

Legislações sobre formação inicial docente: ponto de vista dos professores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas

Obertal da Silva Almeida

Doutor em Educação em Ciências Experimentais, docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) / campus de Vitória da Conquista-BA-Brasil

oalmeida@uesb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0149-8280>

Paulo Marcelo Marini Teixeira

Doutor em Educação, docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/campus de Jequié-BA-Brasil

pmarcelo@uesb.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9359-7763>

Resumo

O objetivo deste trabalho foi verificar quais os pontos de vista dos professores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) sobre os processos de mudança estabelecidos pelas seguintes regulamentações sobre formação inicial docente: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 01/2002, as DCN 02/2015, a Resolução n. 70/2019 e o Projeto Pedagógico Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação da UESB (PPI-FP/UESB). A partir de alguns critérios de inclusão, participaram das entrevistas semiestruturadas nove professores dos três campi da UESB. Ao analisar os dados, por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), verificamos que, com a implementação do novo Projeto Político Pedagógico (PPC), os professores acreditam na mudança do perfil dos futuros licenciados; creem que, apesar das resistências de alguns professores, houve avanços na maturidade destes e no funcionamento das disciplinas com foco voltado para a formação docente; e revelaram que, mesmo sendo um desafio, a implementação da Prática como componente curricular (PCC) ajudará no fortalecimento da formação docente. A partir dos resultados, é importante destacar a necessidade de uma reflexão coletiva constante, de maneira que venham subsidiar a efetivação de ações, fortalecendo ainda mais a formação inicial e identidade docente.

Palavras chave: Diretrizes Curriculares Nacionais, Ensino de Biologia, Formação de Professores, Licenciatura em Ciências Biológicas.

Legislation on initial teacher education: the teachers' point of view of teacher education courses in Biological Sciences

Abstract

The objective of this work was to verify the teachers' point of view of teacher education courses in Biological Sciences at the State University of Southwest Bahia (UESB) regarding the change processes established by the following regulations on initial teacher training: the National Curricular Guidelines (DCN) 01/2002, DCN 02/2015, Resolution n. 70/2019 and the UESB Institutional Pedagogical Project for Initial and Continuing Training of Education Professionals at UESB (PPI-FP/UESB). Based on some inclusion criteria, nine teachers from the three UESB campi es participated in the semi-structured interviews. When analyzing the data, through Discursive Textual Analysis (ATD), we verified that, with the implementation of the new Pedagogical Political Project (PPC), teachers believe in changing the profile of future graduates; believe that, despite resistance from some teachers, there has been progress in their maturity and in the functioning of disciplines with a focus on teacher training; and revealed that, even though it is a challenge, the implementation of Practice as a curricular component (PCC) will help strengthen teacher training. Based on the results, it is important to highlight the need for constant collective reflection, so that they can support the implementation of actions, further strengthening initial training and teaching identity.

Keywords: National Curricular Guidelines, Biology Teaching, Teacher Training, Teacher Education in Biological Sciences.

Legislación sobre formación inicial docente: punto de vista de los profesores de Carreras de Licenciatura en Ciencias Biológicas

Resumen

El objetivo de este trabajo fue verificar los punto de vista de docentes de la Carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía (UESB) sobre los procesos de cambio establecidos por las siguientes normas sobre formación inicial docente: las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) 01/2002, DCN 02/2015, Resolución n. 70/2019 y el Proyecto Pedagógico Institucional UESB para la Formación Inicial y Continua de Profesionales de la Educación (PPI-FP/UESB). Con base en algunos criterios de inclusión, nueve docentes de los tres *campi* de la UESB participaron en las entrevistas semiestructuradas. Al analizar los datos, a través del Análisis Textual Discursivo (ATD), verificamos que, con la implementación del nuevo Proyecto Político Pedagógico (PPC), los docentes creen en el cambio del perfil de los futuros egresados; consideran que, a pesar de la resistencia de algunos docentes, ha habido avances en su madurez y en el funcionamiento de las disciplinas con enfoque en la formación docente; y reveló que, si bien es un desafío, la

implementación de la Práctica como componente curricular (PCC) ayudará a fortalecer la formación docente. A partir de los resultados, es importante resaltar la necesidad de una reflexión colectiva constante, para que puedan apoyar la implementación de acciones, fortaleciendo aún más la formación inicial y la identidad docente.

Palabras clave: Directrices Curriculares Nacionales, Enseñanza de la Biología, Formación Docente, Licenciatura en Ciencias Biológicas.

Introdução

A temática formação de professores é um campo de estudos envolvendo uma série de abordagens que possibilitam múltiplas investigações e, no contexto do Ensino de Ciências e Biologia, é considerada uma das áreas de pesquisa mais antigas e mais investigadas pelos pesquisadores (Terrazzan, 2007; Teixeira, 2018).

Quando se fala do entendimento deste conceito, para permitir o efetivo desenvolvimento profissional, Melo (2020) salienta que se faz necessário criar mecanismos para alterar o foco de uma formação preparada "para" [grifo da autora] os professores, dando lugar a práticas formativas planejadas e realizadas "com" [grifo da autora] os professores, a partir das necessidades e aspirações oriundas de sua prática pedagógica.

No contexto acadêmico de formação inicial, um dos documentos curriculares que concretiza essa etapa, é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) o qual, em linhas gerais, apresenta a concepção do curso, os objetivos educacionais, profissionais, sociais, culturais e os futuros norteamentos que um determinado curso tomará, assim como, define as concepções pedagógicas, as bases metodológicas e as estratégias para o ensino e a aprendizagem, além de conter um quadro da estrutura acadêmica proposta para o curso (Omelczuk, Boton, Krützmann, Tolentino Neto, 2016).

O PPC, pelo menos em tese, deve estar fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nos últimos anos foram publicadas várias DCN, dentre as quais podemos mencionar a 01/2002 (Brasil, 2002); a 02/2015 (Brasil, 2015) e a 02/2019 (Brasil, 2019), as quais de maneira geral, assinalam premissas sobre as questões teóricas e práticas que envolvem o currículo, seus diferentes conceitos e concepções, sua natureza, modos de planejamento e operacionalização e as implicações das decisões curriculares tomadas pelos colegiados dos cursos para a formação dos futuros professores.

Ressalta-se que, como as novas DCN (02/2019) ainda não foram implantadas no país e os cursos deverão se adequar até dezembro de 2023 (Brasil, 2022), iremos utilizar como referência de análise as DCN 02/2015.

