atuam no âmbito do Estágio Supervisionado, Residência Pedagógica e PIBID. Na dimensão teórica, é processo, já que a intenção é que ele seja (re)construído pelos professores coformadores, à medida que se perceba a necessidade de inclusão ou exclusão de algum conceito estruturante, que a partir dos resultados dessa pesquisa tenham se mostrado relevantes para a discussão do tema.

O objetivo do material educativo é problematizar a Identidade docente do professor, das ciências naturais, em formação, e direcionar, a partir de conceitos estruturantes, o diálogo entre professor coformador e professor em formação evidenciando o meio pelo qual processo de formação da Identidade docente se constitui e como ele afeta o fazer pedagógico docente.

O material traz a discussão de 6 (seis) conceitos estruturantes, além da apresentação, considerações ao leitor e referências, organizados na forma de capítulos que poderão ser aprofundados a partir de textos complementares, disponibilizados em forma de link, de acordo com a necessidade e a dinâmica das atividades durante o Estágio Supervisionado

¹² Cabe salientar que as nomenclaturas (produto, processo e artefato educacional) do material educativo determinadas pela CAPES são objetos de interpretações e entendimentos diferentes nos cursos de pós-graduação profissional.

ou de projetos oriundos de políticas públicas educacionais com o foco na formação inicial de professores das ciências.

Os conceitos estruturantes são:

Capítulo 1 – Formação docente em Ciências;

Capítulo 2 - Vivência, na perspectiva de Vygotsky;

Capítulo 3 - Prática pedagógica, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC);

Capítulo 4 - Práxis docente, também na perspectiva da PHC

Capítulo 5 - Complexo praxial – conceito proposto por mim, como autor desta tese;e

Capítulo 6 - Identidade Docente, na perspectiva de Ciampa.

A busca por discutir todos esses conceitos na formação inicial dos professores, ou seja, nos cursos de Licenciatura, advém da urgente necessidade de que se compreenda os paradigmas, no âmbito das reformas educacionais e curriculares, que estão dispostos no campo ideológico-político no Brasil em relação à função social do professor e a função clássica da escola.

Somente a partir da produção e disseminação do conhecimento é possível transformar os complexos sociais que se aglutinam dando corpo ao que se conhece como sociedade. E é nessa perspectiva que esse processo educacional (ebook) foi elaborado.

O processo será um caminho para discutir meios de transformação da realidade social, a partir do fazer docente, à medida que poderá contribuir para as transformações sociais que ocorrem dentro do ambiente acadêmico e escolar.

A significação da profissão para o profissional em formação e a ressignificação da profissão para o profissional em exercício, a partir da compreensão e constituição da identidade docente e do mundo de trabalho, é uma das maneiras de discutir a possibilidade da transformação da prática em prática social.

Antes de apresentar a metodologia para a elaboração do processo educacional, quero retomar a questão dos momentos pedagógicos que participei e que foram cruciais para dialogar com professores e licenciandos utilizados para pensar os possíveis conceitos que seriam tratados no material. Esses momentos aconteceram um pouco antes das entrevistas. Inclusive, foram importantes, também, para a elaboração dos roteiros das entrevistas semiestruturadas.

Além dos encontros sistêmicos online, que foram geridos por mim, como professor da disciplina do Estágio Supervisionado e docente orientador do Programa Residência Pedagógica, tive a oportunidade de apresentar conceitos relacionados à pesquisa em diferentes IES, para professores dos cursos de formação de professores, professores da educação básica e professores em formação inicial, conforme Quadro 6.

No quadro constam os dados sobre 3 (três) palestras realizadas nesse percurso, estando 1 (uma) delas disponíveis no Youtube. Em verdade, a segunda palestra também esteve por algum tempo disponível no Youtube, mas em nova consulta, no dia 17/11/2024, verifiquei que agora só pode ser acessada por link privado mediante assinatura paga do site de hospedagem.

Quadro 6 – Informações sobre avaliação do processo educacional

	Título Palestra	Local	Visualizações	Likes	Evento	Ano
1	Estágio Supervisionado como espaço de construção da identidade docente	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	6739	326	Ciclo formativo de professores online: promoção de diálogos sobre educação	2020
2	Estágio Supervisionado como espaço de construção da identidade docente	Universidade Estadual do Pará (UEPA)	Link Privado		1º Encontro do Estágio Supervisionado – Palestra de Encerramento	2021

3	Políticas e Práticas Educacionais para a formação docente	Instituto Federal do Espírito Santo (IFES/Alegre)	Google Meet	x	Ciclo de debates da Disciplina de Estágio Supervisionado I, II e III	2021
----------	---	---	-------------	---	--	------

Fonte: Elaborado pelo autor

Nos três eventos o tema estágio supervisionado, identidade docente e formação de professores eram os principais a serem discutidos. No quadro 7 apresento alguns comentários realizados durante as palestras online como forma de resposta à discussão dos conceitos.

Os comentários mostram, de alguma forma, a relação com alguns dos critérios estabelecidos para a avaliação, principalmente no que se refere aos critérios de percepção conceitual, pertinência dos conteúdos e potencial de transformação.

