

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**DÉBORA PERUCHIN**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AUTONOMIA:  
UM ESTUDO COM ESTUDANTES E DOCENTES DE LICENCIATURAS DA ÁREA  
DE CIÊNCIAS EXATAS**

**CAXIAS DO SUL – RS**

**2022**

**DÉBORA PERUCHIN**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AUTONOMIA:  
UM ESTUDO COM ESTUDANTES E DOCENTES DE LICENCIATURAS DA ÁREA  
DE CIÊNCIAS EXATAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Doutorado, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Prof. Dra. Andréia Morés

**CAXIAS DO SUL – RS**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

P471f Peruchin, Débora

Formação inicial de professores e autonomia [recurso eletrônico] : um estudo com estudantes e docentes de licenciaturas da área de ciências exatas / Débora Peruchin. – 2022.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Andréia Morés.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores - Formação. 2. Autonomia escolar. 3. Estudantes universitários. 4. Ciências exatas - Estudantes. I. Morés, Andréia, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460



FUNDAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE  
CAXIAS DO SUL



***“Formação inicial de professores e autonomia: um estudo com  
estudantes e docentes de licenciaturas da área de ciências  
exatas”***

Débora Peruchin

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Processos educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 20 de dezembro de 2022.

**Banca Examinadora:**

Dra. Andréia Morés (presidente – UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dr. Francisco Catelli(UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Nilda Stecanela (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

## AGRADECIMENTOS

Ao meu amor, Lucas Josias Marin, para quem me faltam palavras para agradecer. Por me guiar nesse percurso, ser meu suporte em todos os momentos, me incentivar e estar sempre comigo.

A meus familiares e amigos, por compreender minhas ausências e por reconhecer e valorizar meus estudos.

À minha querida orientadora, Prof. Dra. Andréia Morés, por todos os ensinamentos, por acreditar em mim e por cada carinhosa palavra de apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, por compreender e acolher minhas necessidades.

Ao Programa de Bolsas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Caxias do Sul (BPG-UCS), pelo suporte na realização desta pesquisa.

Aos professores Carla Beatris Valentini, Nilda Stecanela, Francisco Catelli e Helenise Sangoi Antunes, pelo aceite em participar da banca avaliadora e pelas importantes contribuições a esta tese.

Aos docentes e estudantes participantes das entrevistas, pela disponibilidade e gentileza em contribuir com este estudo.

*“Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”.*

***Paulo Freire***

## RESUMO

A presente pesquisa foi realizada tendo em vista o objetivo de analisar como a formação de professores propicia que os estudantes de licenciaturas da área de ciências exatas desenvolvam sua autonomia em seus percursos acadêmicos. Realizou-se o mapeamento de publicações recentes em periódicos da área da educação para a leitura de produções sobre a formação inicial de professores, destacando-se na busca realizada a formação de professores para o desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação. O referencial teórico desta pesquisa abordou a formação inicial de professores, apresentando legislação e histórico no Brasil, assim como seu panorama no país (GATTI, 2010; NÓVOA, 2012, 2017; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2011), sendo ressaltada sua relevância para a formação humana dos sujeitos. A formação de professores está inserida em um contexto de reflexões sobre o conhecimento, a profissão de professor e a formação humana, estando previstas por legislação atividades para o desenvolvimento da autonomia do estudante em formação (BRASIL, 2015). Foi abordado o conceito de autonomia e sua relação com a educação com base em Freire (2001, 2015, 2016, 2017a), Pitano e Ghiggi (2009), Guzzo (2002), Contreras (2002) e Nóvoa (2012, 2017). Considera-se a autonomia como processo em que o sujeito se desenvolve criticamente, problematiza a realidade e nela intervém. Inserida na educação, a autonomia é potencializada por meio de uma educação emancipatória. A pesquisa configurou-se como qualitativa e inspirada no estudo de caso. Os sujeitos participantes foram estudantes e docentes de cursos de licenciatura da área de ciências exatas de uma universidade comunitária do sul do Brasil. O *corpus* foi constituído pela transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos e foi analisado a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006, 2007). As categorias emergentes do processo de análise apontaram para a influência da formação inicial de professores a partir: do currículo dos cursos; das vivências dos estágios curriculares; e dos relacionamentos sociais. O metatexto elaborado no processo de análise apontou para a relevância de um currículo comprometido com o desenvolvimento dos estudantes, com a oferta de disciplinas em que são propiciadas reflexões e discussões sobre a realidade. Os estágios curriculares foram destacados pelas oportunidades de estabelecer relações entre a prática e as teorias estudadas e pelo contato dos estudantes com a comunidade. Foram ressaltados, ainda, os relacionamentos sociais na formação inicial de professores, tendo em vista a importância da convivência dos estudantes com seus pares e com docentes para seu desenvolvimento pessoal e profissional, considerando-se as relações de respeito e de aprendizagem com o outro, assim como a possibilidade de repensar a educação e o mundo a partir do contato com o diferente. Esta pesquisa investigou o desenvolvimento da autonomia dos estudantes por meio da formação inicial de professores e considera a necessidade de discussões em favor do desenvolvimento da autonomia para a constatação e intervenção no mundo. Defende-se que o currículo dos cursos, as vivências dos estágios curriculares e os relacionamentos sociais propiciam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes da área de ciências exatas em seus percursos acadêmicos.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Autonomia. Currículo. Estágios curriculares. Relacionamentos sociais.

## ABSTRACT

This research was carried out with a view to analyzing how teacher training enables undergraduate students in the area of exact sciences to develop their autonomy in their academic careers. Recent publications in education journals were mapped to read productions on teacher training, highlighting the search for teacher training for the development of subjects through education. The theoretical framework of this research addressed teacher training, presenting legislation and history in Brazil, as well as its panorama in the country (GATTI, 2010; NÓVOA, 2012, 2017; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2011), highlighting its relevance to the human formation of subjects. Teacher training is inserted in a context of reflections on knowledge, the teaching profession and human training, with legislation providing for activities to develop student autonomy in training (BRASIL, 2015). The concept of autonomy and its relationship with education based on Freire (2001, 2015, 2016, 2017a), Pitano and Ghiggi (2009), Guzzo (2002), Contreras (2002) and Nóvoa (2012, 2017) were addressed. Autonomy is considered as a process in which the subject critically develops, problematizes reality and intervenes in it. Inserted in education, autonomy is enhanced through an emancipatory education. The research was configured as qualitative and inspired by the case study. The participating subjects were students and professors of licensure courses in the area of exact sciences at a community university in southern Brazil. The corpus was constituted by the transcription of the semi-structured interviews carried out with the subjects and was analyzed from the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2006, 2007). The categories emerging from the analysis process pointed to the influence of teacher education based on: the course curriculum; the experiences of curricular internships; and social relationships. The metatext elaborated in the analysis process pointed to the relevance of a curriculum committed to the development of students, with the offer of disciplines in which reflections and discussions about reality are provided. The curricular internships were highlighted by the opportunities to establish relationships between the practice and the theories studied and the students' contact with the community. Social relationships in teacher training were also highlighted, considering the importance of students' conviviality with their peers and with teachers for their personal and professional development, considering the relationships of respect and learning with each other, as well as the possibility of rethinking education and the world from the contact with the different. This research investigated the development of students' autonomy through initial teacher training and considers the need for discussions in favor of the development of autonomy for finding and intervening in the world. It is argued that the curriculum of the courses, the experiences of the curricular internships and the social relationships favor the development of the autonomy of students in the area of exact sciences in their academic paths.

**Keywords:** Initial teacher training. Autonomy. Curriculum. Curricular internships. Social relationships.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tirinha: frase de Paulo Freire.....	88
Figura 2 – Nuvem de palavras gerada a partir das unidades de significado que emergiram das entrevistas .....	91
Figura 3 – Rede de relações entre os códigos para a categorização .....	93
Figura 4 – Construção do metatexto.....	134

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revistas selecionadas e quantidade de artigos por ano .....	19
Quadro 2 – Artigos selecionados para leitura.....	20
Quadro 3 – Informações sobre os estudantes .....	85
Quadro 4 – Informações sobre os docentes .....	85

## LISTA DE SIGLAS

ABRUC	Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior
ATD	Análise Textual Discursiva
BPG-UCS	Bolsa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da Universidade de Caxias do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>35</b>
3.1	UNIVERSIDADE E SOCIEDADE.....	35
3.2	LEGISLAÇÃO E HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL ... ..	38
3.3	PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	45
<b>4</b>	<b>UM OLHAR SOBRE A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>56</b>
4.1	SOBRE O CONCEITO DE AUTONOMIA.....	56
4.2	AUTONOMIA E EDUCAÇÃO .....	62
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>75</b>
5.1	REFERENCIAL METODOLÓGICO .....	75
5.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	79
5.3	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	82
<b>5.3.1</b>	<b>A universidade estudada.....</b>	<b>82</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>84</b>
5.4	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS .....	85
<b>6</b>	<b>CATEGORIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> NO VIÉS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, ESTÁGIOS E RELACIONAMENTOS.....</b>	<b>91</b>
6.1	CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	94
6.2	VIVÊNCIAS DOS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	113
6.3	RELACIONAMENTOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	124

<b>7</b>	<b>CONSTRUÇÃO DO METATEXTO: COMPREENSÕES ACERCA DO <i>CORPUS</i> E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA .....</b>	<b>134</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>157</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Início este texto<sup>1</sup> com uma breve apresentação de quem sou e com uma contextualização das motivações para minha pesquisa. Minha formação acadêmica ocorreu com a Licenciatura em Matemática e o Mestrado em Educação, ambos realizados na Universidade de Caxias do Sul (UCS) e concluídos, respectivamente, em 2014 e 2017. Durante o último ano da graduação, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), oportunidade em que estive inserida em uma escola da rede estadual por meio da realização de oficinas de Matemática com estudantes do Ensino Médio.

Ao longo do texto irei discorrer novamente sobre o Pibid, oportunidade em que explicarei seu funcionamento e sua relação com a formação de professores<sup>2</sup>, especialmente sob a abordagem que desenvolvo nesta pesquisa. Minha participação no Pibid influenciou diretamente minha visão sobre o desenvolvimento da autonomia na formação de professores, tendo em vista a oportunidade que tive em realizar atividades com estudantes da educação básica em intersecção a estudos e discussões sobre a formação de professores e a criticidade em relação à educação.

Logo após concluir a graduação ingressei no curso de Mestrado em Educação. Minha pesquisa, de cunho qualitativo, foi conduzida com o objetivo de investigar de que forma aspectos emocionais influenciam o processo de aprendizagem de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Alguns dos resultados que obtive direcionaram para a dimensão socializadora da escola e a importância de os estudantes estarem envolvidos ativamente no processo de aprendizagem, além da influência dos relacionamentos na aprendizagem dos estudantes.

Poucos meses após o término do Mestrado, iniciei meus estudos no Doutorado em Educação, também no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS (PPGEdu-UCS). A partir do final do 2º semestre do Doutorado, em 2018, tornei-me bolsista do Programa de Bolsas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Caxias do Sul (BPG-UCS). Tal Programa prevê a concessão de bolsas a estudantes de Mestrado e Doutorado da instituição, considerando tópicos relacionados à importância da aproximação das pesquisas com as necessidades da região de abrangência da Universidade, que é uma Instituição de Ensino Superior (IES)

---

<sup>1</sup> As considerações iniciais estão escritas na primeira pessoa do singular, pois nelas apresento minha trajetória como pesquisadora, situando a pesquisa que realizei.

<sup>2</sup> Em palavras que permitem as formas feminino e masculino será utilizada a escrita na forma genérica masculina, para maior fluidez do texto e conforme as regras gramaticais vigentes na Língua Portuguesa. Destaca-se, porém, que gênero gramatical difere-se de gênero social.

comunitária. Neste contexto de responsabilidade social foram determinados macrodesafios regionais pertinentes à concessão das Bolsas BPG-UCS. Minha pesquisa se articula ao macrodesafio regional Processos Educativos e de Aprendizagem.

Minha pesquisa foi realizada em uma universidade comunitária do sul do Brasil, nos cursos de licenciatura da área de ciências exatas. Ao desenvolver uma pesquisa em torno do tema Formação Inicial de Professores e com olhar para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes de licenciatura, pretendo que os resultados possam ser utilizados pela universidade pesquisada para estudar seus próprios cursos, reforçando os aspectos positivos e repensando o que se julgar necessário. Por ser realizada em uma universidade comunitária, assim como a UCS, há uma aproximação em relação à posição ocupada na comunidade a que pertence. Visualiza-se, então, a inserção nos estudos referentes aos processos educativos e de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da região.

Por meio do PPGEduc-UCS, estou vinculada ao Observatório de Educação da UCS, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Formação Docente. O Observatório de Educação se destina a promover o diálogo entre a produção acadêmica e o cotidiano da educação na região de abrangência da Universidade. Minha pesquisa está inserida também na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão do PPGEduc-UCS.

Tendo em vista minhas experiências de estudo e trabalho – sou professora de Matemática e Ciências na rede municipal de educação de Caxias do Sul desde 2015 –, desenvolvi um crescente interesse por pesquisar os assuntos aqui abordados. Com minha formação em licenciatura, a realização da pesquisa e dissertação de Mestrado e com minha experiência profissional como professora, senti-me provocada a pesquisar como as licenciaturas da área de ciências exatas efetivamente promovem a formação de professores.

Meu contato com a formação de professores foi aprofundado quando participei, no Doutorado, da disciplina Docência no Ensino Superior: Competências e Saberes, ministrada pela minha orientadora, prof. Dra. Andréia Morés, em que debatemos os desafios, dilemas e perspectivas da docência a partir das reflexões e saberes que se fazem necessários.

Complementarmente, o interesse por estudar o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes de licenciatura, especialmente com base em Paulo Freire, emergiu inicialmente a partir de disciplinas que frequentei no Mestrado em Educação, além de diálogos com outros pesquisadores, participações em eventos da área e minha atuação como professora da educação básica em uma escola que tem como princípios uma educação democrática em que o sujeito é visto em sua capacidade de desenvolver-se de forma responsável e autônoma.

Para o desenvolvimento humano e social, a educação é considerada um processo importante e que tem como missão proporcionar oportunidades e recursos para o sujeito atuar em sociedade. O processo educativo dos sujeitos envolve criticidade, convivência e relacionamentos, sabendo respeitar e amenizar as diferenças. Por meio da educação, a sociedade auxilia que os sujeitos atinjam seus potenciais e aprendam a colaborar coletivamente.