Para consubstanciar e atender essa resolução (DCN 02/2015) no Estado da Bahia foi publicada pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) a Resolução n. 70/2019 (Bahia, 2019). Neste mesmo sentido, no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que é o local onde esta pesquisa foi realizada, foi aprovado o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação (Uesb, 2019), a partir da Resolução n. 57/2019 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE).

Um ponto a ser destacado nestas Resoluções é a efetiva implementação da ideia de *Prática como Componente Curricular* (PCC), uma das bases para o processo de formação docente, orientando os cursos a ampliar a forma

de pensar o processo de formação inicial dos professores para além dos Estágios Supervisionados e em uma perspectiva interdisciplinar (Mohr e Wielewiski, 2017).

Agrega-se a isso, na intenção de contribuir para o aprimoramento deste processo, que diversos programas foram criados pelo Ministério da Educação (MEC), como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Brasil, 2007) e o Programa Residência Pedagógica (RP) (Brasil, 2018).

Estas diretrizes e programas, no contexto das Ciências Biológicas, são relevantes pois irão ajudar a minimizar a tensão, historicamente estabelecida, entre os cursos de bacharelado e os de licenciatura, na qual a formação docente - no contextos desses cursos - tem sido secundarizada, perdendo espaço e legitimidade (Silva, Brizolla e Silva, 2013).

Na esfera da UESB, os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas foram implementados há mais de 20 anos e, até o momento, inexistem pesquisas dedicadas a investigar como estas resoluções têm impactado na prática docente e quais são as expectativas destes agentes no que diz respeito ao processo de formação inicial docente.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo verificar quais os pontos de vista dos professores dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB sobre os processos de mudança estabelecidos pelas regulamentações sobre formação inicial docente.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo descritivo-explicativo amparado nas abordagens qualitativas de pesquisa educacional (Lüdke e André, 2018).

Inicialmente foi feito contato com as coordenadoras de Colegiados dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, nos três *campi* da UESB (Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga), para solicitar o contato de alguns professores que se enquadrassem nos seguintes critérios de inclusão:

- **Tempo** maior tempo de atuação no curso, de preferência desde a sua implantação;
- **Função** ou já ter sido o coordenador de área no PIBID ou da RP, já que esses programas são importantes no estabelecimento de uma maior interface da Escola com a Universidade, podendo assim potencializar o cumprimento ainda maior do que foi estipulado pelas resoluções;
- **Professor** que estivesse envolvido no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, haja vista que eles poderiam ter um entendimento maior acerca dos dimensionamentos dos fluxogramas dos cursos em atenção às resoluções.

Com base nesse levantamento, a ideia inicial foi de escolher aleatoriamente três docentes de cada *campus*, de preferência sendo um que ministra as disciplinas de prática como componente curricular, um do estágio curricular supervisionado e um outro dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, totalizando assim um total de nove docentes. Devido a sua natureza de escolha, essa amostra se constitui como do tipo não probabilística intencional (Marconi e Lakatos, 2007).

Como não foi possível encontrar os docentes que se enquadravam em todos os critérios de inclusão pontuados e como a intenção foi localizar aqueles que estejam envolvidos mais intensamente com a trajetória dos cursos, buscamos selecionar os docentes que contemplavam pelo menos dois dos critérios de inclusão.

As entrevistas foram norteadas por um formulário semiestruturado que, em linhas gerais, continha questões que buscaram analisar qualitativamente o perfil socioeconômico dos profissionais, percepções e perspectivas em relação a sua atuação no curso e dimensionamentos realizados em sua atuação para adaptação às legislações vigentes. Os dados foram produzidos entre os meses de maio a julho de 2021 e, por conta do contexto da pandemia de COVID-19, utilizamos a plataforma digital Google Meet, por meio da qual gravamos, com a autorização dos entrevistados, na intuito de favorecer o registro o mais fidedigno possível das respostas e na precisão de sua análise posterior.

Os dados obtidos, após transcrição, foram examinados e categorizados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) seguindo as recomendações de Moraes e Galiazzi (2011).

Na perspectiva de manter o sigilo e anonimato, os professores foram identificados pelo codinome "Pnumeração". O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/campus de Jequié, sob parecer 4.130.457 (CAAE: 33468620.2.0000.0055).

Análise dos dados

Pelo fato dos professores entrevistados terem sido aqueles que tinham um envolvimento maior com o curso, definimos as categorias de análise a priori, conforme recomendam Moraes e Galiazzi (2011).

Neste contexto, ao estabelecer uma associação entre os pontos-chave das Resoluções DCN 02/2015, CEE 70/2019 e CONSEPE 57/2019, nossas referências teóricas, o objetivo deste trabalho e o roteiro utilizado nas entrevistas, foram fixadas cinco categorias de análise, a saber:

- Caminhos percorridos pelo curso e formação docente;
- Resoluções DCN 02/2015, CEE 70/2019 e CONSEPE 57/2019;
- A PCC e o estágio curricular supervisionado;
- O PIBID e o RP: impactos na formação docente;
- Mudança no perfil dos futuros licenciados.

Com a análise dessas entrevistas tivemos algumas subcategorias que serão explicitadas quando forem descritas e analisadas as categorias principais.

•Caminhos percorridos pelo curso e formação docente

A maioria dos professores (cinco docentes) está presente desde a implantação dos primeiros cursos que foi 1998. Nesse sentido, há de se esperar que conheça na totalidade, ou pelo menos tenha alguma noção a respeito das primeiras alterações que os cursos passaram e as atuais.

Quando questionados sobre quais foram as alterações curriculares que os cursos passaram das quais eles se recordavam, as respostas abordaram algumas questões que merecem destaque: as mudanças na ementa e/ou carga horária de algumas disciplinas, inserção de novas disciplinas, com destaque das pedagógicas e/ou a PCC, ampliação da carga horária e distribuição dos estágios supervisionados. Estas podem ser explicitadas em algumas das falas a seguir:

P5: "Eu acho que tivemos duas alterações (...) que foram (...) a relocação das vivências do aluno no campo, na escola (...), com o deslocamento das disciplinas de estágio para o início do curso a partir do 3º semestre do curso e a ampliação da carga horária de estágio que houve para 400 horas (...)"