Quadro 7 – Local da palestra e comentários sobre os conceitos

Local	Participante	Comentário
UFSM	A	Ótima reflexão! Que os professores pesquisadores reflitam, saiam do pedestal e se coloquem no lugar do professor da Educação básica. Por mais professores com o senhor com visão afetiva e empática! 🙏
UFSM	B	Parabéns, prof. Victor! Poucas vezes consegui acompanhar uma fala tão próxima a realidade que vivemos nas escolas de educação básica pública, e a construção da identidade profissional nos estágios supervisionados. Por mais professores universitários com essa visão crítica e madura! Amei a live 🎧
UFSM	C	Que intervenção maravilhosa e lúcida
UEPA	D	Eu sempre tenho uma perspectiva, onde o graduado tem que, passar/ ter uma vivência na escola pública para poder conhecer a realidade do aluno, do corpo escolar...antes de fazer um mestrado e doutorado
UEPA	E	Muito importante as disciplinas de estágio, para que tenhamos a oportunidade de viver a prática, e desde já pensar e repensar nossa prática.

UEPA	F	Para quê...? por que...? para quem...? São perguntas fundamentais que, infelizmente, nem sempre se tem clareza. As respostas a essas perguntas fazem grande diferença para orientar a prática docente de forma transformadora... do contrário, a prática continua reproduzindo o paradigma de manutenção do status quo
UEPA	G	É preciso valorizarmos nossa profissão... antes dos outros tentar nos diminuir.... É preciso sabermos de fato quem somos antes de acreditar no q dizem sobre nós....

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro, por uma questão de preservação da identidade, foi atribuído as letras de A a G para designar cada participante.

Uma breve análise sobre o comentário dos participantes....

A fala do participante A se dá no momento da minha discussão sobre a necessidade de aproximação e integração entre as Instituições de Ensino Superior e a Escola Básica a fim de que o processo formativo do estagiário/residente seja dialógico com os saberes experienciais (“chão da escola”) e os saberes acadêmicos (IES).

De acordo com Tardif (2002), a formação docente visa habituar os futuros professores à prática profissional dos coformadores e, a partir disso, juntamente com as discussões teóricas dos docentes formadores de professores, torná-los prático-reflexivos.

A fala do participante B, embora também esteja relacionada ao mesmo eixo do participante A, ainda evidencia o quão é importante estabelecer para os professores em formação o papel do professor coformador durante o percurso formativo, já que a identidade profissional do professor em formação se constrói a partir da significação social da profissão, das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 2005).

O participante B consegue abarcar também em seu registro os temas que dialogam com os seguintes conceitos: construção da identidade docente e a função social dos professores formadores e coformadores.

O participante E conversa com o tema – Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica como espaços de reflexão sobre a práxis pedagógica- quando salienta a necessidade de vivenciar e transformar a prática docente. Todavia, é preciso tomar cuidado com a redução da formação e do trabalho docente à prática utilitária. Isso porque, assim, estabelece-se a ideia de que o professor precisa dominar somente as rotinas de intervenção técnica derivadas do conhecimento específico (Pimenta e Lima, 2006).

O participante F proporciona a relação do seu discurso com os temas relativos à formação docente, a construção da identidade docente, trabalho docente e a função social dos professores formadores e coformadores quando afirma que é importante que o professor reflita sobre a sua prática para evitar a manutenção do *status quo*. A PHC aponta a necessidade de se compreender a função social do professor, a função clássica da escola e o papel do conhecimento sistematizado para a emancipação da classe trabalhadora aos mecanismos de alienação do capitalismo.

Enfim, embora somente os comentários realizados pelos participantes em palestras não sejam o suficiente para orientar a produção do material, ler o que a fala desses professores traz é fundamental para compreender, também, como os eixos, segundo Kaplun (2002, 2003), desse material serão pensados.

A partir daqui, podemos seguir para o esclarecimento de quais foram os caminhos para organizar o ebook.

6.1 METODOLOGIA PARA A ELABORAÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

O processo educacional foi construído considerando as contribuições dos pesquisadores Area Moreira (2010) e Kaplun que pesquisam sobre recursos didáticos e materiais educativos.

Para Area Moreira, o recurso didático possui três dimensões: semântica, pragmática e sintática. A primeira dimensão refere-se aos conteúdos, a pragmática refere-se ao uso do material, e a última está relacionada a forma como a mensagem está sendo apresentada no material (Area Moreira, 2010).

Já Gabriel Kaplun, classifica três eixos para construção de mensagens educativas: eixo conceitual, que está relacionado ao objeto de conhecimento; o eixo pedagógico trata da metodologia e a forma de organização dos conteúdos escolhidos para o material; e o eixo comunicacional que se refere à forma/veículo escolhido para o material.

Fazendo uma aproximação entre as duas propostas, temos que:

- a) a dimensão semântica e o eixo conceitual estão relacionados ao conteúdo da mensagem educativa ou do recurso didático;
- b) a dimensão pragmática e o eixo pedagógico tratam da metodologia escolhida para o material; e
- c) a dimensão sintática e o eixo comunicacional referem-se à forma de apresentação da mensagem ou do recurso.

Nesse sentido, cabe salientar que o eixo conceitual que trata do objeto de conhecimento abordado no material que proponho surge a partir de duas situações. A primeira, já evidenciada na introdução, foi a angústia vivenciada por mim enquanto professor formador de professores que não queriam, em princípio, ser professores. E a segunda, impulsionada pela primeira, foi fazer pesquisas diagnósticas, através da orientação de projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso, sobre o tema principal do processo educacional – Identidade docente, para alcançar elementos que pudessem trazer alguma modificação no cenário inicial.