Nesse contexto está inserido o sujeito, autônomo e ativo, numa perspectiva em que a autonomia conduz diretamente à cidadania. Como parte integrante da educação, a autonomia está associada também à transformação social. Para Freire, explica Pauly (2018), o sujeito autônomo constrói “a capacidade de impor a lei a si mesmo, de fazer da lei (*nomos*, no grego) uma qualidade de si mesmo e em si próprio (*autos*). O sujeito aprende quando passa da heteronomia para a autonomia, isto é, quando se emancipa a si mesmo” (p. 360, grifos do autor).

Incentivar o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes das licenciaturas proporciona que eles sejam protagonistas de suas trajetórias acadêmicas. Estas mudanças beneficiam, indiretamente, também a comunidade e a região em que a universidade está inserida. Além de qualidade na formação profissional, é importante também haver qualidade nos investimentos na formação humana, essencial nas mediações que ocorrem nas relações sociais.

Recentemente tem sido destacada a importância da universidade e seu impacto social, observando-se que os investimentos no ensino superior resultam na formação de profissionais mais qualificados para a prestação de serviços diversos à população (MCCOWAN, 2016; MARIN, 2017). Assim, esta pesquisa pretendeu realizar uma análise que apresente o que é significativo para qualificar a formação acadêmica, profissional e humana dos estudantes, conduzindo à sociedade egressos ainda mais autônomos, responsáveis e críticos.

Na formação inicial de professores, é fundamental que seja reintroduzida a dimensão social dos professores (NÓVOA, 2012) e que seja promovida a formação dos mesmos com autonomia e o preparo necessário para uma atuação com criticidade, reflexão e transformação. Além disso, Nóvoa (2012) afirma que

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios do nosso século (p. 20).



É importante, assim, que a profissão docente tenha uma visibilidade social positiva e que a formação de professores considere os fatores envolvidos para qualificar os processos educativos. Ao pensar a formação de professores, reflete-se sobre a identidade e o papel do professor na construção da escola e da sociedade e efetuam-se ações para direcionar à solução de problemas no contexto da educação (GUZZO, 2009).

Nóvoa (2017) destaca que ser professor envolve a relação com o conhecimento contextualizado na realidade e em situações de relação humana. Para o papel social dos professores é importante que tenham, ao longo de sua formação, situações que propiciem o desenvolvimento de sua autonomia. Assim, é essencial formar professores capazes de promover transformações no mundo e que proporcionem a formação integral dos estudantes.

Para o desenvolvimento social, Freire (2003) defende que a formação crítica intelectual ocorra em todas as classes sociais e que o ser humano, sujeito da própria história, assuma-se como ator determinante do próprio futuro. Para isso, é fundamental que a prioridade da educação seja a formação de cidadãos e a preparação para a autonomia (SCOCUGLIA, 2001). Para Freire (2017a), é essencial que tanto educadores como educandos aprendam a pensar criticamente, pois a alguém que apenas memoriza informações falta o desenvolvimento de um olhar crítico para perceber possíveis relações com o que ocorre no contexto em que vive. Neste caso, o sujeito “repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal” (FREIRE, 2017a), deixando de agir com autonomia em direção a uma atitude crítica diante do mundo.

Por meio do desenvolvimento da autonomia, a curiosidade do estudante, inicialmente ingênua, pode tornar-se crítica – curiosidade epistemológica, para Freire (2017a). A superação da curiosidade ingênua é produzida pelo próprio estudante, em conjunto com o docente que o orienta. Quanto mais o estudante percebe-se e assume-se sujeito, maior sua capacidade de mudar e promover o desenvolvimento de sua curiosidade epistemológica.

A educação, nessa perspectiva, é um modo de aperfeiçoamento humano, vista como uma maneira de compreender, interpretar e transformar o mundo. No contexto da formação de professores, compreende-se que a autonomia do estudante é central para sua vida acadêmica, seus processos de aprendizagem e sua constituição enquanto ser histórico e social.

A partir disso, realizando a interlocução entre a formação inicial de professores na área de ciências exatas e o conceito de autonomia e tendo em vista a importância de processos educativos que visem à formação de cidadãos autônomos e sua relevância social, especificamente sobre a formação inicial de professores, elaborei o seguinte problema de pesquisa: *De que modo a formação inicial de professores propicia que os estudantes de*

*licenciaturas da área de ciências exatas desenvolvam sua autonomia em seus percursos acadêmicos?*

Ao longo da pesquisa, busquei me orientar pelos objetivos definidos no projeto. O objetivo geral da pesquisa foi *analisar como a formação de professores propicia que os estudantes de licenciaturas da área de ciências exatas desenvolvam sua autonomia em seus percursos acadêmicos.*

Os objetivos específicos foram elaborados da seguinte forma: *constituir referencial teórico que subsidie a formação inicial de professores e fundamente o conceito de autonomia; identificar como se desenvolve a formação inicial de professores no âmbito das licenciaturas da área de ciências exatas; analisar como os estudantes de licenciaturas da área de ciências exatas percebem a influência dos cursos de formação inicial de professores no desenvolvimento de sua autonomia; analisar como os docentes de licenciaturas da área de ciências exatas percebem a influência da formação inicial de professores no desenvolvimento da autonomia dos estudantes; analisar os dados com base na Análise Textual Discursiva, buscando estabelecer relações entre a formação inicial de professores e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.*

Para a estrutura desta tese, organizei o texto em 8 capítulos, iniciando pelas *Considerações Iniciais* no capítulo 1, aqui apresentadas, em que contextualizo a pesquisa, apresento a justificativa para sua realização e a relevância que possui para a área da educação. Exponho também o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos e o que será abordado ao longo deste trabalho.

No capítulo 2, intitulado *Mapeamento de publicações em periódicos: formação inicial de professores*, apresento a pesquisa que realizei em periódicos da área da educação sobre o tema formação inicial de professores, com o objetivo de mapear algumas pesquisas realizadas na área nos últimos anos. Nos artigos pesquisados, a formação de professores foi destacada para o desenvolvimento dos sujeitos por meio da educação (MOREIRA, 2021; TREVISAN; DIAS; FERRÃO, 2020). Os textos abordam também aspectos sobre currículo, estágios curriculares e relacionamentos na formação inicial de professores, que são posteriormente aprofundados na análise dos dados da pesquisa.

O referencial teórico é apresentado no capítulos 3 e 4. Com o título *Formação de professores no Brasil: perspectivas e discussões*, o capítulo 3 apresenta a função social da universidade e a formação inicial de professores nesse contexto. Nele discorro sobre a legislação e o histórico da formação de professores no Brasil, apresentando também seu panorama no país (GATTI, 2010; NÓVOA, 2012, 2017; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2011).

No capítulo 4, intitulado *Um olhar sobre a autonomia na educação*, considero o conceito de autonomia com suporte teórico em Freire (2001, 2015, 2016, 2017a) e autores que dialogam com seus pensamentos (PITANO; GHIGGI, 2009). Abordo o conceito de autonomia situando-o no contexto da educação, com suporte em Contreras (2002), Nóvoa (2012, 2017), Guzzo (2002) e Barreto, Oliveira e Seixas (2017).

O *Percurso metodológico* compõe o capítulo 5, em que apresento as características da pesquisa como qualitativa e inspirada no estudo de caso (GASKELL, 2015; YIN, 2015) e cujo procedimento de análise dos dados apropriou-se da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006, 2007). Contextualizo a pesquisa no referido capítulo, com a apresentação da universidade pesquisada e dos sujeitos participantes – estudantes e docentes de cursos de licenciatura da área de ciências exatas de uma universidade comunitária do sul do Brasil. Apresento também os procedimentos de construção dos dados, com a realização de entrevistas semiestruturadas e a posterior transcrição das falas dos participantes.

No capítulo 6 apresento as categorias de análise, sob o título *Categorização do corpus no viés da formação de professores: currículo, estágios e relacionamentos*. O capítulo é dividido em três subcapítulos, cada um abordando uma das categorias emergentes: *currículo e a formação de professores*; *vivências dos estágios curriculares na formação de professores*; e *relacionamentos sociais na formação de professores*. Apresento trechos das transcrições das falas dos sujeitos da pesquisa, acompanhados de aportes teóricos.

Na primeira categoria, são apresentadas discussões sobre a formação inicial de professores e o currículo dos cursos, estabelecendo relações com o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. No subcapítulo sobre as vivências dos estágios curriculares, que constitui a segunda categoria, estabeleço relações com a articulação entre teoria e prática e o contexto em que se encontram os estágios no curso de licenciatura e na sociedade. Destaco a relevância dos estágios curriculares para a formação dos estudantes e o desenvolvimento de criticidade.

Ao discorrer sobre os relacionamentos na formação de professores, na terceira categoria, abordo a relação dos estudantes com seus pares, docentes e demais envolvidos em seu percurso de formação. Ressalto a relevância da convivência para o desenvolvimento dos estudantes e as influências das relações também para a aprendizagem.

Na sequência, apresento o capítulo *Construção do metatexto: compreensões acerca do corpus e o desenvolvimento da autonomia*, em que as transcrições das entrevistas são analisadas atentamente em busca de respostas para o problema de pesquisa. Aponto que os estudantes desenvolvem sua autonomia a partir das discussões realizadas nas disciplinas do curso, da

realização dos estágios curriculares e do relacionamento com outros estudantes e docentes, conforme as categorias que emergiram na análise dos dados.

Os principais autores que sustentam o capítulo de discussão das categorias (capítulo 6) e o capítulo de constituição do metatexto (capítulo 7) são Freire (2017a), Moreira (2021), Pimenta (1995, 1999), Cunha (2001, 2011), Morgado (2013), Pimenta e Lima (2012), Gatti (2014, 2016), Marin (2022), Peruchin (2017) e Carvalho, Silva e Santos (2021).

Por fim, apresento o capítulo *Considerações finais*, no qual estão presentes algumas reflexões sobre o caminho percorrido na realização deste trabalho. Retomo os capítulos que constituem a tese e as discussões realizadas. Situo os objetivos geral e específicos estabelecidos para o decorrer da pesquisa, considerando as articulações com o referencial teórico e o *corpus* constituído e analisado neste processo. Justifico também o ineditismo da pesquisa e sua relevância para os estudos da formação inicial de professores, com resultados para a qualificação da formação dos egressos de cursos de licenciatura, especialmente considerando a as licenciaturas da área de ciências exatas. Apresento a tese defendida nesta pesquisa e sugiro possibilidades de se efetuar pesquisas para complementar os estudos aqui realizados.

Com a organização desta tese nesta estrutura de capítulos, busquei apresentar o movimento realizado no decorrer da pesquisa. Almejo que este estudo possa contribuir para a área da educação, especialmente para a formação inicial de professores, podendo ainda ser aprofundado em trabalhos futuros.

## 2 MAPEAMENTO DE PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores constitui uma área com amplas pesquisas no Brasil. Tais investigações são fundamentais para a reflexão em torno do modo como é conduzida a formação dos futuros docentes, com vistas a qualificar o processo educativo e a inserção dos estudantes na profissão de professor. Nesta pesquisa, aborda-se a formação inicial de professores considerando aspectos relacionados ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes de licenciatura. Para o estudo, foi realizado um recorte das pesquisas na área para compreender como a formação inicial de professores está sendo concebida nos últimos anos.

Com vistas a realizar a leitura de publicações recentes<sup>3</sup> relacionadas ao tema da pesquisa, realizou-se uma busca de artigos em revistas científicas. Para tanto, foi considerada a lista de periódicos do Qualis Capes<sup>4</sup>. Utilizou-se a lista atualizada com a classificação preliminar do novo Qualis, apresentada em 2019, e foi optado por selecionar apenas os periódicos classificados no estrato A1 – o mais elevado e cuja classificação indica amplo reconhecimento.

A lista apresenta 22046 periódicos, sendo que 2826 receberam classificação A1. Destes, foram selecionados periódicos em Língua Portuguesa que possuem como foco a área da educação, considerando os títulos dos mesmos e a forma como se apresentam, sendo selecionados então 22 periódicos. Por fim, delimitou-se a pesquisa aos periódicos que foram classificados no estrato A1 também nas duas avaliações anteriores do Qualis Capes, referentes ao triênio 2010-2012 e ao quadriênio 2013-2016, resultando em 10 periódicos. Dessa forma, tais critérios direcionam à leitura de periódicos com alto nível de qualificação para dar subsídios ao desenvolvimento da pesquisa.

Foi realizada a seleção dos textos entre julho e agosto de 2021. Para a delimitação da pesquisa nos periódicos selecionados, optou-se pelo período de publicação dos anos 2020 e 2021 – neste último, considerou-se apenas as edições finalizadas até a data em que realizei minha busca, ou seja, não considerei textos *ahead of print*<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> O objetivo desse mapeamento não foi realizar uma revisão completa da literatura, mas realizar uma leitura de produções atuais sobre formação inicial de professores publicadas em revistas com alto nível de qualificação na área da educação.

<sup>4</sup> O Qualis Periódicos é um sistema de avaliação da Capes e realiza a classificação de periódicos científicos com o objetivo de avaliar a produção científica dos programas de pós-graduação.

<sup>5</sup> Modalidade de publicação em que o artigo está aprovado e editorado, porém o número da edição ainda não está finalizado.

Os textos que constituem apresentações de edições e de números temáticos, editoriais, homenagens ou entrevistas não foram contabilizados. Desconsiderou-se também as resenhas de obras, pelo mesmo motivo. Dessa forma, restaram ao todo 846 artigos para serem filtrados e indicados para leitura.

O Quadro 1 apresenta o título dos dez periódicos selecionados e a quantidade de artigos publicados.

Quadro 1 – Revistas selecionadas e quantidade de artigos por ano

Avaliação	2021	2020	Educar em Revista	2021	2020
		16		37	
Cadernos de Pesquisa	2021	2020	Ensaio	2021	2020
		24		56	37
Educação & Sociedade	2021	2020	Pro-Posições	2021	2020
		27		55	19
Educação e Pesquisa	2021	2020	Rev. Bras. Educ.	2021	2020
		44		98	43
Educação & Realidade	2021	2020	Rev. Lusófona de Educação	2021	2020
		16		63	11
Total: 846 artigos					

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em uma planilha do Microsoft Excel, foram organizados em abas os dados de cada uma das dez revistas. Em cada uma preencheu-se o número da edição selecionada e os títulos dos artigos que a compõem. Ao lado de cada título organizou-se cinco colunas, preenchendo na primeira as palavras-chave e na última o link para acesso dos textos selecionados. Nas três colunas intermediárias, preencheu-se “sim” ou “não” conforme os critérios de seleção para leitura e os consequentes direcionamentos.