P6: "(...) nos últimos anos foram as inserções das novas disciplinas (...), para o curso de licenciatura (...). Agora dos novos componentes curriculares foram mais agora a partir dos últimos anos (...), que a gente foi inserindo a questão da discussão (...) das disciplinas de Etnia, de LIBRAS, mais voltado para essa nova fase (...), de reformulação da 02/2015 (...)"

P8: "(...) que eu me recordo é que nós tivemos uma inclusão (...) da PCC (...) o estágio curricular a gente teve modificações, mas ele já atendia a 02/2015, mas houve reformulações nesse componente (...) e as inclusões das disciplinas pedagógicas (...)"

Ao analisarmos as respostas dos professores é possível constatar que a maior ênfase dada foi referente às alterações curriculares em atenção às legislações mais recentes, quais sejam: DCN 02/2015 (Brasil, 2015), Resolução CEE 70/2019 (Bahia, 2019) e 57/2019 do CONSEPE (Uesb, 2019).

É interessante termos estas questões evidenciadas não só por denotar a consonância com o aspecto legal das proposições estabelecidas pelas resoluções, como também por evidenciar que eles incorporaram de certo modo tais proposições, sendo isso um dos primeiros passos importantes para sua execução.

Ao serem questionados sobre os impactos das reformas na formação docente, houve unanimidade no que tange ao fato destas serem importantes no fortalecimento da formação docente, conforme podemos verificar nas falas de P1, P2 e P7:

P1: "(...) O que podemos ter percebido é a maturidade dos professores no que se refere ao delineamento das disciplinas, (...) para atender mais a formação do licenciado, a legislação (...)"

P2: "(...) nós temos os dois cursos (...), Licenciatura e Bacharelado e até começarmos a pensar sobre a adequação, as mudanças necessárias para que a gente passasse a dar à nossa licenciatura uma cara maior de licenciatura, nossos cursos realmente eram semelhantes (...)"

P7: "(...) o Curso de Ciências Biológicas ao longo desse período ele vem avançando em termos de concepção de professores e também na concepção dos professores bacharéis dentro do curso. (...) Então as reformas vêm gradativamente avançando para o fortalecimento da formação docente (...)"

Examinando de maneira mais específica os dados, podemos verificar que tal questão denota o maior peso que deve ser dado na formação do licenciado em Ciências Biológicas, diferindo-a do Bacharelado, principalmente no que diz respeito a postura e prática do professor formador em sala de aula.

Essa questão é considerável pois segundo Antiqueira (2018) é importante que os colegiados de cursos e os NDE deixem ainda mais claro nos PPC que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas formam professores de Biologia e, para isso ser viabilizado, é necessário que os professores das licenciaturas se identifiquem como professores ou formadores de professores e não apenas como pesquisadores, já que isso acaba influenciando a maneira como os licenciandos reconhecem a si próprios.

•Resoluções DCN 02/2015, CEE 70/2019 e CONSEPE 57/2019

Vale ressaltar que os Cursos estão em processo de implantação dos novos PPC em atenção às Resoluções DCN 02/2015, CEE 70/2019 e CONSEPE 57/2019 e por isso as respostas versarão sobre a vivência dos docentes no processo de reestruturação curricular e suas expectativas.

Todos os docentes revelaram ter conhecimento sobre as regulamentações e suas proposições de mudança. Quando indagamos sobre suas participações nos processos de reestruturação curricular para atender às citadas Resoluções e o que haveria de central nas mesmas, verificamos um dimensionamento em torno das suas participações como integrantes apenas das áreas de conhecimento (órgão de assessoramento

departamental, composto por docentes lotados no Departamento, responsáveis por matérias afins), membros do NDE e coordenação do colegiado.

P3 e P5 externaram que os seus envolvimento no processo seu deu a partir das discussões geradas nas áreas de conhecimento que eram instigadas pelas demandas dos colegiados e NDE: P3 - *"O NDE e colegiado passavam as demandas para as áreas e nós discutíamos (...)"*; P5 - *"Eu participei indiretamente porque a estratégia que as nossas áreas (...) criaram de participação foi que cada uma (...) teria um representante no NDE, e que todas as deliberações que ocorressem nesse núcleo deveriam ser analisadas e votadas na área (...)"*.

P3 expressou que reestruturação curricular para atender às Resoluções centra-se no fortalecimento da formação docente: P3 - *"(...) O que acho de central é o fortalecimento da formação docente"*.

Já para P5, o que há de central na reforma curricular é: P5: *"(...) dar um certo destaque ao papel da escola no espaço de formação docente, no maior diálogo dos cursos de formação de professores com o espaço escolar"*.

Mesmo com a participação apenas nas discussões geradas nas áreas, fica evidente nas respostas de P3 e P5 a percepção do espírito das mudanças que estavam se processando em função da legislação, de maneira a explicitar dois dos objetivos centrais estabelecidos pelas DCN 02/2015 (Brasil, 2015), Resolução CEE 70/2019 (Bahia, 2019) e 57/2019 do CONSEPE (Uesb, 2019) que são o fortalecimento da formação docente e a maior aproximação entre a universidade e a escola.

P1, P4, P6, P7 e P9 revelaram que se envolveram no processo de reestruturação curricular participando mais ativamente do NDE:

P1: *"Eu participei porque eu sou coordenadora do NDE da licenciatura (...) nesse sentido a gente tem trabalhado bastante, tentando amadurecer os profissionais que ensinam, (...) atender dentro do possível as exigências da legislação, sem prejudicar a docência e (...) o que a gente tem zelado de que o bom professor (...) precisa ter o bom conteúdo (...)"*.

P4: *"(...) minha participação foi como integrante de dois grupos (...) por um lado a gente tinha o NDE que eu era integrante (...) e tinha comissão de elaboração do projeto pedagógico institucional das licenciaturas da UESB (...) Então a gente tentou promover (...) esses diálogos entre as licenciaturas (...) e criamos mecanismos coletivos para fortalecer a formação docente"*.

P6: *"(...) a gente enquanto NDE (...) compartilhava e amarrava as informações. Eu acho que o mais importante dessas resoluções é a formação docente em si sabe, em relação às práticas mesmo voltadas para licenciatura (...) é justamente você aprimorar o profissional para a prática docente (...)"*.

P7: *"(...) Olha eu participo desta reforma mais diretamente fazendo parte da comissão que instituiu o PPI e como membro do NDE. (...) O que nós temos de central é (...) qualificar melhor nosso aluno na formação docente. Que realmente eles saiam com uma perspectiva do que é o ser docente, qual a sua identidade docente (...)"*.