Sobre o eixo pedagógico, é importante ter clareza que o meu material não tem uma proposta de ensino, como é comum nesse tipo de recurso didático. Por isso, não há uma metodologia de ensino que oriente esse processo. Há sim, abordagens pedagógicas que orientam a organização conceitual do material – a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico crítica. A escolha dessas abordagens não foi pensada para o material, propriamente dito. Em verdade, enquanto professor, tento me guiar por essas teorias por acreditar que não há outra forma de “fazer educação”, em um país periférico neoliberal no qual o capital seja o norteador das relações sociais, que não seja com o objetivo de emancipar a classe trabalhadora.

E por fim, para o eixo comunicacional foi pensado, primeiro, o formato de ebook para facilitar acesso ao material por meio de computadores, smartphones e tablets. Posteriormente, em se tratando dos elementos simbólicos apresentados no material, escolhi escrever textos não muito longos, com linguagem adequada ao público-alvo, para que a leitura fosse fluida, mas substancial. Além disso, há a disponibilização de textos complementares que podem ser acessados a partir de links, em caso da necessidade do aprofundamento sobre algum conceito apresentado ao longo da mensagem.

O material foi elaborado a partir da análise das entrevistas semi-estruturadas realizadas com duas professoras co-formadoras da Escola Básica, que recebem estudantes do estágio e da residência pedagógica, e com os professores em formação do curso de Licenciatura em Química, duas estagiárias e sete residentes.

A revisão da literatura científica na área de Educação e Ensino de Ciências é também parte que constitui o método para elaboração do produto, uma vez que, é necessário acessar o que os materiais já publicados sobre o tema para suportar as discussões que estamos estabelecendo no material educativo.

Para avaliar o processo educacional foi necessário criar critérios de avaliação e um perfil de pareceristas que pudessem analisar e sugerir propostas para o melhor encaminhamento da produção do ebook.

Destaco aqui que optei por utilizar os termos avaliação e pareceristas em substituição aos termos validação e juízes, respectivamente, já que além de entender que os últimos termos não refletem, na realidade da Educação e Ensino, a minha compreensão sobre etapas de um processo que deve ser coletivo e aprazível, não há estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quais termos devem ser, efetivamente, utilizados no que se refere às etapas de avaliação de um produto ou processo educacional.

6.1.1 Perfil dos pareceristas e critérios de avaliação

O perfil dos pareceristas engloba 2 (duas) professoras que atuam com Estágio Supervisionado e ou Residência Pedagógica, na área de Ciências (Química e Física), do IFRJ em dois campi diferentes, e 3 (três) professoras cofomadoras das escolas de educação básica (estadual e federal).

Todas as três professoras cofomadoras têm formação em Química. Duas atuam na esfera estadual, em Nilópolis, e uma na esfera federal, no Rio de Janeiro.

Das professoras que atuam nos cursos de formação de professores, uma atua no curso de Licenciatura em Química e a outra no curso de Licenciatura em Física. Cada uma delas tem formação em diferentes áreas, a saber: Física e Psicologia. Todas têm experiência como professoras cofomadoras, e como professoras formadoras no Estágio Supervisionado, Residência Pedagógica ou PIBID, por isso foram convidadas a avaliar o material.

Como o material é voltado para professores cofomadores, esse foi o requisito básico para compor o perfil de avaliador do ebook, contudo, inicialmente, pensei que seria interessante considerar como variável de

avaliação a atuação do professor nos dois papéis (formador e coformador) para compreender se essa característica teria algum efeito sobre a percepção do material elaborado.

Sobre os critérios de avaliação, é possível verificar no Quadro 8 tanto os critérios quanto o que deve ser analisado em cada critério.

Quadro 8 – Critérios para avaliação do processo educacional

<p>1) Percepção Conceitual: Verificar se o diálogo que está sendo construído a partir da apresentação do tema (Identidade docente) está sendo entendido e com linguagem adequada para o público-alvo.</p>
<p>2) Pertinência dos conteúdos: Verificar se os tópicos acerca do tema são reconhecidos pelo público. Também entender se há tópicos que devam ser incluídos para facilitar o entendimento do tema central ou ainda tópicos que devam ser retirados para o material final.</p>
<p>3) Potencial de transformação: Verificar se o tema central, a partir do debate, mostra a possibilidade de modificação do olhar do público-alvo para o alcance do entendimento da importância da discussão e incorporação do conceito de identidade docente e o papel de cada instância nesse processo de construção.</p>
<p>4) Aplicabilidade: Verificar a possibilidade de utilização do produto em diferentes territórios a partir da discussão do tema em diferentes instituições.</p>
<p>5) Replicabilidade: Verificar se o material pode ser aplicado para o público-alvo sugerido ou se faltam recursos que viabilizem a utilização do material.</p>
<p>6) Design: Verificar se o design é favorável para a leitura do material ou se há alguma modificação a ser proposta para o material final.</p>
<p>7) Aderência: Verificar se o material está de acordo com a linha de pesquisa: Formação de professores de Ciências: Discute a formação inicial e continuada de professores de ciências, a partir da análise curricular e histórica bem como os processos de divulgação e popularização da ciência envolvidos nesse processo de formação de professores.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

6.1.2 Parecer das avaliadoras do ebook (processo educacional)

A fim de facilitar a visualização dos critérios avaliados, eles serão apresentados separadamente, em quadros, que mostrarão o critério e a avaliação de todas as avaliadoras. O intuito é facilitar a análise relacional entre os pareceres.