Foi estabelecido como primeiro critério a pergunta: *Apresenta “formação de professores” ou “formação inicial de professores” ou “formação docente” ou “formación” ou “teacher education” nas palavras-chave?* Nos casos em que a resposta foi positiva, realizou-se a leitura do resumo do texto e submeteu-se à pergunta seguinte, cuja formulação continha três critérios concomitantes: *É uma pesquisa: (a) sobre formação inicial (b) em nível superior (c) no Brasil?* Considerando as respostas a essa questão, efetuou-se o preenchimento da coluna subsequente: *Selecionar e realizar leitura?*

Como resultado do primeiro critério, foram localizados 56 artigos cujas palavras-chave apresentavam os termos determinados. Ao analisar os resumos destes, 38 não foram

selecionados para leitura devido à segunda coluna de critérios, ou seja, por não se referirem a pesquisas sobre formação inicial de professores e/ou formação em nível superior e/ou por serem pesquisas não realizadas no Brasil. Na planilha, assinalou-se estes textos em vermelho.

Finalizou-se a seleção dos textos, portanto, obtendo 18 artigos com os critérios determinados. Estes foram assinalados em azul, o arquivo de cada artigo foi salvo em formato .pdf e por fim foi preenchida a última coluna da planilha com o link e a data de acesso.

No quadro a seguir (Quadro 2) foram sistematizadas informações básicas sobre os artigos apresentados neste texto. São listados: título da revista, edição e ano, título do artigo, autores e instituição.

Quadro 2 – Artigos selecionados para leitura

(continua)

<p><b>Revista</b> Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021  <b>Título</b> A formação matemática de futuros pedagogos e pedagogas de um curso a distância  <b>Autor</b> Sandra Maria da Silva  Guilherme Henrique Gomes da Silva  <b>Instituição</b> Universidade Federal de Alfenas (Unifal)</p>
<p><b>Revista</b> Cadernos de Pesquisa, v. 51, 2021  <b>Título</b> O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação  <b>Autor</b> Ana Lúcia Guedes-Pinto  Angela B. Kleiman  <b>Instituição</b> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)</p>
<p><b>Revista</b> Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 175, 2020  <b>Título</b> Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições  <b>Autor</b> Flavia Medeiros Sarti  <b>Instituição</b> Universidade Estadual Paulista (Unesp)</p>
<p><b>Revista</b> Educação e Pesquisa, v. 47, 2021  <b>Título</b> Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID  <b>Autor</b> Isabel Maria Sabino de Farias  Silvina Pimentel Silva  Nilson de Souza Cardoso  <b>Instituição</b> Universidade Estadual do Ceará (UECE)</p>
<p><b>Revista</b> Educação e Pesquisa, v. 47, 2021  <b>Título</b> Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento  <b>Autor</b> Charlinni da Rocha Leonarde  Renata Duarte Simões  Alexandro Braga Vieira  Jacyara Silva de Paiva  <b>Instituição</b> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</p>

(continuação)

<p><b>Revista</b> Educação e Pesquisa, v. 46, 2020  <b>Título</b> Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas  <b>Autor</b> Roberto Rafael Dias da Silva  <b>Instituição</b> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)</p>
<p><b>Revista</b> Educação &amp; Realidade, v. 45, 2020  <b>Título</b> Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos?  <b>Autor</b> Camila Lima Coimbra  <b>Instituição</b> Universidade Federal de Uberlândia (UFU)</p>
<p><b>Revista</b> Educar em Revista, v. 37, 2021  <b>Título</b> Cinema negro feminino, estética e política na formação de professoras: uma experiência com o filme Kbelá  <b>Autor</b> Fábio José Paz da Rosa  <b>Instituição</b> Universidade Estácio de Sá (UNESA)</p>
<p><b>Revista</b> Educar em Revista, v. 36, 2020  <b>Título</b> Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação  <b>Autor</b> Fernando Silvio Cavalcante Pimentel  Andréa Karla Ferreira Nunes  Valdick Barbosa De Sales Júnior  <b>Instituição</b> Universidade Federal de Alagoas (UFAL)  Universidade Tiradentes (Unit)  Faculdade da Cidade de Maceió (FACIMA)</p>
<p><b>Revista</b> Educar em Revista, v. 36, 2020  <b>Título</b> O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia  <b>Autor</b> Stania Nagila Vasconcelos Carneiro  Elisângela André da Silva  <b>Instituição</b> Centro Universitário Católica de Quixadá (UniCatólica)  Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)</p>
<p><b>Revista</b> Educar em Revista, v. 36, 2020  <b>Título</b> Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia  <b>Autor</b> Jacques de Lima Ferreira  <b>Instituição</b> Universidade Federal do Paraná (UFPR)</p>
<p><b>Revista</b> Ensaio, v. 29, n. 110, 2021  <b>Título</b> Formação de professores e currículo: questões em debate  <b>Autor</b> Antonio Flavio Barbosa Moreira  <b>Instituição</b> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)</p>
<p><b>Revista</b> Ensaio, v. 28, n. 108, 2020  <b>Título</b> Formação de professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas  <b>Autor</b> Renata Meira Veras  Wilton Nascimento Figueredo  Sayuri Miranda de Andrade Kuratani  Erika Silva Chaves  <b>Instituição</b> Universidade Federal da Bahia (UFBA)  Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)</p>



(conclusão)

<p><b>Revista</b> Pro-Posições, v. 32, 2021  <b>Título</b> O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação  <b>Autor</b> Camila Itikawa Gimenes  <b>Instituição</b> Rede Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)</p>
<p><b>Revista</b> Pro-Posições, v. 31, 2020  <b>Título</b> Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil  <b>Autor</b> Roseli Constantino Schwerz  Natalia Neves Macedo Deimling  Cesar Vanderlei Deimling  Daniele Cristina da Silva  <b>Instituição</b> Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)  Faculdade de Tecnologia de Campinas (FATEC)</p>
<p><b>Revista</b> Revista Brasileira de Educação, v. 26, 2021  <b>Título</b> Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades?  <b>Autor</b> Roney Polato de Castro  Anderson Ferrari  <b>Instituição</b> Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)</p>
<p><b>Revista</b> Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020  <b>Título</b> Avaliação, produção de conhecimento e formação de professores entre associações e rupturas  <b>Autor</b> Amarildo Luiz Trevisan  Evandro Dotto Dias  Iara da Silva Ferrão  <b>Instituição</b> Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  Universidade Federal de Pelotas (UFPel)</p>
<p><b>Revista</b> Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2020  <b>Título</b> O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências  <b>Autor</b> Flávia Cristina de Macêdo Santana  Jonei Cerqueira Barbosa  <b>Instituição</b> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)  Universidade Federal da Bahia (UFBA)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir da leitura dos textos, escreveu-se sobre suas abordagens articulando-as à presente pesquisa. É importante ressaltar que o objetivo do texto não foi realizar uma revisão da literatura sobre formação de professores, mas sim apresentar aportes teóricos para acompanhar a sustentação da tese a partir de textos atuais publicados em periódicos considerados de alto nível acadêmico.

Os artigos sustentam a afirmação da importância da formação de professores para o desenvolvimento dos sujeitos e, conseqüentemente, para a promoção da construção da cidadania na sociedade. Os textos abordam o currículo das licenciaturas, a relação entre

universidade e escola, a necessidade de articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos da área e políticas públicas de incentivo ao acesso e permanência dos estudantes na licenciatura. Destaca-se ainda a importância da constante reflexão em torno da formação de professores e, com um olhar especial devido à presente pesquisa, o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e futuros professores.

Esta escrita inicia então referindo-se aos artigos selecionados destacando que a constituição do campo educacional está interligada com os debates sobre formação acadêmica e pedagógica, perpassando as concepções de currículo escolar e as políticas públicas que se estabelecem e alinhando-se às demandas sociais.

A responsabilidade da formação de professores é reflexo da importância de preparar estudantes com competência para o exercício da ação docente. As licenciaturas oferecem oportunidades para potencializar a aprendizagem dos estudantes por meio de experiências que promovem seu desenvolvimento pessoal e profissional, influenciando a qualidade da formação docente.

O currículo que estrutura os cursos de licenciatura é constituído por documentos e políticas que materializam teorias e discursos sobre a realidade e que nela implicam, atuando diretamente na constituição dos sujeitos a partir de saberes pedagógicos e das concepções de educação, formação e docência (CASTRO; FERRARI, 2021).

As pesquisas sobre políticas públicas recebem destaque na formação de professores ao promover a análise das propostas e ações legitimadas pelas políticas na área. A importância de realizar pesquisas na área de formação inicial de professores é sustentada por Castro e Ferrari (2021):

Pensar nos cursos de licenciaturas desenvolvidos nas universidades é problematizar os significados e os sentidos produzidos sobre a docência e a formação docente, tendo em vista as múltiplas configurações arquitetadas para a formação profissional, entre as expectativas formativas e os anseios das/os estudantes em formação, dentre outros aspectos (p. 9).

Realizar pesquisas e reflexões na formação de professores, portanto, propicia que sejam revisitadas as concepções sobre a profissão docente e o percurso de formação do professor. Tal processo perpassa as vivências dos estudantes e as projeções que elaboram como futuros professores. A atuação profissional pode então ser qualificada pelas pesquisas a partir da reflexão sobre as concepções e ações da formação docente.

Refletir sobre a formação de professores inclui também compreender como é concebida. Coimbra (2020) explica que a formação de professores recebe essa denominação e não outra,

como treinamento ou capacitação, pois nomeações como estas indicam a ideia de ação repetitiva e remetem à transmissão de conteúdos. Diferentemente, a formação considera que os sujeitos são aprendentes.

Considerando sua concepção, a formação inicial

[...] entendida em uma perspectiva institucional, forma, atribui a certificação e modifica ou reproduz as relações do sistema educativo, cultural e econômico de determinada realidade. Assim, é possível e necessário admitir o grau de importância que a formação inicial desempenha na práxis social (COIMBRA, 2020, p. 6).

Historicamente, a criação dos Institutos de Educação, no início dos anos 1900, ampliou o interesse pela formação de profissionais para atuar na formação de estudantes e assinalou uma mudança na visão de educação no país, com a concepção de espaços para o cultivo da educação e da pesquisa. Assim, integrando cultura geral e saberes profissionais, iniciou-se no Brasil o desenvolvimento de uma cultura de formação pedagógica (SILVA, 2020).

Posteriormente, a formação de professores para a educação secundária foi organizada com a implementação dos cursos de licenciatura a partir da década de 1930, organizados em três anos de estudo específico da área de conhecimento e um ano com disciplinas pedagógicas.

Em um dos artigos selecionados, Coimbra (2020) apresenta de forma detalhada o histórico da formação de professores no Brasil, com foco em três modelos formativos: modelo conteudista, com o surgimento das licenciaturas no país a partir de 1939 e definido pela supremacia do conteúdo; modelo em transição, a partir de 2002, caracterizado principalmente pela integralidade da formação e pela prática como componente curricular; e modelo de resistência, com a Resolução nº 02/2015 do CNE, que destaca a valorização da profissão docente como compromisso social, político e ético. Considerando os tempos em movimento, as datas iniciais dos modelos são estipuladas pelas datas de legislações, porém não há como determinar datas finais. Não abordarei em detalhes nessa seção os modelos de formação pois são apresentados no referencial teórico da tese, porém destaco a construção do artigo quanto à importância da formação de professores vista a partir de um histórico da legislação nacional.

Ao considerar a estrutura do currículo dos cursos de licenciatura, é importante que a formação seja pensada para que os egressos tenham conhecimento tanto das metodologias de ensino quanto das especificidades dos conteúdos específicos que posteriormente irão ensinar e possam, então, realizar articulações com os demais saberes.

A necessidade da relação entre teoria e prática é sustentada pelas consequências da falta de contato dos professores com os estudos acadêmicos em sua atuação docente. De igual modo,

há a importância de os cursos de formação de professores estarem intrinsecamente relacionados com a realidade escolar. A formação docente, por isso, envolve tanto os conhecimentos específicos da área quanto o conhecimento das pesquisas em educação, das ciências humanas e sociais e os conhecimentos produzidos nas escolas.

Carneiro e Silva (2020) reforçam: “o conhecimento da profissão é tão importante quanto o conhecimento da área específica do exercício do magistério, uma vez que o professor é um intelectual em processo contínuo de construção” (p. 12). Disso também decorre a necessidade de, nos cursos de licenciatura, refletir a respeito do papel do docente nos processos de ensino e aprendizagem.

Para a formação dos futuros professores, então, compreende-se que o processo de aprendizagem da docência é potencializado com a construção e o aprofundamento de conhecimentos específicos dos conteúdos escolares aliados aos conhecimentos didáticos para a prática docente, tendo em vista a possibilidade de diálogo e reflexão entre diferentes áreas e em diferentes contextos.

A articulação com diferentes saberes é abordada também por Sarti (2020) no debate em torno do conceito de universitarização, que designa a formação universitária de professores. Sob este processo encontra-se o desafio de integrar formação acadêmica e profissional, sem incorrer em praticismo (supervalorização da prática pedagógica em detrimento da experiência acadêmica) ou academicismo (realização de uma formação desconectada do trabalho docente). Para que ocorra a integração entre esses dois polos, é importante estabelecer uma relação entre os estudos teóricos e a prática de sala de aula.

Silva (2020) alerta para indícios de que recentemente tem havido um esvaziamento do campo teórico nos cursos de formação de professores em detrimento de uma centralização nas práticas e procedimentos. Para o autor, é necessário um olhar atento para que a redução à prática não fragilize a importância do conhecimento ou esmaça a função pública dos cursos de licenciatura.

É importante que a relação entre a prática e o campo teórico, indissociável, também seja constantemente realinhada e desenvolvida de acordo com os novos conhecimentos que são construídos. Farias, Silva e Cardoso (2021) citam Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, em sua afirmação sobre ensinar ao mesmo tempo em que há um movimento de busca, questionamento e reflexão.

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando,

intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2017a, p. 30-31).

A pesquisa na formação de professores está relacionada diretamente com o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, aliada a ações de colaboração entre estudantes, docentes e os envolvidos na realidade escolar.

A busca pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem exige movimentos de pesquisa, indagação, descobertas e intervenções. São processos intrinsecamente relacionados com as relações teoria-prática e ação-reflexão. Universidade e escola, como espaços formativos, se articulam em torno de uma formação que promove e interliga ação e reflexão. Cultura docente e cultura acadêmica interagem e reelaboram concepções como aprendizagem e relação pedagógica.

Por meio da interação entre universidade e escola, grupos de formadores compostos por professores universitários e profissionais da educação básica organizam-se de modo que a formação acadêmica esteja conectada ao espaço profissional. O estudante, assim, encontra na escola oportunidades para desenvolver um ponto de vista pedagógico sobre as práticas dos professores, sustentando-os na relação com os conhecimentos teóricos que constrói na universidade.