P9: *"(...) foi criado o NDE e eu entrei no NDE, então a minha participação foi sempre ativa (...). O que acho de central é o fortalecimento da formação docente, do professor de biologia"*.

Nos excertos destacados nas falas de P1, P4, P6, P7 e P9 fica inteligível a relevância do NDE como um dos agentes importantes no processo de reestruturação curricular dos cursos.

Concordamos com eles, haja vista que o NDE, ao cumprir sua função de acompanhar, consolidar e atualizar os PPC, propicia aos professores envolvidos o aporte de conhecimentos referentes ao curso como um todo, permitindo-lhes a compreensão mais ampla sobre o seu funcionamento, o que pode ajudar a aprimorar ainda mais a sua prática, conectando-a com todo o curso (Brasil, 2010).

Entendemos que esse aspecto poderá auxiliar ainda mais para a ocorrência das ações interdisciplinares ou aproximativas (questões-chave das resoluções), e ajudará sobremaneira no fortalecimento da formação do futuro professor de biologia.

No processo de reestruturação dos cursos, P2 e P8 estavam como coordenadores dos colegiados e responderam o seguinte: P2: "*(...) quando começou as exigências da 02/2015 (...) eu estava à frente do colegiado, (...). O ponto principal é o que mais me agrada é dar a cara da licenciatura às licenciaturas, tentar deixar elas com caráter realmente de formação de professores (...)*"; P8: "*(...) a formação do NDE praticamente coincidiu com a minha entrada no colegiado. (...) eu acho que o central da 02/2015 realmente é dar um destaque mais forte para a formação docente (...)*".

Embora nessa categoria de análise haja três níveis de organização administrativo-institucional diferentes, levando em consideração onde se enquadrava cada docente na participação do processo de reestruturação curricular dos cursos, sem querer ser redundante, mas por ser algo que merece ser destacado, uma questão-chave que perpassa todas as falas é o fato de ser central nas resoluções a formação docente.

Essa questão está em conformidade com a ideia comum das falas dos docentes na categoria anterior, denotando estar incorporado no discurso essa perspectiva das Resoluções DCN 02/2015, CEE 70/2019 e CONSEPE 57/2019 de fortalecer a formação e a identidade própria nos cursos de licenciatura.

Questionamos se houve alguma discussão ampla no curso sobre a implantação dessas Resoluções e, caso tenha ocorrido, que eles descrevessem sucintamente como ocorreu. Pelas falas dos professores, foi unânime que as reuniões ocorreram a nível de colegiado, áreas, NDE e departamento, conforme podemos verificar nas seguintes respostas:

P2: "*Sim, sim, várias discussões tanto com o colegiado, como com o NDE, com os professores que fazem parte e os que não fazem parte da Área de Educação e do NDE. (...) após discussão (...), foi aprovada no colegiado e departamento*".

P4: "*(...) a gente fez muitas reuniões com o colegiado. Com o departamento eu acredito que só quando o projeto já estava pronto (...). Então nós do NDE (...) tivemos reuniões com todas as áreas (...) aí depois a gente fechou uma proposta para apresentar para o colegiado (...) que foi bastante aceita (...)*".

P9: "*Então o NDE primeiro analisou todas as resoluções, depois nós procuramos fazer reuniões com os professores da licenciatura de todos os departamentos que tinham envolvimento com o curso (...) depois dessas conversas todas (...) a gente conseguiu bater o martelo, (...) O NDE acaba tendo uma comunicação quase que perfeita com o colegiado, (...) e isso ajudou muito*".

Tais respostas explicitam que houve uma articulação na coletividade, no sentido de reunir esforços para discussão e implementação na reestruturação curricular que os cursos deveriam realizar.

Esse entrosamento é necessário e importante para criar condições mais propícias para a sistematização e implementação do PPI -FP da UESB (Uesb, 2019).

Em seguida, questionamos os professores se houve alguma mudança substancial nas disciplinas que ministram dos anos 2000 até agora para atender as Resoluções e como se estruturava a dimensão pedagógica. A partir das suas respostas foi possível estabelecer quatro subcategorias, quais sejam: carga horária, nomenclatura e abordagem das disciplinas; ementa e/ou distribuição das disciplinas no curso; nomenclatura e natureza das disciplinas e carga horária e/ou distribuição das disciplinas no curso.

Carga horária, nomenclatura e abordagem das disciplinas

Para a professora P1, que ministra disciplinas desde o início de implantação do curso, as mudanças que ocorreram foram as seguintes: P1: "(...) A mudança foi na redução da carga horária (...) Além disso, o que a gente mudou dentro disso foi o enfoque, a disciplina de Sistemática que vou dar ela terá dentro da sua ementa o caráter direcionado para formação do licenciado (...)".

O professor P2 (foi inserido no curso depois de sua implantação) externou que as mudanças em suas disciplinas foram as seguintes: P2: "(...) Nas minhas disciplinas, (...) após essa discussão das propostas das novas resoluções, da adequação do curso (...) hoje em dia eu já vejo as turmas da licenciatura numa perspectiva de aproximar aquele discente a atuação na disciplina Anatomia e Fisiologia Humana como professor, (...) coisa que eu confesso que era muito pouco usada por mim(...)".

Ementa e/ou distribuição das disciplinas no curso

Os professores P4 e P6 (foram inseridos no curso bem depois de sua implantação) e P8 e P9 (inseridos no curso logo após a sua implantação) relataram as mudanças no âmbito das que foram propostas pelas DCN 02/2015 e segundos eles foram as seguintes:

P4: "(...) O que eu pensei assim de reflexão (...), para o estágio é de realizar algumas mudanças (...) Assim começasse realmente a estagiar no Estágio I, eu fiz esse movimento em alguns semestres, (...) destaco que a disciplina de Instrumentação, até onde eu me lembro, é uma disciplina que estava no terceiro semestre e ela tinha sido alocada para o primeiro (...) as minhas disciplinas elas foram nesse movimento (...) de tentar fazer com que a experiência da docência fosse oportunizada desde o início do curso para os nossos licenciandos e nossas licenciandas".

P6: "(...) Eu já tento inserir um pouco (...) de toda essa dimensão pedagógica nas minhas disciplinas da licenciatura, justamente porque eu falo, gente eu estou formando futuros professores (...) que vão estar atuando na educação, (...) eu acho que o respaldo (...) dessa nova estruturação ele vai trazer mais força (...) para a formação desses profissionais da licenciatura (...)".