Por uma questão estética, será apresentado um quadro por página.

Para manter o anonimato das avaliadoras, elas serão chamadas da seguinte forma:

Professoras coformadoras da rede estadual – A e B

Professora coformadora da rede federal – C

Professora formadora Física/IFRJ - D

Professora formadora Psicologia/IFRJ – E

Quadro 9 – Avaliação do critério percepção conceitual

PERCEPÇÃO CONCEITUAL
<p>Avaliadora A - O ebook traz uma linguagem clara e de fácil entendimento, o que permite ser uma leitura rápida e esclarecedora. Desta forma, o tema central é apresentado através de seus conceitos, refrescando a memória do professor que não tem “contato recente” a tais teorias, permitindo que mesmo assim o tema possa ser elucidado a todos os leitores.</p>
<p>Avaliadora B - O material produzido aborda um tema bastante pertinente e que em quase sua totalidade não é discutido nos momentos de estágios. Entretanto, achei a linguagem um pouco técnica em muitos momentos, o que talvez poderia ser melhorado a fim de aproximar mais o leitor ao material produzido. Mas vale destacar que a forma como foi escrito não impede que o público-alvo, os professores coformadores, entendam o assunto discutido, visto que as apresentações dos conceitos norteadores embasaram e facilitaram a compreensão do texto.</p>
<p>Avaliadora C - A linguagem utilizada no produto educacional apresentado na forma de ebook é adequada ao público-alvo, sendo acessível sem perder a profundidade dos temas tratados. A comunicação é clara e concisa, evitando termos complexos e favorecendo o entendimento de pessoas com diferentes níveis de conhecimento sobre o assunto.</p>
<p>Avaliadora D - Considero a linguagem adequada. Além disso, o ebook não é tão extenso, o que é vantajoso para o formato e o perfil de público-alvo do material (profissionais que têm uma distribuição de carga horária precarizada, muitas vezes sem horário reservado para seus estudos).</p>
<p>Avaliadora E – O formato que o produto propõe a construção conceitual possibilita um diálogo permanente com o leitor, afetando-o e trazendo-o para a conversa.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 10 – Avaliação do critério pertinência dos conteúdos

PERTINÊNCIA DOS CONTEÚDOS
<p>Avaliadora A - Os tópicos apresentados são pertinentes ao desenvolvimento do tema. Um ponto positivo foi que apesar de serem muitos os elementos que influenciam na identidade docente, o autor conseguiu filtrar e alinhar o que realmente era indispensável para sua linha de raciocínio.</p>
<p>Avaliadora B - Sobre esses conceitos, achei bastantes acertados para o entendimento do tema central: Identidade. Também vale destacar que o texto foi construído no tamanho adequado, suficiente para uma boa compreensão dos tópicos discutidos, sem estender demais e tornar o material maçante.</p>
<p>Avaliadora C - Os tópicos abordados são adequados ao tema proposto, com discussões bem conectadas entre si. Cada capítulo se articula de forma a conduzir o leitor ao entendimento progressivo do conceito central. Sendo o público-alvo bastante heterogêneo, haverá aqueles que reconhecerão o tema abordado e também aqueles que não o reconhecerão. No entanto, mesmo que o leitor não reconheça previamente o tema, o material é estruturado de maneira acessível e explicativa, permitindo que ele compreenda os conteúdos apresentados ao longo da leitura. Sendo assim, não vejo necessidade de incluir ou retirar qualquer tópico para o produto final.</p>
<p>Avaliadora D - Ao longo do texto, há referência a questões gerais com as quais o supervisor pode se reconhecer, como na página 32. Isso é muito interessante para aproximar o(a) leitor(a) do que está sendo discutido no texto e despertar a auto-reflexão sobre os temas levantados. Eu não identifico temas/conteúdos que poderiam ser retirados ou acrescentados.</p>
<p>Avaliadora E – Verifica-se que os conceitos trazidos em cada capítulo estão alinhados com o objetivo final do produto, a construção da identidade docente. Além de enfrentar uma grande fragilidade nos cursos de licenciaturas em ciências, a dicotomia entre disciplinas específicas e pedagógicas, provoca-nos a compreender a importância do professor da educação básica na formação dos futuros professores, a quem este endereçando essencialmente esse material.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 11 – Avaliação do critério potencial de transformação