Para a participação na escola, faz-se necessário compreender sua estrutura e funcionamento – não apenas as leis que a regem, mas também suas propostas, metas, motivações, movimentos e potencialidades. Situa-la, portanto, na cultura, história e política, assim como em sua subjetividade (MOREIRA, 2021). O entendimento de tais contextos e as consequentes ações constituem um desafio à formação de professores.

No currículo da formação docente, as definições sobre o que e como ensinar ocupam significativo espaço, abarcando as necessidades a que se espera atender. Nesse espaço são incluídas as discussões sobre como apresentar e envolver os futuros professores na realidade social, questão a ser refletida para a elaboração de propostas de solução na prática escolar. Essa perspectiva apresenta os estudantes ao panorama da educação e seus desafios, tendo em vista que ensinar exige participação constante e colaborativa no cotidiano escolar, no currículo, no ensino e na avaliação.

A reflexão sobre a ação ocorre também na formação de professores por meio de práticas formativas que direcionam ao protagonismo dos estudantes. Sarti (2020) apresenta a ideia de acompanhante no processo de formação. Professores das licenciaturas, professores da educação básica e demais agentes ligados à docência interagem em grupos de acompanhamento do processo formativo. Tal papel na relação com o estudante representa colocar-se à disposição na

exploração das possibilidades e escolhas realizadas por ele. Em uma posição discreta, sem julgar e sem decidir pelo estudante o percurso ou os objetivos, o acompanhante faz-se companhia pelo período em que atua em favor do potencial do futuro professor. É importante nesse processo que o licenciando acolha os subsídios fornecidos pelo professor que o acompanha para, a partir deles, descobrir-se e desenvolver-se como profissional.

Guedes-Pinto e Kleiman (2021), nessa perspectiva, citam as experiências do estágio curricular obrigatório quanto à compreensão do próprio percurso formativo pelo licenciando. As vivências do estágio estão em conexão com os saberes das práticas didáticas e a constituição da identidade de professor é também desenvolvida na interação com os demais sujeitos do cotidiano escolar. Tais processos estão intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, na relação com suas práticas, seus saberes e em interlocução com os participantes também envolvidos no processo formativo profissional do futuro professor.

A construção da identidade do futuro docente é apresentada por Moreira (2021) a partir da interação entre interioridade e exterioridade – respectivamente, relação com seu próprio eu e relação com o mundo. É importante que essa interação seja considerada no currículo da formação de professores por meio das experiências e da construção ativa do conhecimento.

Nessa articulação entre o conhecimento e o sujeito que conhece, a prática docente pode ser concebida como atividade intelectual, sendo, então, inserida sob essa perspectiva no currículo dos cursos de formação de professores. Nestes, figuram o questionamento do existente e a análise do conhecimento escolar (construção, seleção, organização e ensino) (MOREIRA, 2021). Tal abordagem, como espaço de crítica, potencializa o desenvolvimento da autonomia e da identidade dos estudantes, fundamentais para o exercício da docência.

Ao longo do processo educativo na formação inicial de professores, a figura do docente da licenciatura é ressaltada ainda por representar um ponto de apoio e incentivo ao estudante no processo de tornar-se também professor. Esse referencial orienta os futuros professores a compreender o papel que terão e o alcance de seu trabalho. É pertinente, então, que nos cursos de formação de professores sejam organizados sistemas de apoio em que os estudantes possam se sentir acolhidos e encorajados a desenvolver suas próprias estratégias para aprender e para ensinar.

A atuação do docente de licenciaturas na formação de professores recebe destaque quanto ao auxílio no desenvolvimento da maturidade para estudar (SILVA; SILVA, 2021). Seu papel é o de mediar o processo e acompanhar o estudante no desenvolvimento de seu protagonismo. Ensinar sobre a importância da mediação do professor no processo de aprendizagem adquire sentido quando ocorre por meio de processos também mediados.

O papel de mediador é assumido pelos docentes das licenciaturas também quanto à utilização de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Por meio de uma formação tecnológica, os futuros professores são instigados a refletir sobre suas ações e, de forma transversal ao currículo, compreender os alunos como sujeitos do processo educativo. A cultura digital perpassa a formação docente para além de disciplinas específicas, estando relacionada à produção de conhecimentos e à formação digital de cidadãos mais responsáveis.

Há aspectos importantes a serem considerados na formação de professores para uma adequada preparação à docência na educação básica. Rosa (2021) destaca legislações nacionais como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. De acordo com o autor, as questões étnico-raciais possuem mais chances de se estabelecer nos currículos e nas práticas se já estiverem presentes na formação de professores. Para além da preparação para o ensino, o estudo da história e cultura afro-brasileira também é importante para o desenvolvimento dos próprios estudantes em uma perspectiva decolonial, a partir da qual são questionadas as estruturas das relações de poder.

A utilização de tecnologias digitais em contextos educativos é também um aspecto relevante à formação de professores, sendo um recurso que potencializa a qualidade da educação ao incitar que os sujeitos envolvidos estejam em conexão de forma criativa e ativa, a partir de um ensino pautado pela mediação entre sujeitos e tecnologias.

Ao contemplar as tecnologias digitais ao longo das etapas da formação docente, com interconexão entre as disciplinas, a licenciatura promove o letramento digital dos estudantes, em um processo que considera as tecnologias digitais como um dos pilares do processo formativo (FERREIRA, 2020). É relevante que as licenciaturas abarquem uma formação em que os futuros professores sejam preparados para uma atuação que procura melhorar a qualidade da educação, agindo também para o próprio desenvolvimento dos estudantes como sujeitos inseridos na cultura digital que permeia a sociedade.

No contexto educacional, novas formas de comunicação, assim como a interação e produção cultural, são promovidas pelo uso de tecnologias digitais, cuja inserção demanda a compreensão de que utilizá-las transcende sua presença em sala de aula. As mudanças na educação envolvem a reflexão crítica sobre as próprias ações com vistas à melhoria do ensino (PIMENTEL; NUNES; SALES JÚNIOR, 2020). Espera-se, portanto, que a formação de professores abarque estratégias de aprendizagem no sentido de repensar as práticas e conectá-las às transformações provocadas nas escolas pelas tecnologias digitais.

A formação de professores para a utilização de tecnologias digitais é qualificada ao ser contínua e não apenas durante a formação inicial. A formação continuada de professores é um processo de reflexão sobre a própria ação em que a inserção das tecnologias digitais é incentivada no ensino e na aprendizagem de maneira integrada e não restrita a práticas isoladas.

É importante que a formação de professores – inicial e continuada – promova a utilização das tecnologias digitais de forma crítica para fomentar o ensino de práticas pedagógicas digitais. Ao considerar as tecnologias digitais integradas ao currículo e à proposta pedagógica das disciplinas, a formação favorece que os recursos didáticos estimulem uma educação para a cidadania digital (FERREIRA, 2020), de acordo também com as legislações educacionais quanto à importância das tecnologias digitais na formação dos professores.

Situado nesse contexto de relevância à formação de professores, o estágio curricular obrigatório constitui um momento de problematização das experiências em sala de aula, na imersão com os sujeitos da escola. Destaca-se, assim, o valor que o espaço/tempo do estágio representa no currículo dos cursos de licenciatura. O estágio redimensiona o que se compreende da relação entre o conhecimento científico e o conhecimento da experiência. Entendo o estágio curricular obrigatório, vinculado a isso, como parte do processo de desenvolvimento da autonomia do futuro docente.

O estágio está inserido em um contexto de aproximação com a realidade da escola e da comunidade, de modo a relacioná-la ao projeto político pedagógico que guia o currículo e as práticas escolares. É considerado, portanto, um eixo estruturante do processo formativo (GIMENES, 2021), impulsionando a constituição da licenciatura como formação intrinsecamente interligada à práxis. Tais perspectivas vinculam-se à formação humana e à promoção dos sujeitos como cidadãos críticos no mundo.

Na relação dos estágios curriculares obrigatórios, encontram-se ações que promovem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a construção de sua identidade profissional, como o contexto de elaboração dos relatórios dos estágios. Tal atividade, inserida nas disciplinas que os abarcam, ocorre por meio da sistematização das experiências que integram o processo de aprendizagem da profissão docente. Com o compartilhamento sobre seus desafios, dúvidas e atividades realizadas em sala de aula, além de suas percepções pessoais e subjetivas sobre ser professor, os estudantes desenvolvem-se como sujeitos que refletem criticamente sobre as próprias ações e os contextos dos quais participam. Destaca-se, assim, a função e o lugar da disciplina de estágio no currículo das licenciaturas.

As aulas, unidades didáticas essenciais na formação (GUEDES-PINTO E KLEIMAN, 2021), proporcionam momentos base para intervenção na prática, em dinâmicas de socialização



das experiências dos estudantes e atividades de discussão sobre as práticas e as teorias envolvidas. As interações e oportunidades propiciadas nas disciplinas de estágio contribuem efetivamente para a construção de sua identidade como docente.

Da mesma forma, a socialização proporcionada pela inserção em sala de aula nos estágios, assim como as representações e papéis sociais e as diferentes visões de mundo dos sujeitos, também promove um momento de avaliação e acompanhamento das realidades de sala de aula, conseqüentemente influenciando no processo de constituição do futuro professor. Nesse caminho, o estudante também se desenvolve ao realizar reflexões acerca da profissão docente.

A formação de professores, que envolve a socialização dos estudantes na cultura profissional docente, promove o compartilhamento de percepções da categoria no campo da educação. Nessa socialização, há princípios que unem o trabalho e a formação docente, como o *habitus* docente (desenvolver-se como professor em socialização com os demais sem limitar-se a reproduzir seus modelos de ação) e a geração docente (articular a cultura docente à relação entre veteranos e novatos). Esses princípios resultam de construções sociais e consideram as articulações entre o campo socioeducacional e as vivências do cotidiano (SARTI, 2020).

Nesse contexto de formação, o conceito de *habitus* docente é entendido como uma herança social e uma espécie de patrimônio que se propaga com a socialização profissional docente. O desenvolvimento individual resulta também em conseqüências ao coletivo em relação ao *habitus* socialmente estabelecido e à cultura da profissão, compartilhada no presente e herdada pelas gerações docentes seguintes. Nesse movimento é perceptível que a produção e a cultura profissional dos professores são contempladas pela dimensão social e histórica desses processos.

A socialização que perpassa a carreira de professor está ancorada em momentos anteriores da trajetória social e é atualizada no contato profissional com a cultura docente. A dimensão temporal é considerada nesse processo em relação aos subgrupos formados entre os professores. Tais subgrupos envolvem a situação em que se encontra o desenvolvimento profissional e a geração em que cada professor se vincula. A profissão docente é vivenciada pelos professores como uma carreira e, como tal, é constituída por momentos de desafios, desenvolvimento de competências e avanços profissionais em diferentes fases (SARTI, 2020).

Sobre o princípio unificador denominado geração docente, tal conceito refere-se à articulação entre a cultura profissional e as relações entre professores veteranos e professores iniciantes na docência. Considerando as diferentes gerações docentes que convivem no cotidiano escolar, o encontro entre elas pressupõe experiências em níveis diversos, assim como

formações iniciais realizadas em momentos distintos. A constituição das gerações docentes, é gerada por grupos organizados por confluências nas visões de mundo e não necessariamente abrangem agentes da mesma faixa etária. O conceito de geração docente considera o tempo em uma perspectiva não biológica, mas qualitativa, dinâmica e interativa.

Os grupos formados de acordo com as gerações docentes concebem versões da cultura docente herdadas das gerações anteriores e as transformam conforme o lugar social em que se encontram. Da mesma forma como tais conexões representam e unificam a concepção da profissão, também são incentivadoras de novas mudanças e transformações. A socialização dos atores e a centralidade de suas ações estruturam os vínculos das gerações no trabalho docente. O contexto sócio-histórico em que a docência ocorre incide sobre as conexões das gerações e influenciam fatores relacionados ao trabalho, como a concepção sobre o ensino, a aprendizagem, os papéis dos sujeitos, as instituições e as relações pedagógicas (SARTI, 2020).

Em cada geração docente os membros nela inseridos compartilham uma versão do *habitus* docente, que opera sobre os modos de compreender e agir no contexto educacional. A interação nas gerações docentes ocorre dentro e entre elas, em um movimento de permanência e mudança sob a perspectiva do mundo social. As conexões entre os professores são dinâmicas.

Dessa forma, o ingresso dos professores iniciantes na carreira docente percorre momentos de descoberta e sentimentos de sobrevivência, seguidos por estabilidade, experimentação e diversidade na atuação. Tais etapas compõem o início do denominado modelo de ciclo de vida profissional, em que se estabelece que as experiências docentes podem ser distintas entre professores quanto às fases profissionais em que se encontram. Destaca-se a relevância, portanto, da noção de desenvolvimento profissional (SARTI, 2020).

*Habitus* docente e geração docente são conceitos que podem ser explorados ao se pensar a formação inicial de professores, já que representam conexões que estarão presentes no cotidiano escolar e que constituirão parte do contexto em que o futuro professor estará inserido. Relações entre universidade e escola podem ser estabelecidas, assim como o estudo de tais conexões ao longo do currículo do curso, compreendendo também que ambos os processos poderão incentivar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, considerando-os como cidadãos e futuros profissionais na área educacional.

Nessa perspectiva, os estudos da formação de professores abordam as possíveis oportunidades para atuar em relação às vivências dos processos de aprendizagem docente, especialmente sobre como potencializar e orientar as ações considerando percursos que possibilitem inovar e enriquecer o *habitus* docente (SARTI, 2020). Tais estudos decorrem da

proposta de realizar a formação de professores inserida na profissão docente, diretamente relacionada com as experiências práticas de professores mais experientes.

Nesse sentido, a oferta de programas de iniciação à docência, a exemplo do Pibid<sup>6</sup>, qualifica a formação dos futuros professores ao promover sua inserção na carreira docente e a possibilitar a construção de subsídios mais consistentes para lidar com os desafios do ensino e da aprendizagem. O desenvolvimento do estudante como futuro professor perpassa pelas relações estabelecidas entre os conhecimentos sobre metodologias e conteúdos específicos e as experiências vivenciadas nas primeiras inserções no contexto do trabalho docente.

Farias, Silva e Cardoso (2021) apresentam os resultados de uma pesquisa com egressos de licenciatura que atuaram como bolsistas do Pibid, visto pelos envolvidos como uma iniciativa que qualifica a formação de professores. Os participantes declararam que atuar como bolsistas do Pibid proporcionou-lhes uma melhor preparação para lidar com os desafios do ingresso na carreira docente. Além disso, afirmaram os egressos, são necessárias diversas e contínuas aprendizagens para preparação à docência, o que é qualificado por programas como o Pibid. A aprendizagem da profissão, portanto, é potencializada por um percurso formativo realizado em articulação com o futuro contexto de atuação.