P8: "(...) por exemplo uma das coisas que a gente mudou é a disciplina Ecologia de Campo, ela vai passar a ser uma disciplina de PCC (...) vai transformar ela para dar um caráter (...) de educação em espaço não formal (...) para atender a 02/2015".

P9: "A disciplina de Fisiologia eu mudei a ementa da disciplina, (...) ela tem agora na sua própria ementa uma ligação com a parte de Educação (...)".

Nomenclatura e natureza das disciplinas

P3, que não está no curso desde o início da sua implantação, relatou as alterações que vão acontecer no contexto das DCN 02/2015 e segundo seu relato são as seguintes:

P3: "Ah sim, e ainda bem que vai ter, por que nós necessitamos principalmente nos nomes das disciplinas que te falei. Olha como são muito tecnicistas só o nome, (...) Instrumentação, instrumentar os estudantes não é isso que a gente quer (...). Então a gente já discutiu isso na área e não podíamos mudar o nome da disciplina e só a forma pedagógica de se trabalhar. (...) essas disciplinas de estágio no Estágio I, II e III é importante para mostrar que o estágio não deve ficar ali subentendido em uma disciplina de Metodologia e Prática. Outra coisa importante foi a gente dissociar o estágio do TCC, (...) deixar um professor para as disciplinas de estágio (...) e outro para as outras disciplinas de TCC que eu não me recordo o nome. E aí essa questão pedagógica a gente sabe que deve ser contínua, a gente está atualizando as nossas disciplinas (...)".

Carga horária e/ou distribuição das disciplinas no curso

Para os professores P5 e P7, que estão inseridos no curso praticamente desde a sua implantação, as mudanças principais foram na distribuição das disciplinas no curso e sua carga horária:

P5: "(...)mudanças substanciais elas ocorreram (...) desde de 2013 se não me falha a memória, (...) que foi a ampliação das cargas horárias das disciplinas de estágio, por conta da força de lei (...), daquela outra resolução, e aí a relocação a disciplinas de estágio (...) do meio para o fim do curso (...)".

P7: "(...) tem disciplinas no currículo atual (...) como Sexualidade, Educação Ambiental e Metodologia com carga horária de estágio, (...) a gente retirou dessas disciplinas o crédito de estágio (...) foi aí que nós colocamos as disciplinas de Estágio em Pesquisa I, II e III, entendeu. Então a grande mudança vai ser justamente esta(...) nesses moldes nós vamos avançar, porque nós ficávamos muito limitados em trabalhar (...) tendo o crédito de estágio".

Apesar das respostas dos professores P1, P2, P6, P8, P9 (ministram disciplinas referentes aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural) e P3, P4, P5 e P7 (ministram disciplinas relacionadas com a dimensão da prática como componente curricular e do estágio curricular supervisionado) se situarem em subcategorias diferentes, uma questão importante de suas falas é a mudança nas suas disciplinas, quer seja na abordagem, ementa e/ou distribuição nos cursos, para favorecer à formação docente, dando uma identidade própria para a licenciatura, diferenciando-a do bacharelado.

Esse desejo de dar ao curso a identidade própria ligada à formação de professores, que já foi revelada nas suas falas anteriormente, mais uma vez se torna evidente e poderá ser efetivada a partir da sua corporificação nas disciplinas que os docentes ministrarão após a efetiva implementação dos novos PPC.

Ainda nesse contexto, a fala da professora P4 versa sobre a importância de inserir nos cursos de licenciatura, em todo o seu percurso, as disciplinas e abordagens voltadas para a formação do professor, não apenas a partir da segunda metade do curso, como a professora salienta. Mais uma vez destacamos o mérito desse aspecto, já que segundo Brasil (2002), o enfoque no decorrer do curso dos aspectos referentes a dimensão pedagógica é relevante pois possibilitará a construção e consolidação de conhecimentos experienciais, essenciais à atuação do futuro professor.

Além desse aspecto, a fala de P3 evidencia a mudança na estrutura das disciplinas de TCC, fato este considerado como uma das alterações feitas para atender às resoluções e diretrizes que estamos utilizando como base de análise no nosso trabalho (DCN 02/2015, Resolução CEE 70/2019 e 57/2019 do CONSEPE).

Mais uma vez ratificamos a importância desse quesito não só para contemplar o que foi estabelecido pelas DCN 02/2015 (Brasil, 2015), Resolução CEE 70/2019 (Bahia, 2019) e 57/2019 do CONSEPE (Uesb, 2019), como também de não perder de vista a inserção do futuro docente no universo da pesquisa educacional, a partir da aproximação da escola com a universidade, que são importantes para a potencialização da sua atuação, como sujeitos autônomos e críticos, conforme salientam Carvalho e Gil-Pérez (2011).

•A PCC e o estágio curricular supervisionado

Uma das perguntas propostas aos docentes foi sobre a PCC no que se refere a sua definição, importância e contribuições para formação docente para além dos estágios supervisionados. Todos os docentes externaram ter noção conceitual da PCC e sobre sua relevância na formação docente e mesmo existindo algumas sobreposições nas linhas de argumentação, houveram alguns enfoques diferenciados. A partir desses enfoques, foi possível criar três categorias de análise: Trabalho colaborativo e interdisciplinaridade; Apropriação prática; Apropriação prática e pesquisa educacional.

Trabalho colaborativo e interdisciplinaridade

Contemplando essa subcategoria os professores P3, P4, P5 e P9 responderam o seguinte:

P3: "(...) eu acredito que a PCC vem fundamentar ainda mais essa indissociabilidade entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática. Além disso, mobilizar tanto professores quanto estudantes para um processo de formação coletiva que eu acho que a PCC dá essa possibilidade dos professores, (...) que possa trabalhar de forma colaborativa (...)".

P4: "(...) é importante salientar que toda reflexão que a gente fez também em torno de entender o estágio cumpre uma função (...) tem um papel formativo e que a PCC tem um outro papel, eles são complementares e que o ideal é que não se confunda (...) então a ideia da PCC não é colocar os estudantes para estagiar em sala de aula (...) mas sim como uma forma de imersão, de reflexão, de trabalho colaborativo (...)".