POTENCIAL DE TRANSFORMAÇÃO
<p>Avaliadora A - A leitura do material nos conscientiza do nosso papel como transformador social, porém nos deparamos com as dificuldades para colocar isso em prática. O constante debate leva ao surgimento e/ou crescimento de projetos que minimizem a distância entre a instituição de ensino superior e da educação básica, por exemplo. Na educação, a carência está por toda parte e a superação faz parte do ser “docente” e focar na identidade deste é de extrema importância. O professor formador e o coformador devem estar na mesma sintonia, “falando a mesma língua”, para que a teoria e a prática não fiquem tão delimitadas na formação do profissional como ocorre muitas vezes. O texto consegue pôr em destaque o papel que ambos têm na construção da identidade deste profissional, além da vivência do mesmo.</p>
<p>Avaliadora B - Entendo que o debate sobre os conceitos inerentes a identidade docente e seu papel são extremamente importantes, visto que raramente são abordados em momentos de estágios. Principalmente no que tange sobre o papel do professor coformador.</p>
<p>Avaliadora C - O material traz uma crítica e provoca uma reflexão sobre o papel do professor coformador na construção da identidade docente de professores de ciências em formação. É bastante ousado em sua proposta tendo em vista o distanciamento que existe entre docentes do Ensino Superior e aqueles da Educação Básica. Porém, articula muito bem toda a discussão ao longo do material, convencendo o leitor da importância da mudança de postura do professor coformador e da discussão do conceito de identidade docente. É importante ressaltar que o elo entre professor formador e professor coformador deve ser firmado e mantido para que a proposta possa ter sucesso. Apesar de prever muita resistência por parte de alguns colegas (professores de Educação Básica), tenho certeza que muitos outros estariam dispostos a entender e mudar seu papel nesse processo tão importante de formação de futuros professores. E o material proposto executa bem essa função, logo, apresenta significativo potencial de transformação.</p>
<p>Avaliadora D - Considero que o texto é suficientemente provocativo para o tipo de reflexão a partir das próprias concepções e experiência prévia do(a) leitor(a) que podem conduzir a algum tipo de transformação. Esse processo pode ser intensificado se houver interação com o professor orientador também.</p>
<p>Avaliadora E – O produto elaborado traz embasamento teórico que beneficia professores de ciências, podendo trazer impacto significativa no desenvolvimento deste profissional como coformador, gerando reflexão da importância da sua prática para futuros professores de ciências.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 12 – Avaliação do critério aplicabilidade

APLICABILIDADE
<p>Avaliadora A - O ebook será de grande serventia por dar uma direção mais apropriada na construção da formação do professor em ciências. Sendo também uma forma de sinalizar para o professor coformador o que fazer ou não, pois em sua grande maioria não é instruído como agir diante do estagiário. Que o estágio não seja simplesmente observação ou cumprimento das horas exigidas.</p>
<p>Avaliadora B - Acredito que o produto digital confeccionado, além de ser adequado a sua aplicação ao público alvo sugerido, pode ser amplamente utilizado por diferentes cursos de licenciatura e instituições de ensino superior, não restringindo apenas à cursos de ciências.</p>
<p>Avaliadora C - O material apresenta um conteúdo de alta relevância para o público-alvo, abordando o tema identidade docente de forma clara, objetiva e atualizada. A estrutura do material é organizada de forma a conduzir uma progressão natural do entendimento sobre o tema. Além disso, o formato em ebook facilita sua distribuição e acessibilidade. Portanto, o material se mostra devidamente adequado para ser utilizado com o público-alvo sugerido.</p>
<p>Avaliadora D - Entendo que o diálogo que o ebook pretende estabelecer é com professores da educação básica, de modo a colocar em questão a própria identidade destes como coformadores dos estagiários e agentes centrais no processo de construção da identidade docente dos professores em formação inicial. Acredito que o ebook é adequado para fomentar essa percepção entre professores da educação básica, porém penso que a mesma ideia deve ser fomentada entre os professores orientadores da instituição de ensino superior. Uma sugestão para versão futura do material seria abrir um capítulo direcionado diretamente ao professor formador da instituição de ensino superior, a fim de reforçar o próprio papel desse ator na relação com estagiários e supervisores como articulador da construção da identidade docente dentro da perspectiva teórica levantada pelo material</p>
<p>Avaliadora E – Trazendo à tona um novo conceito, reitera a importância da reflexão sobre a prática e o pertencimento desse professor da escola básica, possibilitando total aplicabilidade.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 13 – Avaliação do critério replicabilidade

REPLICABILIDADE
Avaliadora A - Por ser um tema abrangente, o material tem pode ser aplicado em todo território nacional, e as adaptações serão feitas dependendo da vivência de cada estagiário em seu âmbito escolar.
Avaliadora B - Pela minha experiência em sala de aula e convivência com outros colegas de áreas diferentes, percebo que a forma como estagiário atua nas escolas e como o professor corformador recebe esse licenciando, não varia de áreas formativas. Dessa forma, o <i>e-book</i> poderia ajudar na disseminação dos conceitos abordados independente da área de formação.
Avaliadora C - A discussão sobre identidade docente pode ser facilmente aplicada em diferentes contextos, seja em escolas públicas ou privadas. Além disso, a flexibilidade do formato digital e o conteúdo do material permitem sua utilização em múltiplos cenários, o que torna a proposta altamente replicável em diversas realidades educacionais (considerando que se tenha acesso a dispositivos como smartphones, tablets ou computadores).
Avaliadora D - Considero o material replicável em outros territórios, já que ele empreende discussões conceituais que permeiam a formação inicial e a atuação do professor de educação básica como coformador. Incluindo aí o contexto de formação inicial em outras áreas (ciências humanas e sociais, por exemplo).
Avaliadora E – O produto pode ser replicado em diferente contextos e territórios, trazendo sempre a teoria que embasa a prática.