Por outro lado, Santana e Barbosa (2020) apresentam críticas ao Programa de Residência Pedagógica<sup>7</sup>, que se assemelha ao Pibid. Os autores argumentam que tal programa prioriza a prática sem efetivamente haver relação com a teoria, reduzindo a formação docente a uma concepção que desconsidera a proposta emancipadora da educação. Afirmam ainda que conduz o estágio apenas à prática; apresenta lacunas na relação entre universidade e escola; desconsidera as particularidades de cada curso; e fere a autonomia das instituições de ensino superior. Sugerem, então, que o programa seja reestruturado de modo a articular o currículo dos cursos, os estágios e a realidade da educação básica, investindo em pesquisa e contemplando a diversidade sociocultural dos sujeitos envolvidos. Questiona-se se o mesmo se aplica ao Pibid.

No contexto das políticas públicas, Schwerz *et al.* (2020) abordam os indicadores da formação de professores no Brasil, apresentando que, embora tenha havido aumento na oferta de vagas em licenciaturas, dados indicam baixa procura e vagas ociosas, além de considerável

---

<sup>6</sup> Programa conduzido pela CAPES, instituído pela Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Sua finalidade abarca o fomento à iniciação à docência e o aperfeiçoamento da formação de professores, além do estímulo a melhorias na qualidade da educação básica na rede pública do país.

<sup>7</sup> Programa da CAPES instituído pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Integra a Política Nacional de Formação de Professores e objetiva qualificar a formação prática nas licenciaturas com a imersão dos estudantes em escolas da educação básica a partir da metade final do curso.

evasão. Essa ocorrência destaca-se especialmente nos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química – cursos estes que são objeto da presente pesquisa.

O aumento de vagas é uma conquista, porém não implica no ingresso de novos estudantes. A complexidade da docência, a baixa valorização da carreira e as dificuldades nas condições de trabalho são alguns dos motivos elencados como responsáveis pela baixa autoestima social e profissional da profissão. Veras *et al.* (2020) indicam como problemas também a falta de avanços no currículo dos cursos. Faz-se necessário, além da reflexão sobre a estrutura dos cursos, que as políticas estejam relacionadas à valorização da docência, já que “essa discrepância entre número de vagas, número de ingressos e taxa de ocupação pode estar refletindo outro problema, ainda maior e mais crônico: o da ausência de uma política ampla, global e sistemática de formação de professores no Brasil” (SCHWERZ *et al.*, 2020, p. 22).

Relacionando as abordagens articuladas neste texto e considerando as dificuldades e potencialidades que envolvem a formação de professores, pode-se inferir, na relação com as reflexões sobre o tema, que a valorização da docência e o desenvolvimento de um pensamento crítico relacionam-se diretamente com a autonomia. Ao realizar questionamentos sobre a ordem social, a reflexão crítica permite que o mundo seja entendido de forma mais profunda. Moreira (2021) cita Zygmunt Bauman ao indicar que, diferentemente de ser operado pelo mundo, operar nele exige que o mesmo seja compreendido. A escola, então, como espaço de realização crítica, necessita de professores capacitados para tal ação. A formação docente transforma-se para o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos críticos e autônomos.

No mundo contemporâneo, reconhecer suas práticas, compreender-se como alguém que conhece e conectar-se com o mundo como cidadão são ações indispensáveis para a atividade docente. O ser humano é um ser capaz de construir conhecimentos de forma ativa e crítica, e tal capacidade reflete em sua prática e em sua formação. Uma formação crítica propicia aos estudantes agir tanto como cidadãos comprometidos com a democracia quanto como indivíduos comprometidos com outros cidadãos (MOREIRA, 2021).

Pensar a formação inicial de professores como um processo de constituição do estudante como sujeito autônomo perpassa a compreensão da relevância da educação para a sociedade. Nessa perspectiva assume-se que para a construção de uma sociedade democrática são fundamentais ações de formação com foco nos processos de desenvolvimento da cidadania por meio da educação (TREVISAN; DIAS; FERRÃO, 2020).

Considerando o exposto, objetivou-se neste texto interligar as abordagens de cada artigo de modo que fizessem sentido ao contexto da minha pesquisa. Observou-se, em consonância com o desenvolvido nesta tese, que os artigos lidos envolvem a formação de professores na

perspectiva de avaliar as circunstâncias em que se encontra e permitem a reflexão sobre possíveis caminhos a serem seguidos com vistas à formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a educação.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DISCUSSÕES

Neste capítulo contextualizo a formação inicial de professores no ensino superior, com foco na função social da universidade. Na sequência, abordo o histórico da formação de professores no Brasil, interligado com pontuações sobre a legislação educacional nacional. Apresento então discussões referentes à formação de professores no Brasil, abordando suas potencialidades e seus desafios, sustentadas por estudos teóricos que buscam compreender e analisar o panorama da formação de professores. Ao longo do texto evidencio interlocuções com as investigações acerca do processo de desenvolvimento da autonomia dos estudantes ao longo de seu percurso formativo, objeto de investigação desta pesquisa.

#### 3.1 UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

A formação inicial de professores está inserida na organização acadêmica do ensino superior, que abrange universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais de ciência e tecnologia. É nas universidades que se concentram as atividades de pós-graduação e pesquisa, baseadas no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras conferem três tipos de títulos ao término da graduação: bacharel, licenciado e tecnólogo. Tais títulos são atribuídos, respectivamente a: concluintes de cursos gerais de formação científica ou humanística; graduados capacitados para atuar como professores na educação básica; concluintes de cursos de áreas profissionais específicas.

Soares e Miranda (2019) salientam que a missão do Ensino Superior é a formação de profissionais que são “sujeitos autônomos, competentes, responsáveis, éticos, que se constituem como tais vivenciando ambientes formativos que proporcionem a experiência do protagonismo, a liberdade e a percepção de serem respeitados como pessoas” (p. 111).

O compromisso social da universidade compreende o conceito de formação como conhecer e se conscientizar sobre os problemas da atualidade. Ao preocupar-se com a efetivação de uma formação ética, cultural e cidadã, a partir da compreensão de que os egressos atuam na construção de um projeto de sociedade, a universidade dá atenção à formação de seus estudantes como parte de sua responsabilidade social (GOERGEN, 2002).

Para a universidade atender ao seu compromisso social, é necessário mais do que dar subsídios à produção de conhecimentos, tecnologias e profissionais competentes. É preciso considerar que a formação das gerações de acadêmicos é uma das responsabilidades da

universidade, que se preocupa com o desenvolvimento integral do ser humano nas relações que efetuam entre si e com o meio. A universidade se relaciona de forma intrínseca com a sociedade, não apenas gerando e difundindo conhecimentos, mas também educando cidadãos responsáveis e críticos, que tenham consciência dos desafios da sociedade e atuem buscando superá-las.

De acordo com Freire (2003), a universidade se organiza a partir de dois ciclos de conhecimento que se relacionam permanentemente: a docência, que trabalha com os conhecimentos existentes, e a pesquisa, com a produção de novos conhecimentos. Ambas estão envolvidas, considerando que não há docência sem momentos de pesquisa, indagação, curiosidade, assim como não há pesquisa sem a aprendizagem dos conhecimentos existentes. A universidade tem como função gerenciar com seriedade esses dois ciclos e aproximar-se da comunidade, tendo em conta o ensino e a pesquisa.

Como instituição social, a universidade tem como referencial a sociedade, a partir da qual considera as divisões sociais, econômicas e políticas para repensar a si mesma e à sua função. A atuação da universidade sobre o conhecimento permite transformar as relações e por elas ser transformada. Novos conhecimentos, então, são produzidos e conduzidos à sociedade. A universidade não é fechada em si mesma e tem como um de seus princípios buscar atender as demandas da sociedade.

As universidades abrangem os debates acerca dos problemas sociais e aliam aos referenciais teóricos o reconhecimento, a reflexão e a interpretação de tais problemas. O conhecimento está diretamente interligado com as grandes lutas da humanidade (SGRÓ, 2018), de tal modo que a universidade se posiciona como um espaço apropriado para promover discussões sobre o desenvolvimento social, em consonância com seus objetivos em contribuir com os processos políticos, sociais e culturais contemporâneos.

A ligação entre universidade e desenvolvimento social é sempre complexa, antes de tudo devemos dizer que a universidade deve ir além do limite estreito que propõe a economia de mercado, e eu diria que deve estar ligada ao desenvolvimento em três níveis diferentes a) Cumprindo a missão geral de criar conhecimento guiado por ideais de igualdade e justiça social b) formar profissionais que entendam sua profissão como uma forma de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de sua comunidade e principalmente daqueles que são excluídos dos bens materiais e simbólicos de seu tempo. Ou seja, que entendam sua profissão com sentido social e comunitário e não apenas voltado para o seu bem-estar individual c) de conceber-se como ator político no contexto do debate inacabado e mutante em que as sociedades contemporâneas são configuradas (SGRÓ, 2018, p. 268, tradução nossa).<sup>8</sup>

<sup>8</sup> **Do original:** “El vínculo entre universidad y desenvolvimiento social es siempre complejo, en primer lugar debemos decir que la universidad debe salir del estrecho límite que propone la economía de mercado, y diría que debe vincularse con el desenvolvimiento en tres niveles diferentes a) Cumpliendo la misión general de crear conocimiento orientado por ideales de igualdad y justicia social b) formar profesionales que entiendan su profesión como una forma de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de su comunidad y especialmente

Os três pontos listados por Sgró (2018) explicitam como o desenvolvimento social está diretamente vinculado às ações da universidade, especialmente de forma política. A profissão docente configura-se como determinante para a promoção de igualdade e justiça social com a concepção do professor como sujeito que atua com autonomia para efetivar a cidadania na comunidade, ressaltando o sentido social da profissão docente, desenvolvida também na relação com a universidade.

A legitimação social da universidade perpassa pela vinculação com as escolas de educação básica, com foco na produção e difusão de saber pedagógico, pesquisa educacional e formação de professores. É importante que haja dedicação da universidade em formular alternativas para os problemas sociais e educativos em parceria com educadores e gestores escolares, para que não ocorra distanciamento entre o saber científico e o saber pedagógico.

A universidade realiza a integração entre a formação de professores e a prática de ensino e sua efetivação decorre de diretrizes que a orientam as licenciaturas, tais como: valorização da formação docente inicial e articulação com a formação continuada; reestruturação dos cursos de licenciatura com vistas a promover a integração entre teoria e prática; pesquisas realizadas com a participação de pesquisadores universitários e professores da educação básica; desenvolvimento de programas na universidade em parceria com os sistemas públicos de ensino (SANTOS, 2011).

O contexto sociopolítico está intrinsecamente relacionado com a universidade, envolvendo a produção técnico-científica, as contribuições das ciências sociais, a influência dos debates e a produção de conhecimentos. Nessa relação, a universidade sente com intensidade as mudanças que ocorrem na sociedade, acompanhando os momentos históricos com criticidade e contribuindo para direcionar e antecipar as consequências das decisões assumidas.

De acordo com Santos (2011), a universidade é um bem público por suas relações com as questões políticas e culturais da sociedade, por sua produção de conhecimento e formação e por constituir-se como um espaço privilegiado onde são realizadas discussões de forma aberta e crítica.

Antes da criação da primeira universidade no Brasil, no início do século XX, o acesso dos brasileiros à educação superior era restrito aos jovens cujas famílias possuíam condições

---

de aquellos que están excluidos de los bienes materiales y simbólicos de su tiempo. Es decir que entiendan su profesión con un sentido social y comunitario y no sólo destinada a su bienestar individual c) de concebirse como un actor político en el contexto del debate inacabado y cambiante en el que las sociedades contemporáneas se configuran.” (SGRÓ, 2018, p. 268).



financeiras de encaminhá-los a universidades europeias. Em situações em que os estudos podiam ser realizados no Brasil, estes ocorriam nas poucas escolas superiores isoladas, não universitárias, existentes no país (LEITE *et al.*, 2016).

Atualmente, diversas questões sociais, como políticas educacionais inclusivas, conduziram os jovens a ansiar por uma formação de nível superior. Ainda assim, a democratização do acesso ao Ensino Superior não é uma realidade para todas as classes sociais. A relação entre educação e desigualdade é comentada por Santos (2011) quanto ao fato de que o acesso à universidade permanece vinculado a mérito e privilégio com a discriminação por classe, raça, sexo ou etnia.

Para além do acesso à universidade, é necessário dar atenção à permanência e ao sucesso dos estudantes. Esse processo perpassa o vínculo entre a universidade e a escola de educação básica. O afastamento entre o mundo acadêmico e a realidade das escolas acarreta deficiências na construção de saberes pedagógicos, na produção de pesquisas educacionais e na formação de professores, além de deteriorar a legitimação social da universidade (SANTOS, 2011).

É a partir da responsabilidade social que a universidade reafirma sua legitimidade. Para isso, é necessário que tenha condições financeiras adequadas e autonomia institucional para administrar os recursos humanos e econômicos. Os desafios dessa responsabilidade exigem uma resposta criativa e comprometida com as demandas sociais, com flexibilidade para abarcar as necessidades de cada contexto.

Assim, é necessário haver compromisso da universidade com a escola pública para efetivar a interação entre a formação profissional e a prática de ensino. As mudanças necessárias envolvem: a valorização da formação inicial de professores; o desenvolvimento de programas de formação continuada; a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciatura, para integrar formação profissional e acadêmica; a produção e divulgação de saberes pedagógicos a partir da colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas; entre outros pontos que configuram desafios à qualificação da formação de professores (SANTOS, 2011).

### 3.2 LEGISLAÇÃO E HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Contextualizada em determinados tempos e espaços, a formação de professores, ainda antes da incorporação à universidade, se constituiu e se desenvolveu conforme as demandas que surgiram nos diferentes cenários históricos e sociais. De acordo com Saviani (2009), a instituição de universidades no século XI e a expansão dos colégios de humanidades no século XVII já envolviam aspectos da formação de professores, sob o princípio de que a aprendizagem

ocorria a partir da prática. A organização dos sistemas nacionais de ensino, porém, ocorreu a partir do século XIX.

O primeiro estabelecimento destinado à formação de professores foi instituído na França em 1684, por São João Batista de La Salle (SAVIANI, 2009). Após a Revolução Francesa, no século XIX, a formação de professores recebeu atenção por consequência das redefinições em torno da escola como instituição pública e popular. Foram criadas instituições responsáveis pela formação dos professores, denominadas escolas normais. Estas eram ramificadas em: Escola Normal Superior, para a formação de professores de nível secundário; e para a formação de professores do ensino primário, Escola Normal Primária ou apenas Escola Normal.