P5: "(...) No momento em que a resolução estabelece a PCC de certo modo ela passa a responsabilizar todas as áreas do conhecimento por essa formação, ou seja, é necessário que o aluno que está se formando professor de Ciências e Biologia (...), não é necessário apenas o domínio do conteúdo, mas também (...) dentro da prática pedagógica para ser ensinado na escola (...)".

P9: "(...) a nossa ideia na PCC (...) acontecerá no Curso de Biologia como uma forma de integração, (...) onde os estudantes possam colocar os conhecimentos que eles aprenderam ou estão aprendendo naquele semestre de uma forma mais interdisciplinar (...) essas atividades integradoras que é a PCC, é deixar de ser um trabalho solitário (...), para ser um trabalho em conjunto (...)".

As falas dos professores têm o mesmo direcionamento no sentido da PCC favorecer a ocorrência da integração entre os professores e alunos conectados com as disciplinas do semestre, propiciando assim a interdisciplinaridade. Este ponto é relevante e deve estar inserido na concepção e execução da PCC, conforme salienta o Art. 13 das DCN 01/2002: a dimensão prática da PCC deve ser promovida a partir da articulação entre as diferentes práticas e com o enfoque interdisciplinar (Brasil, 2002).

Nesse mesmo sentido o PPI-FP da UESB destaca que a PCC deverá ser executada nos cursos de licenciatura a partir de ações que promovam o envolvimento de todos os docentes do curso, de forma promover não somente ações interdisciplinares, como também articulação entre as disciplinas de conteúdos específicos e as de formação pedagógica (Uesb, 2019).

Outra coisa interessante na fala de P4 é que a PCC não deve ser confundida com o Estágio Supervisionado.

Reforçando esse entendimento, salientamos as considerações feitas por Mohr e Wielewicky (2017) os quais destacam ser importante que a ideia da PCC deve ser enxergada e implementada para além dos estágios, com orientações e logísticas de funcionamento diferentes. Acrescenta-se aí o fato da PCC dever ser distribuída ao longo do processo formativo, conforme estabelecem as legislações que estamos utilizando como parâmetro de análise neste trabalho.

Apropriação prática

Os professores P2, P6, P7 e P8 externaram o seguinte:

P2: "(...). Esse aumento do contato com a prática, com a PCC (...) à medida que a gente for dando mais experiências práticas gradativas a esses alunos, eles vão aos poucos tendo um maior domínio para poder desenvolver melhor aquela ação (...)".

P6: "(...)fazendo esses alunos refletirem sobre o que a gente viu na disciplina (...) para as práticas educacionais deles, entendeu. (...) isso eu enquadro como PCC e acho que vai ajudar muito a fortalecer (...) a formação do futuro professor".

P7: "Nós tivemos até na elaboração do PPI institucional discussões imensas (...) a gente tem a PCC como exercício e reflexão da e sobre a prática (...)".

P8: "(...) a gente tinha chegado à conclusão que (...) nossos alunos saíam, iam fazer um mestrado, doutorado e para tudo quanto é canto e tal, mas (...) a gente viu que (...) havia necessidade de melhorar essa formação (...), então na minha opinião a PCC se alinha a essa necessidade (...)".

Nas respostas dos professores P2, P6, P7 e P8 fica evidente a vinculação da PCC com o exercício e fortalecimento da prática pedagógica. Essa é outra questão importante que deve estar incluída na ideia e execução da PCC.

Reforçando este ponto, o PPI-FP da UESB ressalta que a PCC deve promover reflexões sobre a prática pedagógica a partir do estabelecimento da interface sobre para que, como e o que fazer nos espaços educativos com o aprendido (Uesb, 2019).

Apropriação prática e pesquisa educacional

P1 externou o seguinte: P1 - "(...) essa prática curricular (...) permite ao estudante ter essa ação como docente ainda dentro da sua formação (...). Além disso (...), vai colocar em prática a pesquisa educacional dentro da formação do profissional de Biologia (...)".

A fala de P1, além de contemplar a ideia da subcategoria anterior, evidencia outra questão relacionada à PCC, que é a sua relação com a pesquisa no contexto educacional. Ratificando esse quesito, no PPI-FP da UESB, são explicitadas várias possibilidades para organização da PCC nos currículos das licenciaturas da UESB, sendo a pesquisa uma dessas, que poderá enfocar: ". . . questões de ensino e aprendizagem; projetos educativos; articulação entre profissionais e diferentes setores da escola; relação família e escola; formação continuada de professores e de gestores da escola básica . . ." (Uesb, 2019, p. 41).

Para finalizar a composição dessa categoria vamos ter as respostas a respeito das mudanças na forma como a PCC estará presente comparando o PPC antigo com o que será implantado.

Os docentes foram unânimes em destacar não só a maior distribuição no decorrer do curso envolvendo para além das disciplinas de natureza pedagógica, como também fomentar um contato mais intenso dos licenciandos com seu futuro campo de atuação. Essas questões podem explicitadas em algumas das seguintes falas:

P2: "(...) acho que é a mudança no sentido dos alunos estarem mais inseridos o campo da realidade escolar".

P7: "(...) com essa nova reformulação (...) nós conseguimos incorporar dentro do curso disciplinas que são da área específica, mas que na sua base tem a PCC para a formação docente (...)".

P9: "(...) o principal ponto positivo que vejo como mudança (...) é essa integração entre os conhecimentos de todas as disciplinas em conjunto com todos os professores e estudantes, eu acho que isso é o ponto forte da PCC".

Além das questões já ressaltadas na análise anterior sobre a PCC e que se explicita aqui nas falas de P2, P7 e P9, merece destaque a maior aproximação da realidade escolar e a inserção em caráter mais efetivo da PCC nas disciplinas específicas dos cursos.

O primeiro ponto ressaltado no parágrafo anterior é relevante e coaduna com o Parecer CNE/CP n. 28, de 02/10/2001, que estabeleceu que a PCC deve ser planejada e instituída na elaboração dos PPC permitindo a transcendência da sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, permitindo o envolvimento e a articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas (Brasil, 2001). No que diz respeito ao segundo ponto, o § 3º do Art. 12 das DCN 01/2002 ressalta que a PCC deve estar inserida nas matrizes curriculares dos cursos de formação da seguinte maneira: "No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas . . ." (Brasil, 2002, para. 15).