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 14 – Avaliação do critério *design*

DESIGN
<p>Avaliadora A - O produto apresenta a possibilidade de acesso aos artigos base para o tema em questão, através de links, que auxilia no aprofundamento de forma mais rápida caso queira o leitor.</p>
<p>Avaliadora B - Gostei muito do <i>desing</i> do material, percebe-se que foi construído com muito esmero. A minha experiência na leitura foi muito agradável e confortável, a fiz em um Tablet e as cores, letras e tamanhos foram executadas de forma que contribuam para essa percepção. Em consequência, não vejo necessidades em mudar qualquer aspecto relacionado ao <i>desing</i> do <i>e-book</i>.</p>
<p>Avaliadora C - O design do ebook é eficiente, com diagramação simples e funcional, favorecendo a leitura. A escolha das cores e fontes está adequada, proporcionando conforto visual. Além disso, a disponibilização dos links para acessar os textos utilizados como referência foi extremamente funcional, permitindo que o leitor possa se aprofundar em algum dos assuntos abordados.</p>
<p>Avaliadora D - O material tem uma diagramação interessante que não prejudica a leitura em dispositivos como o celular. É um material bonito, que chama a atenção. Uma sugestão de ordem prática, que não sei se seria possível (no sentido de ser uma sugestão que não acarrete queda na qualidade do material como ele está apresentado): comprimir o arquivo PDF, para que seu tamanho seja menor (atualmente está com 47,2 MB). A compressão do PDF facilitaria o compartilhamento do ebook nos meios digitais. A organização das referências é prática e boa, chama a atenção para o aprofundamento de temas de desejo do(a) leitor(a).</p>
<p>Avaliadora E – O produto tem uma linguagem acessível, não é muito extenso, o que possibilita uma leitura fluida e de fácil compreensão. Os capítulos se entrelaçam numa crescente teórica crítica, que olha para a prática de forma reflexiva e ajuda a encontrar caminhos para uma atuação comprometida com o outro.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 15 – Avaliação do critério *aderência*

ADERÊNCIA
Avaliadora A – O Tema “ Professor coformador e Identidade docente” está devidamente compreendido na Formação de professores de ciências, enfatizando a necessidade de debate/discussão sobre o assunto.
Avaliadora B - o material confeccionado está de acordo com a linha de pesquisa mencionada, visto que discute tanto processos de formação inicial dos licenciandos em ciências, em vias de processos de estágio, bem como a formação continuada de professores de ciências, os quais receberão esses estudantes em suas salas de aula, tendo a oportunidade de conhecer melhor o tema Identidade, além de discutir e aplicar em sua prática.
Avaliadora C – O material está totalmente de acordo com a linha de pesquisa ‘Formação de professores de ciências’.
Avaliadora D – Positivamente, há aderência à linha de pesquisa indicada.
Avaliadora E - Sim

Fonte: Elaborado pelo autor

6.1.2.1 Considerações sobre as avaliações

De acordo com a análise dos critérios avaliados, o processo educacional se mostra um recurso que fomentará a discussão dos temas propostos com uma expectativa positiva de diálogo e ganho teórico no que diz respeito ao professor coformador e o seu papel na formação de professores não só na área das ciências da natureza.

Não houve, a partir das avaliadoras, a proposta de nenhuma mudança estrutural ou conceitual do material educativo. Ainda assim, isso não impediu que a minha reflexão sobre o produto não tenha se materializado em algumas pequenas modificações estruturais e, na inserção da teorização do conceito que proponho, já que na primeira versão, a explicação dele se dava unicamente através de uma analogia com a motricidade grossa.

Ademais, as diferenças no perfil das avaliadoras, em termos de rede de atuação (estadual e federal), assim como em termos de papel de atuação (coformadora e formadora/coformadora) não se mostrou como variável relevante no processo de avaliação.

Acreditando que o processo de construção da Identidade docente é formalizado a partir do movimento entre indivíduos nos contextos históricos, sociais e culturais, não poderia, como autor e pesquisador da área, compreender esse material como algo estanque e fixo.

Por isso, o ebook continuará sendo um processo que não tem como objetivo chegar em algum lugar específico. Ele deve partir da perspectiva humana do ser professor e chegar em diferentes lugares com propostas de constituições identitárias diferentes e únicas para cada ser.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, promover espaços de diálogo que reflitam sobre a Identidade docente é fundamental no processo de formação profissional, principalmente porque, em se tratando dos professores em formação, na área das Ciências da Natureza, ao ingressarem nos cursos de licenciatura possuem uma limitada percepção sobre o que é ser professor. Normalmente, relacionam a Identidade profissional às vivências que tiveram durante a sua formação escolar (vivência discente). Desse modo, configuram o cenário profissional a partir de um olhar truncado sobre a realidade, como ela está organizada.

Quando esse estudante do curso de formação inicial entra em contato com o mundo do trabalho, a partir do estágio, sem ter o seu olhar de discente transformado para o olhar de docente, não acontece a mudança do seu grupo de pertencimento e por isso ele apresenta dificuldades em atingir o entendimento sobre a práxis docente, uma vez que se debruça, apenas, durante a observação da prática do professor coformador, no método e no conteúdo que estão sendo conduzidos durante as aulas. É para ele o suficiente considerar que metodologias ele utilizaria se ele fosse o regente da turma, sem perceber a necessidade de entender a atividade docente como a expressão do saber pedagógico que se fundamenta e é o produto da própria atividade.

Por isso, depois de tentar orientar uma lógica do pensamento até aqui a fim de que afirmar que a Identidade docente é o fator que deve ser considerado para formar um professor de ciências que entenda o fazer pedagógico como recurso de emancipação da classe trabalhadora, é fundamental que também deixe delineadas algumas observações que, para mim, determinam o que é essa tal Identidade docente a que me refiro, ao longo desta tese:

- 1) A Identidade docente deve ser baseada em dois princípios que se interconectam e são interdependentes: função social do professor e função clássica da escola.