Também devido à instrução da população, o Brasil passou a pensar a formação de professores após a independência do país. No período colonial não ocorreram manifestações explícitas de preocupação com a formação de professores. Somente em 1827, a Lei das Escolas de Primeiras Letras instituiu que os professores deveriam receber instrução, realizada por meio do método do ensino mútuo. O preparo didático passou a ser exigido, então, porém sem pensar efetivamente as questões pedagógicas (SAVIANI, 2009).

Posteriormente, em 1834, a formação de professores tornou-se responsabilidade das províncias, responsáveis pelo ensino elementar, que adotaram o modelo europeu das escolas normais. Apesar da afirmação de que tinham os aspectos didáticos e pedagógicos como guia, preocupavam-se predominantemente com o domínio dos conhecimentos a serem ensinados às crianças.

Na transição para o período republicano, a educação tornou-se responsabilidade nacional e governamental ao ser considerada função pública, ocasionando o interesse por fundamentos científicos e por uma qualificação formal. Diante disso, a formação de professores adquiriu relevância como estratégia para construir o projeto nacional em desenvolvimento. Iniciou-se, então, um movimento de instalação de escolas em todo o território brasileiro. A partir da difusão do ensino primário estatal ocorreu o desenvolvimento das escolas normais (SCHEIBE, 2008).

Uma nova fase no histórico da formação de professores foi determinada com a expansão das escolas normais. Considerada o marco inicial dessa expansão, a reforma paulista da escola normal em 1890 estabeleceu mudanças no currículo, direcionando o foco para matérias científicas e para práticas relacionadas ao trabalho pedagógico, com a criação de uma escola-modelo anexa à escola normal.

Na fase seguinte, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo implantaram Institutos de Educação, respectivamente, no Distrito Federal em 1932 e em São Paulo em 1933. Tais

Institutos foram inspirados pelos ideais da Escola Nova e eram concebidos como espaços de cultivo da educação nos âmbitos do ensino e da pesquisa.

No currículo dos Institutos estavam disciplinas de biologia, sociologia e psicologia educacionais, história da educação e introdução ao ensino a partir dos aspectos de: princípios e técnicas; ensino de cálculo, leitura, estudos sociais e ciências naturais; e observação e prática de ensino. Saviani (2009) destaca que a organização dos Institutos de Educação incorporava a pedagogia como um conhecimento de caráter científico.

Alguns anos depois, os Institutos de Educação foram incorporados a universidades. A partir disso, foram organizados e implantados os cursos de Pedagogia e de licenciatura. A primeira experiência de formação universitária de professores no Brasil ocorreu no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.

Os currículos foram organizados em três anos de estudo de disciplinas sobre os conteúdos a serem lecionados e um ano de formação didática, esquema conhecido como 3+1. Este modelo conteudista foi iniciado em 1939 com a instituição dos cursos de licenciatura no país a partir do Decreto-lei nº 1190, que criou um padrão nacional para a formação de bacharéis e licenciados (COIMBRA, 2020).

Com a generalização do modelo de formação de professores em nível superior, o aspecto profissional foi centralizado em currículos que dispensavam a prática nas escolas-laboratório. Assim, a formação didático-pedagógica teve sua importância minimizada, sendo considerada apenas como exigência formal. Sua característica tornou-se apenas instrucionista, sem reflexão teórica e prática para a qualificação docente.

Entre 1942 e 1946 foram promulgados decretos-leis federais denominados Leis Orgânicas de Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-Lei nº 8.530, de 1946), vigente até 1971, estabeleceu poucas mudanças na formação de professores, permanecendo a organização do ensino normal em dois ciclos, como explica Scheibe (2008):

Manteve-se assim o curso normal de primeiro ciclo, com quatro séries, também denominado de escola normal regional e equivalente ao curso ginasial; e o de segundo ciclo, de nível colegial, com três séries no mínimo, a ser ministrado nos Institutos de Educação, local incumbido de ministrar também outros cursos de especialização de professores, tais como Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Administração Escolar. Estabeleceu-se um tratamento de escola profissional para os cursos normais devendo estes manter também escolas primárias anexas como forma de conectar-se com a prática (TANURI, 2000) (SCHEIBE, 2008, p. 3).

Ocorreram poucas modificações para a formação de professores também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, tendo a formação para o magistério permanecido sob responsabilidade das escolas normais.

Novas legislações no campo educacional foram estabelecidas a partir do golpe militar de 1964, especialmente com a Lei nº 5.540, de 1968 e a Lei nº 5.692, de 1971. A denominação dos ensinos primário e médio foi alterada para 1º e 2º grau, respectivamente, e o ensino obrigatório passou de quatro para oito anos. As escolas normais foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

O currículo da habilitação foi estruturado em um núcleo comum, com disciplinas de comunicação, estudos sociais e ciências, e um núcleo de formação especial, sobre os fundamentos da educação, didática e a estrutura e o funcionamento do ensino de 1º grau. A concepção tecnicista influenciou o pensamento educacional oficial da época, com foco na eficiência e na produtividade (SCHEIBE, 2008).

Em 1980 iniciou-se um movimento de reformulação dos cursos superiores de formação de professores, buscando a formação superior para todos os profissionais da educação. Tal remodelação partiu do princípio de que a identidade dos professores tem como base a docência. Com o término da ditadura militar e a mobilização dos educadores, esperava-se o desenvolvimento de soluções para os problemas da formação de professores (SAVIANI, 2009).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (Lei nº 9.394/1996), a formação de professores foi organizada a partir das possibilidades legais presentes na nova legislação, porém não ocorreram mudanças no sentido de buscar soluções aos problemas da formação de professores.

Em 2002, a Resolução CNE nº 01/2002 criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em licenciaturas. No mesmo ano, a Resolução CNE nº 02/2002 determinou a carga horária e duração dos cursos e rompeu com o modelo conteudista vigente deste 1939 no país.

O modelo estabelecido com as duas Resoluções de 2002 introduziu um novo ideal de formação cujas ideias centrais são a integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos, a prática como componente da formação e uma visão ampliada da formação (COIMBRA, 2020).

A integralidade refere-se à organização dos cursos de licenciatura sem o formato 3+1, vigente no modelo conteudista de formação. Determinou-se, portanto, que a formação de professores deveria contemplar aspectos pedagógicos de forma integral desde o início do curso

e não apenas ao final. Os conhecimentos pedagógicos e específicos passaram a ser articulados em todo o percurso formativo.

Com a ideia de inserir a prática como componente da formação, foi acrescentada uma carga horária destinada a componentes práticos, de modo que a formação não contemplasse apenas componentes teóricos. As Resoluções estabeleceram ainda uma carga horária destinada a atividades acadêmicas científico culturais, a partir da visão de que o currículo deve contemplar também outros espaços e tempos.

Posteriormente, em 2015, uma nova resolução do CNE foi aprovada, Resolução nº 02/2015, determinando 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. Nessa Resolução foram acrescentadas ideias consideradas conquistas para a formação de professores no Brasil, das quais destacam-se: o aumento da carga horária dos cursos; relações entre formação inicial e continuada, assim como esclarecimentos sobre a articulação entre teoria e prática; valorização da profissionalização da docência (COIMBRA, 2020).

Tal valorização indica que a docência requer uma formação que condiz à sua condição de profissão. No mesmo caminho, a articulação entre formação inicial e continuada representa um esforço na qualificação dos processos de preparação e desenvolvimento dos docentes. A formação continuada, portanto, é reconhecida como parte da formação docente. A Resolução nº 02/2015 reconhece, ainda, a importância da práxis, em sólida relação entre teoria e prática.

De acordo com Coimbra (2020), a Resolução CNE nº 02/2015 instituiu um modelo de formação denominado modelo de resistência. Esta concepção decorre da forma como a Resolução apresenta a formação de professores, como compromisso social, político e ético com vistas à um país democrático, justo e que se opõe a qualquer forma de discriminação. A função da formação de professores para uma sociedade com menos desigualdade social constitui esse modelo de resistência.

Regulamentações como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Resolução CNE nº 02/2015 clareiam a concepção de formação inicial de professores e o perfil esperado dos egressos, guiando as Instituições de Ensino Superior na estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) regula a educação formal, que ocorre por meio do ensino em instituições próprias. O pleno desenvolvimento do estudante e seu preparo para a cidadania e o trabalho são apresentados como finalidades da educação.

A organização da educação escolar ocorre em dois níveis: educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. São listadas no documento as finalidades da educação superior, dentre elas o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a produção de conhecimentos vinculados à comunidade. Para a formação de professores, destaca-se:

Art. 43 [...] VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, não paginado).

Este inciso está relacionado com as discussões de Santos (2011) sobre os vínculos necessários entre a universidade e a escola pública. É importante que o currículo das licenciaturas contemple as demandas da formação de professores quanto ao acompanhamento da inserção na realidade escolar e a articulação entre teoria e prática.

Essa articulação é apresentada no artigo 61 como essencial para a formação dos profissionais da educação, com a realização de estágios supervisionados e uma formação que abarque os fundamentos científicos e sociais da atuação docente (BRASIL, 1996).

Em 2015, a Resolução CNE nº 02/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores. A consolidação de normas nacionais que regulem a formação de professores para a educação básica é considerada fundamental para o projeto nacional da educação brasileira, com vistas à permanente qualificação social da educação e à valorização profissional.

Alguns dos princípios da formação de professores, de acordo com a Resolução, são:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado [...]
- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais [...]
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente [...]
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar [...]
- XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura [...] (BRASIL, 2015)

Tais princípios se destacam com relação ao desenvolvimento político e social promovido por uma educação que estimula o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores.

A partir dos princípios, o documento define que a formação de professores seja articulada entre a Instituição de Ensino Superior e o sistema de educação básica, abrangendo: formação teórica e interdisciplinar; inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica, reconhecidas como espaço necessário para a formação docente; questões sociais, educacionais e culturais da região, entre outros aspectos (BRASIL, 2015).

O currículo do curso é organizado contemplando três núcleos: formação geral, das áreas específicas e do campo pedagógico; aprofundamento e diversificação dos estudos específicos e pedagógicos; estudos integradores para enriquecimento curricular, como participação em seminários, projetos de iniciação científica e iniciação à docência.

É orientado que a universidade desenvolva os cursos de formação inicial e continuada de professores de acordo com a dinâmica de articulação entre ensino, pesquisa e extensão e respeitando o estabelecido em seus documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC). A instituição deve manter atualizados currículo e prática docente, para o aprimoramento pedagógico da instituição e para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes ao longo do percurso acadêmico, favorecendo sua formação.

Na formação inicial de professores, os cursos organizam-se em: licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. De acordo com a Resolução, espera-se que o egresso do curso de formação inicial de professores esteja apto, entre outros pontos, a atuar com ética e compromisso no desenvolvimento de uma sociedade justa e a reconhecer seu papel na promoção da aprendizagem na educação básica.

A educação é concebida no documento como um processo emancipatório e permanente e a especificidade do trabalho docente é reconhecida. Está previsto que os currículos dos cursos de formação inicial de professores devam garantir os conteúdos da área de conhecimento e os conteúdos pedagógicos, com as abordagens teórico-metodológicas do ensino e os fundamentos da educação (BRASIL, 2015).

Ainda de acordo com a Resolução CNE nº 02/2015, a formação de professores deve envolver o planejamento e a execução de atividades “desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação” (BRASIL, 2015, p. 7). Observa-se que o processo de desenvolvimento da autonomia do estudante está previsto em um documento nacional que orienta a formação de professores.

Espera-se ainda que os egressos valorizem os conhecimentos da realidade social e cultural, utilizem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para aprimorar sua prática pedagógica, consolidem a educação inclusiva e o respeito às diferenças e atuem com pensamento crítico, criatividade, liderança e autonomia.

### 3.3 PANORAMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As reflexões em torno dos cursos de formação inicial de professores envolvem aspectos como as atividades dos estágios para a vivência dos estudantes na prática de sala de aula, a compreensão do papel do professor na sociedade e as possibilidades a serem abordadas para a qualificação da formação pessoal e profissional dos estudantes.

Gatti *et al.* (2014) comentam pesquisas que indicam problemas na formação de professores quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à atuação docente na contemporaneidade. Entre os desafios a serem superados, encontram-se a falta da relação entre teoria e prática, havendo predominância de estudos teóricos e insuficiência de estudos articulados ao contexto da atuação docente.

Como forma de promover a superação desses problemas, a LDB (Lei nº 9.394/1996) determina que a formação de professores para a educação básica seja incentivada por meio de programas institucionais de iniciação à docência ofertados a estudantes das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 1996).

Foram implantados pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de qualificar a formação de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em 2009 e o Programa Residência Pedagógica em 2018. Ambos são conduzidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>9</sup>.

Nestes programas, a valorização da profissão docente e o aprimoramento do processo de formação de professores são incentivados a partir da atuação de estudantes de licenciatura em escolas públicas, por meio da realização de atividades pedagógicas com os estudantes da educação básica. Há orientação de um docente da licenciatura e supervisão de um professor da escola em que o bolsista ou residente estão inseridos.

Uma pesquisa realizada por Gatti *et al.* (2014) indica que, entre as principais contribuições do Pibid, destacam-se a aproximação entre teoria e prática e entre universidade e

---

<sup>9</sup> Em 2007 a lei que institui a CAPES foi reformulada, passando a abarcar a responsabilidade por fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica, além da valorização da profissão (GATTI *et al.*, 2014).



escola, e a possibilidade de inserir-se e vivenciar o cotidiano escolar, superando a atividade às vezes passiva dos estágios curriculares obrigatórios.

A pesquisa aponta também que o Pibid estimula a criatividade, a iniciativa, o planejamento e a pesquisa, promovendo, portanto, uma formação mais qualificada aos licenciandos. As mesmas características podem ser atribuídas ao Programa Residência Pedagógica, de acordo com os objetivos estabelecidos. Ambos os programas constituem possibilidades para promover o desenvolvimento da autonomia dos estudantes de licenciatura ao longo de sua formação.

Com o envolvimento dos bolsistas com a educação básica, os currículos dos cursos de licenciatura podem ser repensados de forma reflexiva. Além de apresentar questionamentos e propostas, os estudantes podem socializar suas vivências com outros estudantes, fortalecendo o curso em um movimento colaborativo e participativo. O acompanhamento dos professores da universidade e da escola também proporciona a aproximação do curso com a realidade escolar.