•O PIBID e o RP: impactos na formação docente

Dos nove docentes, cinco (P3, P4, P5, P7 e P9) já participaram ou participam do PIBID e/ou RP. P3 já coordenou dois subprojetos do PIBID (Educação ambiental e Educação no campo) e coordena o RP interdisciplinar Biologia e Química; a professora P4 já colaborou com o PIBID; os professores P5 e P7 já coordenaram o PIBID no subprojeto de Biologia; e P9 já foi coordenadora institucional do PIBID-FAPESB e coordenadora de gestão do PIBID-CAPES. Por terem tido algum contato com esses programas, questionamos de que maneira os mesmos têm impactado os cursos no sentido de fortalecer a identidade docente e os professores revelaram o seguinte:

P3: "(...) o PIBID vem colocar os alunos em ações e em contato com a realidade escolar. (...) não quero dizer que o PIBID vem tomar o lugar do estágio, pois são propostas distintas (...). No PIBID desenvolvemos mais ações, desenvolvemos também um trabalho que é etnográfico (...). E a Residência Pedagógica tem um formato distinto porque ela é modular (...) mas tem também semelhanças (...) a gente tem uma troca, tem uma parceria não são só dos (...) bolsistas e dos residentes, mas (...) dos professores e as professoras da educação básica e a gente da universidade. Então cada um acaba acrescentando ali na práxis pedagógica do outro (...)"

P4: "(...) O PIBID é relevante e vem propiciando nos últimos anos a inserção (...) desses estudantes de licenciatura dentro da escola (...) que está contribuindo para formação docente mesmo e (...) tem uma relevância social e acadêmica enorme. (...) eu acho que para a gente pensar na PCC a gente tem um modelo para se inspirar muito forte que é o PIBID, talvez de repente (...) nessa relevância de inserir as pessoas (...) dentro da escola e de uma forma diferente dos estágios (...)"

P5: "(...) dos alunos que vivem seus caminhos no PIBID como eles chegam no estágio supervisionado muito mais conhecedores da escola, do contexto sociocultural dos alunos, o que permite planejar uma prática (...) muito mais ancorada (...) no contexto dos alunos. (...) o programa ele tem um impacto positivo na formação (...)"

P7: "(...) eu considero o PIBID um projeto que (...) dá uma boa base na formação. Olha, os nossos alunos quando vão para estágio que foram pibidianos (...) Você percebe que eles ganham uma maturidade na sua prática pedagógica, na percepção do que é ser professor, o olhar sobre a escola é diferenciado. (...) Eu vi momentos que alguns que não fizeram parte do PIBID pediram ajuda para os outros colegas que foram pibidianos e eles construíram uma parceria de colaboração muito boa (...)"

P9: "(...) falar do PIBID me arrepia, (...) foi uma das ideias mais maravilhosas que aconteceu no Brasil nos últimos anos, a gente poder estimular a docência, gente poder colocar esses estudantes dentro das escolas para que eles vissem e aprendessem lá dentro o que é ser professor, para mim eu não tenho dúvida, o PIBID é, (...) até hoje, (...) um dos programas mais importantes para a formação docente".

Ao analisarmos as respostas desses professores, algumas questões se destacam. Uma delas é o fato do PIBID e do RP promoverem parcerias entre as escolas e a universidade, inserir os licenciandos no contexto escolar, fortalecendo a formação docente.

Estas questões estão em consonância com os objetivos do programa (Brasil, 2007) e com as contribuições do PIBID a partir das convergências encontradas entre os coordenadores de área, professores supervisores, coordenadores institucionais no estudo avaliativo que foi realizado por Gatti et al. (2014).

Estes aspectos são ressaltados por e Noffs e Rodrigues (2016) segundo os quais o PIBID é importante ferramenta na formação dos licenciandos pois favorece ao futuro professor um contato mais intenso com a realidade que o espera, vivenciando os desafios e dilemas profissionais, criando condições que permitem a convivência da união da teoria e da prática, fazendo com que haja a familiarização e interação com os vários condicionantes do contexto escolar, aguçando ainda mais sua visão crítica e reflexiva, contribuindo assim para seu desenvolvimento como futuro professor.

O RP, embora tenha um formato distinto, como salientado por P3 (única professora que tem contato com esse programa na condição de coordenadora), também atende essa perspectiva formativa.

De maneira mais específica, as professoras P3 e P4 ainda ressaltaram uma questão importante que para quem não conhece de perto o PIBID pode confundir suas proposições com as do Estágio Supervisionado. Fundamentando essa questão, nos reportamos a Jardimino (2014) as quais evidenciam que apesar do PIBID e o Estágio apresentarem semelhanças que convergem para o fortalecimento da formação docente, não podem ser confundidos, já que apresentam identidade própria, com intenções e metas específicas.

Outra questão importante que merece destaque na fala da professora P4 é a aproximação quanto a natureza do PIBID com a PCC.

Se formos analisar em detalhe o PIBID e a proposição da PCC, sem sombras de dúvida, veremos que há pontos de contato no sentido de criar mecanismos que venham fortalecer a formação e identidade docente, a partir, principalmente, da maior articulação/aproximação entre a Educação Básica e Superior.

Embora saibamos que há diferenças no escopo e execução das ações da PCC e do PIBID, concordamos com esta aproximação referida pela professora P4 no que diz respeito a natureza das duas perspectivas, conforme explicitamos no parágrafo anterior. Não podemos nos esquecer que há um entrelaçamento entre essas questões, haja vista que nas DCN 02/2015 está estabelecido a manutenção de algumas questões, dentre elas os aspectos ressaltados pela Lei n. 12.796 de 04/04/2013, que pontua especificamente a necessidade de manutenção do PIBID (Brasil, 2015).

Em nossa concepção todas as vezes que falarmos de mecanismos e estratégias que fortaleçam a formação docente iremos, consciente ou inconscientemente, fazer uma associação com o PIBID, já que este é considerado com um dos primeiros programas de referência no contexto da iniciação à docência. Para fundamentar essa nossa afirmação, Noffs e Rodrigues (2016) destacam que o PIBID veio preencher uma lacuna existente na maioria dos currículos, bem como nos órgãos de fomento, para o desenvolvimento de projetos na área de ensino, contribuindo assim para a formação de uma carreira profissional com uma base mais sólida.