- A função social do professor é fazer da sua prática um recurso de socialização do saber historicamente produzido, de forma sistematizada, à classe trabalhadora (subalternizada), com a finalidade de possibilitar a emancipação dessa classe das condições impostas pelo modo de produção capitalista, que tem como uma das suas bases no princípio da expropriação.

E que condições são essas?

A exploração econômica, a alienação social e as variadas formas de opressão que se manifestam historicamente contra os trabalhadores.

- A função clássica da escola que é ensinar. Ensinar os conteúdos clássicos, efetivamente.

Digo isso, porque há uma tendência atual, que nem é tão atual assim, em apontar como "ator" principal da escola o estudante. Para isso, manipulam métodos de ensino que estimulam o "protagonismo" do estudante na produção do saber sem que ele tenha condições de indicar quais são os saberes necessários para que haja, de fato, qualquer transformação na realidade objetiva e material.

Nessa novela em que se buscam protagonistas/coadjuvantes, papéis ativos/passivos, e o professor torna-se mediador no processo de ensino e aprendizagem, esquecemos que o pilar da escola é o CONHECIMENTO sistematizado. Essa hierarquização dos lugares ocupados pelos participantes da comunidade escolar deprecia a atividade primordial que norteia a própria escola – a prática pedagógica.

A prática pedagógica é mediada pela interação professor-aluno-conhecimento, mas para que essa mediação ocorra com vistas ao entendimento da realidade a fim de que ela possa ser transformada, é fundamental perceber que no modo de produção capitalista, aos trabalhadores é fornecido apenas o mínimo necessário para que possam desempenhar suas funções, que são voltadas à produção de valor. Porém, ao produzir, eles também são expropriados dos bens materiais e imateriais que geram.

O acesso ao conhecimento sistematizado permite aos trabalhadores desenvolverem uma consciência crítica de si mesmos e do mundo ao seu

redor, capacitando-os a se organizar e a tomar iniciativas coletivas em benefício próprio.

Por isso, não é arrefecendo o currículo ou discutindo os conhecimentos a que eles têm acesso no senso comum que se faz a escola.

Ao ler esse texto, haverá quem diga que estou defendendo o conteudismo, que é próprio da Pedagogia tradicional, mas esse, de longe é o meu objetivo, estou defendendo que o conteúdo deve sim ser abordado, mas em uma perspectiva crítica social (que possa ser desconstruído e reorganizado na e a partir da realidade objetiva para transformá-la em benefício de quem é historicamente subalternizado);

2) A práxis pedagógica é o elemento que materializa a Identidade docente. Sendo a Identidade um fenômeno processual e constante, é somente a partir da práxis que o sujeito professor se faz e refaz como tal. Então, a práxis é uma atividade material que responde a finalidades e que transforma o mundo. A Identidade docente é o meio subjetivo que me determina e é determinado por mim e que me faz ser aquele que deve materializar uma atividade baseada na transformação da realidade.

3) Não é possível construir a Identidade, da forma que estou propondo, entendendo que a formação do professor se dá enquanto atividade teórica no curso de formação de professor, pelos professores universitários, e enquanto atividade prática na escola da educação básica (mundo do trabalho), pelos professores da educação básica.

A formação do professor acontece em articulação teórico-prática que ocorre nas duas instâncias, como uma unidade.

Não é do professor do curso de licenciatura o direito exclusivo de tratar das teorias que embasam a formação de professores, como também não é do professor da escola básica a função de transformar vivência em prática docente.

Assim, o COMPLEXO PRAXIAL deve ser o conceito que norteia a atividade teórica no mundo do trabalho, ou seja, é do professor coformador o papel de possibilitar a atividade teórica no campo da vivência e da prática docente. Embora a atividade teórica não possua as características que

definem a práxis, pois lhe falta o aspecto material, ela transforma concepções e conceitos, os quais, por sua vez, darão origem a um novo conhecimento capaz de transformar a realidade.

4)A Identidade docente não é uniforme. Não há nela um perfil desejado com características que a definem para ser um “bom” ou “mau” professor, como é comum ouvirmos tanto na escola quanto fora dela.

A Identidade docente é singular e própria de cada indivíduo. Contudo, toda e qualquer identidade que se constitua apesar das considerações que apontei no item 1 (um) se fundamenta e se materializa na ausência da compreensão do que é ser professor em um país periférico neoliberal, como o Brasil.

5) Para alcançar os objetivos que apontei ao longo deste material é recomendado que a perspectiva Histórico Crítica seja utilizada como base fundamental do fazer pedagógico.

8. PERSPECTIVAS FUTURAS PARA O EBOOK

- Aplicar o ebook para adequar e reformular o material, se for o caso, a partir de situações reais que surgirem da interação entre professor coformador e licenciando;
- Repensar o material a partir da retomada da configuração do Programa de Iniciação à Docência e da extinção momentânea (?) do Programa Residência Pedagógica; e
- Elaborar outros materiais para a formação continuada de professores coformadores que tratem mais profundamente da formação de professores na perspectiva histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

ALVES, C., COBRA, C. Políticas Públicas de Educação no Brasil: possibilidades de emancipação? **Revista Gestão e Políticas Públicas**. São Paulo, vol. 3(1): 132-151, 2013.