Outros aspectos que emergiram na pesquisa de Gatti *et al.* (2014) indicam que tais programas contribuem também para a formação continuada dos professores das escolas públicas, por meio da reflexão sobre a prática e da articulação entre conhecimentos científicos e conhecimentos experienciais. As escolas envolvidas e seus estudantes também são beneficiados com a atuação dos bolsistas, qualificando o ensino e a aprendizagem e promovendo o interesse dos estudantes por meio de atividades diversificadas (GATTI *et al.*, 2014).

Gatti *et al.* (2014) defendem ainda que, como política pública de educação, o Pibid “constitui-se em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica; é um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas; por suas contribuições deve ser institucionalizada e tornada perene como política de Estado” (p. 106). Entende-se que o mesmo vale para o Programa Residência Pedagógica.

Tendo em vista as contribuições elencadas para a formação docente, é importante que os programas de fomento à formação de professores recebam investimentos e destaque por sua relevância na qualificação da formação docente, especialmente pela relação entre universidade e escola e pela possibilidade de repensar os currículos das licenciaturas a partir da inserção na vivência escolar.

O estágio supervisionado, presente no currículo como disciplina obrigatória, também se constitui como um importante momento para a formação dos estudantes. A partir da teoria estudada e discutida ao longo do curso de licenciatura, o estudante realiza relações com a prática

que vivencia no estágio, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente e potencializando o desenvolvimento de sua autonomia como estudante e como futuro docente.

Na formação inicial são desenvolvidos recursos básicos para que o futuro professor desenvolva as competências necessárias para sua atuação profissional. É importante, então, que as disciplinas do currículo sejam compreendidas como dispositivos complexos e profundos (PERRENOUD, 2007) e que a formação seja pensada de modo que as disciplinas estejam integradas e não apenas sucedam umas às outras sem interlocução. Nesse percurso espera-se também que a organização das disciplinas permita percursos individualizados, de acordo com as necessidades de cada estudante.

Uma estrutura curricular adequada promove uma formação profissional mais competente e com condições de superar os desafios da atuação docente. Desse modo, é fundamental discutir a formação de professores para a elaboração de orientações e ações coerentes e qualificadas nos currículos.

Ao longo de sua trajetória histórica, a formação de professores passou por mudanças que caracterizaram um processo de descontinuidade nas políticas de formação. Os aspectos pedagógicos foram aos poucos introduzidos, adquirindo centralidade nas reformas da década de 1930. Saviani (2009) destaca, porém, que tal aspecto permanece com fragilidades, especialmente quanto à preparação para o enfrentamento dos desafios da educação escolar no país.

Pensar a formação de professores perpassa refletir sobre o conhecimento. Cunha (2001) discorre sobre o conhecimento nos cursos de licenciatura e afirma que, por si só, significa menos do que a forma como é transmitido. As relações sociais construídas social e culturalmente são vinculadas à maneira como ocorre a transmissão do conhecimento e às relações de poder, e não apenas a conteúdos e informações. Assim, o currículo das licenciaturas não define os cursos. Quem o faz são as concepções de conhecimento, educação e prática pedagógica, elementos essenciais para a formação.

A prática educativa, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), muitas vezes é relacionada apenas com a dimensão técnica de ensinar. Para a superação dessa concepção, faz-se necessário analisar e compreender a cultura que está historicamente institucionalizada. As autoras compreendem a prática educativa como um traço cultural que se relaciona com os acontecimentos de outras esferas da sociedade.

Como forma de intervenção social, na prática docente destaca-se a importância dos professores na mediação das informações, na construção de conhecimentos e suas relações com a constituição da democracia social.

Tendo em vista essas questões, Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam as concepções de ensino e de professor em relação a seus aspectos sociais:

[...] o ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e pela relação desses sujeitos, que, por sua vez, são modificados nesse processo. A identidade não é um dado imutável nem externo, mas se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado. A profissão de professor emerge em dado contexto e momento histórico, tomando contornos conforme necessidades apresentadas pela sociedade, e constrói-se com base nos significados sociais que lhe são dados (p. 189).

Destaca-se a importância dos professores na sociedade quanto à formação humana. Há fácil acesso a informações nos meios de comunicação, porém faz-se necessária a intervenção do professor para o aprofundamento dos conhecimentos, as relações interpessoais e a aprendizagem a partir de saberes construídos na prática.

A formação de professores propicia importantes resultados à ação docente quanto à formação humana. Nesse sentido, espera-se que os currículos dos cursos de licenciatura estejam alinhados às demandas da sociedade, sejam estruturados com a compreensão da ação docente e tenham em vista a qualificação da formação profissional.

É necessário também que a atividade docente seja valorizada socialmente, por ser “uma profissão que constrói a identificação dos indivíduos, contribui para torná-los cidadãos e os auxilia a transformar a realidade em que vivem” (SOBREIRA, 2015, p. 33).

A profissão docente se transforma para acompanhar as necessidades da sociedade. Como prática social, possui caráter dinâmico e se modifica a partir da leitura crítica de si mesma. É esperado, então, que as licenciaturas propiciem o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades considerando que o ensino voltado à humanização dos sujeitos é a natureza do trabalho docente (PIMENTA, 1999). Desse modo, ao investigar a própria atividade, os estudantes podem, a partir dela, constituir de forma crítica o processo de construção de sua identidade de professor.

Essa construção, em um processo que é contínuo, é prejudicada por currículos com conteúdos e práticas de estágio desconectados da realidade escolar, sem conexão com a prática social da educação. Para a constituição da identidade dos futuros professores, Pimenta (1999) sugere três passos: mobilizar os saberes da experiência, discutir os conhecimentos específicos da área e compreender a realidade social e escolar. Nesse último, destaca-se a mudança do olhar de aluno para o olhar de futuro professor, passando a analisar a escola a partir desse novo ponto de vista e desenvolvendo-se nesse processo.

Os saberes da experiência são relacionados ao que os estudantes que iniciam o curso compreendem sobre ser professor. Tais saberes são elaborados a partir de sua visão sobre seus próprios professores ao longo de sua trajetória escolar. Os estudantes analisam o que consideram como ser um bom professor e sobre como ensinar, além das contribuições de seus professores para sua formação humana. São influenciados também pela opinião social a respeito da carreira docente, especialmente quanto a salários, condições de trabalho e valorização da profissão.

A formação do professor como profissional exige um espaço reconhecido pela sociedade, com uma base sólida de conhecimentos e a construção da imagem de um profissional que não é missionário, ator de improvisos ou alguém meramente técnico, mas um sujeito capacitado para mobilizar seus recursos cognitivos e afetivos na solução de problemas complexos (GATTI, 2010). A visão do professor como ator da própria ação e autor do próprio discurso conduz à sua valorização como sujeito do conhecimento, no sistema escolar, universitário ou perante a sociedade.

A valorização da formação de professores decorre também da concepção do ensino como uma atividade que não é apenas transmissão de um conhecimento existente em um movimento que pode ser exercitado. O ensino, diferentemente, parte do conhecimento existente e conduz à construção de um novo conhecimento de forma pedagógica. Tal concepção compõe também as justificativas para a relevância da formação de professores.

A concepção do ensino perpassa a compreensão da prática dos professores como um espaço onde os saberes do cotidiano docente são produzidos, transformados e mobilizados. Por meio da reflexão, o docente problematiza o contexto em que está inserido, suas próprias crenças e sua identidade e missão. Ao exercitar a reflexão, o docente constrói e reconstrói seu saber profissional. Esse processo busca referenciais na educação para, por meio de diferentes pontos de vista, transformar o trabalho docente.

A partir de Soares e Miranda (2019), compreende-se que o trabalho coletivo e colaborativo entre os licenciandos, realizado em um clima dialógico e construtivo, promove a reflexão como processo ao contribuir para o compartilhamento de conhecimentos e experiências, estando em relação também com o contexto educativo em que se inserem. Tal prática é compreensiva, crítica e, portanto, transformadora de si mesma e de sua formação.

Como futuros professores, a importância de compreender as lacunas de seus saberes se destaca para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e para a promoção de suas potencialidades para atuar e gerir seu crescimento nos âmbitos pessoal e profissional. Da

compreensão das necessidades de sua formação decorre sua emancipação acerca de seu papel como estudante e futuro professor.

O processo de reflexão, ainda no Ensino Superior, repercute na constituição da identidade profissional dos futuros professores, em uma ação que é dialógica, investigativa e problematizadora. Inicia com um olhar sobre a prática, perpassa análises sobre suas crenças, comportamento e identidade e alcança um nível reflexivo sobre os objetivos essenciais, a utopia e a missão de ser professor (SOARES; MIRANDA, 2019).

O desenvolvimento de um pensamento autônomo e que favorece ao estudante as condições para decidir e agir por si mesmo é impulsionado por uma formação de professores que é crítica e reflexiva. Na construção de sua identidade no percurso de formação, o estudante realiza investimentos pessoais, atua de forma livre e criativa e desenvolve projetos próprios. Não pela quantidade de técnicas ou cursos realizados, mas por meio da reflexão e da criticidade, reconstrói permanentemente sua identidade (NÓVOA, 1992).

Pimenta (1999) apresenta, na formação docente, processos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, que respectivamente produzem a vida do professor, a profissão docente e a escola. A autora explica que o desenvolvimento pessoal perpassa o trabalho crítico e a reflexão sobre as práticas do professor, considerando teorias e experiências; para a produção da profissão docente, estão relacionados saberes da reflexão sobre a prática, da teoria especializada e da militância pedagógica; a escola, constituída como espaço de trabalho e formação, com gestão democrática e currículo participativo, está inserida no desenvolvimento organizacional.

Na prática profissional, o diálogo entre professores e a criação de redes coletivas são fatores fundamentais para que os valores próprios da profissão sejam socializados e afirmados (NÓVOA, 1992). O desenvolvimento profissional é impulsionado por uma formação que instiga os estudantes a serem reflexivos e a assumir a responsabilidade pelo próprio percurso formativo. Neste processo, desenvolvem-se pessoal e profissionalmente e são instigados a desenvolver autonomia como futuros professores, de maneira que ao atuar possam ser também protagonistas na efetivação de políticas educativas e na promoção de uma educação de qualidade.

Na formação inicial de professores, a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que se opõem à ideia de transmissão de conhecimentos, direciona à formação de profissionais mais competentes e autônomos. Essas práticas, cuja natureza é emancipatória, se baseiam no desenvolvimento integral dos estudantes e em seu protagonismo.

Pensar as licenciaturas envolve a compreensão do que é conhecimento. Mais do que ter acesso a informações, conhecer implica analisá-las considerando o contexto em que se inserem. Para além disso, é necessário desenvolver consciência sobre o conhecimento, com foco na humanização, para estabelecer relações entre conhecimento e poder.

O acesso a informações concede poder e movimenta a sociedade, distinguindo quem tem ou não o privilégio do acesso. A produção de conhecimento, nesse sentido, perpassa estar consciente de seu poder para a vida material e social (PIMENTA, 1999).

A compreensão de que conhecer transcende acessar informações relaciona-se com o papel do professor no processo de construção de conhecimentos. O acesso a informações é facilitado pelos meios de comunicação, porém adquiri-las não é suficiente para conhecê-las. A relação entre informação e conhecimento é efetivada com a mediação do professor, que orienta os alunos na reflexão sobre as informações que acessam para a produção de um conhecimento que é crítico e propicia seu desenvolvimento como sujeito.

Esse processo de humanização, intrínseco à concepção de educação, indica um processo civilizatório realizado nas instituições sociais, especialmente nas escolas, onde é sistemático e intencional. É nesse contexto que Pimenta (1999) questiona quais as características de um professor que atenda às necessidades da escola para a promoção de processos de emancipação dos estudantes.

É possível buscar uma resposta em Perrenoud (2007), que apresenta o perfil esperado de um professor que busca desenvolver uma cidadania de acordo com o mundo contemporâneo. É esperado que tal profissional seja alguém confiável, que atue como mediador intercultural e mediador de uma comunidade educativa, que promova um contexto democrático e que seja um transmissor cultural e um intelectual.

Para a construção de saberes e competências, espera-se que tal professor organize uma pedagogia construtivista, garanta o sentido dos saberes, crie situações de aprendizagem, administre a heterogeneidade e regule os processos e percursos de formação (PERRENOUD, 2007).

Perrenoud (2007) acrescenta ainda dois pontos, relacionados à prática reflexiva e à implicação crítica. As sociedades em transformação exigem capacidade de inovar e de reavaliar as práticas de forma reflexiva. Assim, espera-se que o professor tenha a capacidade de refletir em seu olhar sobre a experiência e a consequente construção de novos saberes. Quanto à implicação crítica, novamente as sociedades exigem o envolvimento dos professores, por meio da participação nos debates políticos sobre a educação. Tais debates estão inseridos nas escolas,

nas regiões e no país, e incluem discussões referentes a questões como os programas escolares, a democratização da cultura e a gestão do sistema escolar.

A docência está situada na construção de identidades profissionais que são autônomas e éticas. Sua efetivação decorre da problematização dos desafios da profissão, em oposição à fragmentação dos saberes da docência, desmembrados em saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos. A formação inicial, nesse sentido, organiza-se para promover a constituição do futuro professor com consciência social, por meio da educação dos docentes “como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (PIMENTA, 1999, p. 31).

O currículo da formação inicial costuma desconsiderar aspectos enfrentados na profissão como conflito, solidão e poder, presentes nas relações entre professores e alunos ou professores e gestão. Tais questões normalmente configuram dificuldades para os professores iniciantes. Não é necessário apenas dominar conteúdos específicos da área, mas também compreender a organização da escola e as relações que nela são estabelecidas.

É importante que os futuros professores estejam preparados para lidar também com a diversidade entre os estudantes nas diferentes realidades em que se inserem, já que podem vivenciar situações como movimentos migratórios, transformações familiares e crises econômicas. Espera-se que tais realidades sejam consideradas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Gatti (2010) argumenta que falta, no Brasil, uma base comum formativa nos cursos de licenciatura com foco em estudos da atividade didática, suas reflexões e teorias. Para a autora, os currículos precisam ser articulados e com foco na função social da educação, com o ensino de conteúdos aliado aos valores e práticas necessários à atuação social. O papel da escola e dos professores é, então, considerado quanto à sua função imprescindível na orientação para a interpretação do mundo e na formação para exercer a cidadania.

As dificuldades enfrentadas na educação básica quanto às aprendizagens são ampliadas com os desafios das licenciaturas em relação aos currículos e às estruturas institucionais das quais fazem parte. A responsabilidade sobre as redes de ensino pode ser atribuída aos professores e à sua formação, mas não somente: é necessário considerar os diversos fatores envolvidos, como as políticas educacionais, a gestão escolar, aspectos culturais, a visão naturalizada das dificuldades das classes populares, as condições sociais e escolarização das famílias, as condições de trabalho dos professores e a ocorrência de formação continuada, entre outras variáveis (GATTI, 2010).