•Mudança no perfil dos futuros licenciados

Perguntamos aos docentes se após a implementação do novo PPC, quais seriam as possíveis mudanças no perfil da identidade docente do futuro profissional formado, e identificamos que todos têm esperança de que haverá uma mudança no perfil do futuro profissional, como podemos verificar nas seguintes respostas:

P4: "(...), eu estou muito confiante com essa reforma, (...) essa coisa da PCC vai ser um desafio para todas as professoras e professores do curso e quiçá da universidade inteira (...). Acho a gente vai ter um perfil mais voltado para a formação docente com uma visão mais crítico-reflexivo do ponto de vista político e social".

P5: "(...) De certo modo o aluno já vai ser convidado por meio da PCC, (...) ele vai poder está percebendo a escola como espaço de formação desde a sua formação inicial (...). Então (...) a gente vai ter um ganho significativo na qualidade do professor que nós vamos formar (...)"

P6: "(...) eu acho que (...) vamos ter aí profissionais mais críticos, mais reflexivos, mais atuantes (...) na esfera social e assim inclusive voltada para a realidade local (...). Então eu acho que nós teremos profissionais mais preparados para encararem esse universo (...) principalmente diverso (...)"

P8: "(...) eu acho que o profissional ele vai sair mais capacitado tanto para entender melhor o papel dele como professor, na formação social e tal, (...) acho que sairão mais críticos, (...) estarão mais antenados com essas novas realidades (...) das modificações que o ensino passa (...)"

Fica evidente também em suas falas que os futuros profissionais formados, pelo menos em tese, terão um perfil que abarcará perspectivas pedagógicas, críticas, reflexivas, sociais, diversa e ética. Algumas dessas questões estão em concordância com o perfil do egresso apresentado tanto pelo Art. 5º do capítulo II das DCN 02/2015 (Brasil, 2015), quanto pelo PPI-FP da UESB (Uesb, 2019).

Percebemos nas falas as expectativas dos docentes de que o futuro profissional terá uma formação que envolverá os seguintes modelos de formação de professores: da racionalidade crítica (Diniz-Pereira e Soares, 2019), da perspectiva de reconstrução social (Pérez Gómez, 2008) e da profissionalização do ensino (Musset, 2010).

Considerações finais

Ao finalizarmos a análise das entrevistas desenvolvidas com alguns professores dos três cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESB verificamos, de maneira geral, que estes docentes têm em comum o fato de reconhecerem que as resoluções e diretrizes estabelecidas no contexto da formação inicial docente ajudam no processo formativo, dando identidade própria e se diferenciando dos Bacharelados.

A partir dos resultados, é importante destacar a necessidade de uma reflexão coletiva constante, um trabalho conjunto entre, principalmente, o corpo docente e as instâncias administrativas, de maneira a subsidiar a implementação de ações efetivas que favoreçam a implantação dos novos PPC, com vistas a fortalecer ainda mais a formação inicial e identidade docente.

Referências

- Antiqueira, L. M. O. R. (2018). Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. *Revista docência do ensino superior*, 8 (2), 280-287. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2488>
- Bahia. Secretaria Estadual da Educação da Bahia. Conselho Estadual de Educação. (2019). *Resolução CEE N.º 70, de 16/07/2019*. Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Recuperado de http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_e_Parecer_CEE.pdf
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2001). *Parecer CNE/CP n. 28, de 2/10/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, de 6/08 2001, e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução nº 01 de 18/02/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2007). *Portaria normativa n. 38, de 12/12/2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf#:~:text=PORTARIA%20NORMATIVA%20No%2038%2C%20DE%2012%20DE%20DEZEMBRO,Bolsa%20Institucional%20de%20Inicia%C3%A7%C3%A3o%20C3%A0%20Doc%C3%Aancia%20-%20PIBID
- Brasil. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). (2010). *Resolução n. 01, de 17/07/2010*. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 01/07/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria normativa n. 38, de 28/02/2018. (2018). *Institui o Programa de Residência Pedagógica*. Recuperado de <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2019). *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20/12/2019. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2022). *Resolução CNE/CP n. 02/2022, de 30/08/22*. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2022-pdf/240741-rcp002-22/file>
- Carvalho, A. M. P. e Gil-Pérez, D. (2011). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 127p.
- Diniz-Pereira, J. E. e Soares, L. J. G. (2019). Artigo - Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. *Educação em revista*, 35 (e217314). Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100207&lng=en&nrm=iso
- Gatti, B. A., André, M. E. D. A., Gimenes, N. A. S. & Ferragut, L. (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 120 p.
- Jardilino, J. R. L. (2014). Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. *Educação*, 39, 353-366. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644412068>
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro/RJ: E.P.U., 112p.
- Marconi, M. de A. e Lakatos, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007, 289p.
- Melo, G. F. (2020). Socialização e desenvolvimento profissional de docentes bacharéis: contribuições teóricas para o debate. *Revista de Iniciação à Docência*, 5 (1), 24-39. DOI: <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i1.6806>
- Mohr, A. e Wielewicki, H. G. (2017). *Prática como componente curricular: Que novidade é essa 15 anos depois?* 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 272p.
- Moraes, R. e Galiuzzi, M. C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí.
- Musset, P. (2010). "Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects". *OECD Education Working Papers*, 48, 3-47. DOI: <https://doi.org/10.1787/5kmbp7h547h-en>
- Noffs, N. A. e Rodrigues, R. C. C. (2016). A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. *Revista e-Curriculum*, 14 (01), 357-374. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/26851>
- Omelczuk, A. B., Botton, J. de M., Krützmann, F. L. e Tolentino Neto, L. C. B. de. (2016). Curso de Ciências Biológicas: uma análise do projeto pedagógico frente à formação acadêmica. *Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)*, 9, 2943-2954.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: J. Gimeno & A. Pérez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza* (Cap, XI, pp. 398-427). Madrid: Morata.
- Silva, L. M., Brizolla, F. e Silva, L. E. da. (2013). Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (237), 524-541. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000200009>
- Teixeira, P. M. M. (2018). A temática da formação de professores: uma análise baseada em trabalhos acadêmicos da subárea de ensino de biologia. In: T. G. da S. Augusto e L. Londero (Orgs.). *Formação de Professores em Ciências da Natureza: Percursos teóricos e práticas formativas* (pp. 223-250). Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- Terrazan, E. A. (2007). Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: R. Nardi (Org.). *A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes* (pp. 145-192). São Paulo: Escrituras.
- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). (2019). *Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB*. Vitória da Conquista. Recuperado de http://prograd.uesb.br/wp-content/uploads/2020/05/ppi_de_formacao_profissionais_educacao_uesb_20200508.pdf