AREA MOREIRA, M. **Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología**. Web de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna, 2010. Disponível em: <https://ced.enallt.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

BOURDIEU, P. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (Org.), Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. Tradução de Denise Bárbara Catani.

BRASIL, Capes, **Programa de Residência pedagógica**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>_Acesso em 05/07/2024

BRASIL, Congresso. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em: 19/10/2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Ministério da Educação, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 19/10/2024.

BRASIL, MEC. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **“Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”**.

BRASIL, MEC. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002. **“Institui a duração e a carga horaria dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”**.

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, v.10, n. 14, p. 15- 32, jan./jun., 2013.

CARVALHO, A. M. A influência das mudanças da legislação na formação de professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência e Educação**, v.7, n.1, p. 113-122, 2001.

CIAMPA, A.C. **A estória de Severino e a história de Severina: um ensaio da psicologia social**. São Paulo. Brasiliense, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 23ª ed. São Paulo: Papirus, 1989.

DARSIE, M. M. P.; CARVALHO, A. M. P. O início da formação do professor reflexivo. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n.2, p. 90-108, jul./dez. 1996.

DE FARIAS, I. M. S. **Residência Pedagógica: entre convergências e disputas o campo da Formação de Professores**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 95–108, 2020.

DINIZ PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. Perspectiva em Diálogo Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-32, jan.-jun., 2014.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

DUBAR, C. **A crise das Identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

FERENC, A. V. F. et al. Condições de trabalho docente em uma universidade pública. **Rev. Eletrônica Pesquieduca**. v. 7, n. 14, p. 358-384, jul-dez. 2015

GALLIAZI, M. C., MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. **Revista Ciência e Educação**, v.8, n.2, p. 232-252, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação e Sociedade**, v.31, n. 113, p. 1355 – 1379, out.-dez., 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v.1, n.2, p.161-171, 2016.

GIL, A. C.; NOVAES, M. B. C. A pesquisa ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **RAM**, v. 10, n.1, p 134-160, jan-fev. 2009

GÓMEZ, A. I. Pérez. **Ensino para a compreensão**. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-98.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 11ª edição. São Paulo: DP&A, 2006.

JUNIOR, F.R.F.M; VIDAL.E.M; **Políticas de formação docente e licenciatura em química**. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.47, Palmas. TO, Jun,2021.

KAPLÚN, G. Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. **VI Congreso de ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación)**. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 2002.

KAPLÚN, G. Material Educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 27, p. 46-60, maio/ago, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 07 out. 2024.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano 20, n, 68, dez., 1999.

LIBÂNEO, J.C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562 – 583, set./dez. 2010.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr., 2008

LIMA, M.S.L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, p. 97-105, 2013

MONTANDON, M. I. **Desafios e perspectivas para a formação de professores na UnB – a experiência da Coordenação de Integração das Licenciaturas-CIL**. In: Fernandes (Org.). Trajetória das Licenciaturas da UnB: A experiência do Prodocência em foco. Universidade de Brasília, 2011. p. 45-54

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIZAZZI, M. C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NOVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

OLIVEIRA, C. G. A Matriz Positivista na Educação Brasileira -**Uma análise das portas de entrada no período Republicano**. Diálogos Acadêmicos -Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo, v. 1, n. 1, Out./Jan. de 2010.

PEDRO, W. J. A. O estudo da identidade no âmbito da psicologia social Brasileira. Revista Uniara, n.16, 109-116, 2005.

PIMENTA SG, ANASTASIOU LGC. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e Identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72 – 89, jul./dez., 1996.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n 3-4, p. 5- 24, 2005/2006.

PINHEIRO. B. C. S.; OKI, M. C. da. **O “novo” currículo do curso de Licenciatura em Química da UFBA: a construção de uma**

Identidade. In: PINHEIRO, B. C. S. et al. Identidade e Formação Docente em Química. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

QUARESMA, S. J.; BONI, V. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, nº 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho, 2005.

SANTOS, C. Da Identidade pessoal à Identidade social. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, Coimbra, v.5, n.8, p. 123-144, abr., 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40, jan./abr., 2009

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores associados, 2009.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. **Um fantasma ronda o professor: a mística da competência**. In: MORAES, M. C. M. Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

SILVA, M. L. S. F. (Org.). **Estágio curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. Natal, Editora da UFRN, 2005.

SILVA, R. M. G., SCHNETZLER, R. P. Estágios Curriculares Supervisionados de Ensino: partilhando experiências formativas. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 116-136, 2011.

SILVA, R. M. G; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, T. B. S; SANTOS, V. H. P. M. **O estágio supervisionado como espaço de reflexão sobre a práxis docente na formação inicial de professores de química do IFRJ – Nilópolis**. 2019. 59f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação). Instituto Federal do Rio de Janeiro Unidade Nilópolis. Nilópolis. 2019.

SOUZA, J. F.; BOSCO, C. S.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas de formação e a profissionalização docente no Brasil: O PIBID e a Residência Pedagógica**. *Formação em movimento*, v.2, i.1, n.3, p.126-145, 2020.

TAFFAREL, C. Z.; RODRIGUES, R. F.; MORSCHBACHER, M. A perspectiva da formação docente: analisando reivindicações históricas. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 51, p.60-73, 2013

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIN, H. P.; ANANIAS, E. V. **Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado: principais diferenças na inserção profissional de futuros docentes**. *Educ. Form., [S. l.]*, v. 8, p. e10986, 2023.