Nóvoa (2012) sugere quatro propostas para repensar a formação de professores: considerar significativamente os professores no espaço de formação dos futuros professores; valorizar os conhecimentos da experiência docente; interligar as realidades da universidade e da escola; realizar articulações com o debate sociopolítico.

De acordo com o autor, os debates acerca da formação de professores envolvem grupos de especialistas no tema, cuja presença é válida e agrega conhecimentos às discussões, porém faz-se necessária também a participação ativa dos professores que vivenciam no cotidiano a realidade escolar. É importante que as discussões teóricas abarquem não apenas conhecimentos acadêmicos mas também propostas elaboradas a partir de reflexões oriundas da própria profissão.

Para qualificar a formação de professores, é essencial que sejam feitas alterações nas políticas públicas com relação aos professores e à própria formação. É fundamental também que sejam ofertadas as condições necessárias para que se efetive a parceria entre escola e universidade, com foco na realização de pesquisas e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre as concepções de educação.

Espera-se que as pesquisas considerem os saberes específicos produzidos e utilizados pelos professores nas atividades cotidianas e que sejam estabelecidas por meio do diálogo entre universidade e escola. Na realização, na universidade, de pesquisas sobre o ensino, é necessário incluir os professores das escolas como sujeitos do conhecimento. Tanto os pesquisadores universitários quanto os professores são colaboradores da pesquisa e produtores de saber. É essencial que as pesquisas realizadas sejam relevantes à realidade em que estão inseridas e acessíveis a quem dela faz parte.

Tardif (2011) justifica a importância de considerar o professor como sujeito que significa sua prática e que estrutura e orienta sua atividade a partir dos conhecimentos que produz. De acordo com o autor, uma posição fundamental na escola é ocupada pelos professores: o trabalho de, cotidianamente, atuar e mediar a cultura e os saberes escolares. Dessa forma, é necessário que tenham seus pontos de vista acolhidos pelas pesquisas realizadas na universidade, buscando efetivar a relação entre os campos da teoria e da prática.

É essencial que não haja uma dicotomia entre teoria e prática, pois ambas são interligadas e ocorrem continuamente, constituindo uma formação que é reflexiva, crítica e criadora de identidade (PERRENOUD, 2007). Com o compartilhamento de experiências entre escola e universidade, desenvolve-se uma nova cultura de formação de professores, em que novas relações são estabelecidas entre saberes pedagógicos e científicos. Investigação e reflexão crítica perpassam a formação, em articulação com as práticas educativas.



Na formação de professores, é importante que o currículo seja construído com a participação dos professores que produzem os saberes da prática. Tardif (2011) instiga que se reflita ao declarar: “É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação” (p. 240), ou seja, que possam ser ouvidos na discussão a respeito dos conteúdos a serem abordados, em um movimento que integra universidade e escola na construção de uma formação de professores que desenvolve a teoria em uma forma de trabalho que conduz à melhor compreensão da realidade.

Nesse sentido, considera-se necessário que o currículo da formação de professores valorize os conhecimentos da prática docente e valide tanto os conteúdos das disciplinas específicas quanto os conteúdos profissionais do trabalho docente. Nessa perspectiva é necessário também “realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações” (TARDIF, 2011, p. 242). Assim, a formação de professores proporciona que o estudante se desenvolva pessoal e profissionalmente com vistas à sua qualificação docente e à construção de sua autonomia.

Da mesma forma, a formação de professores pode propiciar que os estudantes construam saberes a partir da vivência de situações como as que encontrarão em sua prática como professores, de modo que a aprendizagem perpassasse por experiências que envolvem aspectos emocionais, erros e acertos. Os futuros professores podem vivenciar também situações de dificuldade com a aprendizagem dos alunos e para lidar com a dinâmica e o comportamento dos grupos.

Na universidade ainda enfrenta-se a dissociação entre os modelos de formação que se esgotam no estudo de conteúdos a serem lecionados e a concepção de que a formação de professores somente é efetivada com os estudos didático-pedagógicos. Saviani (2009) questiona: “O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente?” (p. 151). Para o autor, a superação dessa dificuldade na formação de professores está vinculada à indissociabilidade entre estes dois aspectos que caracterizam a ação docente.

Resultados de uma pesquisa conduzida por Cunha (2001) indicam que repensar a educação possibilita novas compreensões sobre os processos de formação de professores. Apontam ainda três principais pontos para pensar os processos de ensino e aprendizagem: conhecimento, mediação e protagonismo.

O conhecimento, que detém o potencial de transformar a realidade, impulsiona novas perspectivas ao ser compreendido como movimento. A mediação, tida como a relação entre professor, estudante e o conhecimento, promove a aprendizagem por meio de ações pautadas pelo entusiasmo dos sujeitos envolvidos, do uso de metodologias interativas e de novas tecnologias para o desenvolvimento de habilidades mais complexas. Ao discutir a mediação é necessário também considerar a relação entre o conhecimento acadêmico e a dimensão político-social, assim como pensar o desenvolvimento do processo pedagógico por meio do diálogo e da comunicação.

O envolvimento do estudante, as ações participativas e as discussões e produções criativas direcionam para as reflexões a respeito do protagonismo nos processos de ensino e aprendizagem. O protagonismo é constituído pela possibilidade de realizar ações como a tomada de decisões, a interação com o objeto e a reflexão sobre os potenciais caminhos a percorrer. Com a concepção do erro como parte do processo de construção de conhecimentos, o protagonismo direciona o estudante a considerar múltiplas possibilidades.

As discussões sobre a formação de professores direcionam a observar a importância dos cursos de licenciatura.

Os cursos que formam os profissionais da Educação devem contemplar as exigências dessa habilitação. Os docentes que atuam nesses cursos precisam saber responder como formar profissionais que saibam o que é ser professor, vislumbrando uma atuação competente nas futuras práticas pedagógicas desses alunos. Isso significa que a licenciatura deve capacitar professores com conhecimentos básicos e necessários, mas, principalmente, com a compreensão do seu papel na sociedade (SOBREIRA, 2015, p. 17).

Esse recorte apresenta relações com esta pesquisa quanto à relevância da formação de professores para a sociedade e, especialmente, quanto ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes das licenciaturas tendo em vista sua futura atuação docente. Sobreira (2015) destaca que a formação de professores não se limita a conceder diplomas que autorizam a atuação no mercado de trabalho. Os cursos de licenciatura estão intimamente relacionados à construção de novos conhecimentos, ao modo como a formação humana e profissional é desenvolvida na sociedade e à condução, pela universidade, de egressos autônomos e capacitados para qualificar os processos educativos.

O desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes dos cursos de formação inicial de professores é potencializado em um percurso acadêmico que proporciona um contexto de criticidade e reflexão em que o estudante tem favorecidas suas condições de decidir e agir por si mesmo e desenvolver nesse processo sua autonomia.

## 4 UM OLHAR SOBRE A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO

Os estudos sobre a formação inicial de professores apresentados no capítulo anterior relacionam-se com o texto desenvolvido neste capítulo. O conceito de autonomia é situado no viés abordado na pesquisa, com sustentação teórica em Freire e autores cujas teorias dialogam com a perspectiva freireana. A autonomia é tida como processo de amadurecimento do sujeito (FREIRE, 2017a), que se desenvolve em direção ao desenvolvimento de uma consciência crítica, que problematiza a realidade e nela intervém. Compreende-se que um sujeito autônomo possui independência moral e é capaz de governar a si mesmo, posicionando-se com atitude diante do mundo.

Este capítulo está organizado em duas partes: inicia contextualizando o conceito de autonomia, e, posteriormente, aprofunda as relações entre autonomia e educação, com foco na tarefa educativa.

### 4.1 SOBRE O CONCEITO DE AUTONOMIA

Por meio da educação, o desenvolvimento do estudante parte de uma concepção emancipatória, em que este é considerado sujeito e não objeto e participa das tomadas de decisão sobre si mesmo e a realidade em que se insere. A partir da visão do ser humano como ser inacabado (FREIRE, 2017a), a educação é compreendida como um processo contínuo em que são estabelecidas relações para o desenvolvimento do sujeito, tendo a autonomia como um aspecto importante no processo educativo para a constituição de sujeitos responsáveis, críticos e conscientes do mundo em que vivem.

O conceito freireano de autonomia corresponde a um processo em que o sujeito a constrói historicamente a partir das várias decisões que toma ao longo de seu percurso pessoal – e, no caso da formação de professores, também acadêmico e profissional. O trabalho do professor, nesse contexto, é o de construir uma autonomia crítica juntamente com os estudantes.

Essa criticidade é considerada como a capacidade de professores e estudantes realizarem uma reflexão crítica sobre a realidade, constatando, conhecendo e intervindo no que é necessário. Freire (2017a) utiliza a expressão “pensar certo” para se referir ao pensamento crítico que exige uma análise profunda para que se compreenda e interprete os fatos.

Freire (2017a) explica que a constituição da autonomia ocorre em processo, é um constante “vir a ser” (p. 105). Desenvolve-se a partir da experiência em tomadas de decisão, sendo essa uma das razões para que o ensino se oriente em direção a proporcionar espaços de

responsabilidade, decisão e comprometimento com o vivido. Sabendo que o ser humano aprende, ensina, conhece e intervém, a educação permanentemente atua em prol do desenvolvimento da autonomia.

No contexto educacional – escolar ou acadêmico, Freire explica que o professor cria condições para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes, elaborando junto com eles um diálogo para a formação de sujeitos curiosos, indagadores, capazes de problematizar a realidade e elaborar transformações na sociedade (MOREIRA, 2018).

Uma formação que objetiva o desenvolvimento da autonomia compromete-se com uma aprendizagem que constrói, reconstrói e intervém na realidade a partir do que constata. Nesse sentido, “para que haja a convergência para uma formação integral do cidadão a educação precisa assumir seu verdadeiro papel na formação da consciência crítica, disseminando a autonomia como valor central na defesa de um projeto de cidadania [...]” (ANGELO, 2006, p. 16).

O processo de desenvolvimento da autonomia é contínuo, exigente e complexo. Seu desenvolvimento é tão importante quanto o objetivo que se espera alcançar (GUZZO, 2002). Inseridas nos processos educativos estão práticas que objetivam a formação de um estudante autônomo, tais como o estímulo a pensar e repensar, o respeito às ideias e ao processo de aprendizagem, a valorização das iniciativas, o incentivo a expressar-se, o respeito e valorização dos saberes dos estudantes e a atribuição de responsabilidades.

A formação da autonomia dos estudantes é influenciada pelos professores que participam de sua trajetória escolar e universitária, especialmente destacando-se aqui a formação docente dos estudantes de licenciatura. Ao longo de seus percursos, os estudantes gradativamente transitam da heteronomia para a autonomia em aspectos necessários à sua futura prática docente e à sua própria trajetória no curso de licenciatura.

O conceito de autonomia não se refere a independência e, no contexto acadêmico, “não se refere ao saber fazer tudo sozinho; ou seja, autonomia não é ‘aprender sozinho’, ‘autodidatismo’” (SMOLKA; GOMES; SIQUEIRA-BATISTA, 2014, p. 9). A autonomia é construída ao longo de um processo de relacionamento entre sujeitos e com o mundo. Quanto mais relações são estabelecidas, mais o processo de desenvolvimento da autonomia apresenta complexidade e potencializa suas possibilidades de desenvolvimento.

As discussões sobre autonomia exigem o reconhecimento do ser humano como ser inacabado, mas que, consciente disso, busca construir a própria história. Um dos saberes necessários no processo de ensino é a compreensão de que a autonomia do estudante deve ser respeitada. Quando não há respeito à autonomia, dignidade e identidade do estudante, o ensino

torna-se “inautêntico, palavreado vazio e vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 2017a, p. 61).

Com a construção de sua autonomia, o estudante contribui para o combate à opressão (MESQUITA, 2001) e passa a participar de processos sociais de respeito à sua dimensão humana de educando. O conceito de autonomia situa-se no espaço de articulação entre as dimensões sociais e políticas. A autonomia, em seu viés político, participa da definição de democracia e recebe sentido social, político e pedagógico na libertação de situações opressoras que prejudicam ou impossibilitam a atuação crítica na sociedade.

Ao desenvolver sua criticidade, o sujeito transforma sua consciência ingênua em consciência crítica, conceitos denominados por Freire (2016) indicando a necessidade de os sujeitos evoluírem da primeira para a segunda para que possam atuar de forma crítica na sociedade. Atribui como características da consciência ingênua um simplismo na interpretação de problemas, uma tendência a formas massificadoras de comportamento, discussões com pouca criticidade e com imposição de suas verdades, além da visão de que a realidade é estática e não mutável.

Diferentemente, a consciência crítica é caracterizada por uma profundidade na resolução de problemas, compreensão da realidade como mutável, uma busca por validar as informações e revisá-las se necessário, constante promoção do diálogo e sua constituição como inquieta, indagadora e investigativa. Com a mudança da consciência ingênua para a consciência crítica, a perspectiva do sujeito se modifica quando à realidade, agora considerada mutável. Essa realidade é, então, percebida como histórico-cultural, criada pelo ser humano e que pode ser transformada por ele (FREIRE, 2016).

É importante que o sujeito se comprometa a fazer um trabalho que é verdadeiro, com ações reais e reflexões com a ação e com os sujeitos com os quais convive. Quanto mais refletir, mais se conscientizará sobre sua realidade e as intervenções que pode realizar sobre ela. Tendo uma consciência ingênua, o sujeito é apenas espectador. Ao transformar sua consciência em crítica, passa a participar das ações, decidir, dialogar. A educação promove esse processo e auxilia que o sujeito participe criticamente de seu processo histórico, sem acomodar-se e com conscientização.

Tendo em vista isso, Freire (2017a) explica que o amadurecimento dos sujeitos ocorre de forma progressiva ao longo de seu desenvolvimento. Nas relações entre professores e estudantes, o desenvolvimento da autonomia ocorre juntamente com a reinvenção do ser humano, que

[...] em Freire, não é um ser pré-existente ou desde sempre constituído, mas constrói-se na medida mesma da construção histórico-social que ele vai realizando. A construção histórica de que o humano é capaz interfere na formação de si, na transformação dos objetos com os quais interage e, da mesma forma, age sobre os outros. Assim, o ponto de partida para a construção da autonomia do ser humano e do educando em particular são os próprios sujeitos envolvidos: o seu mundo, a sua cultura, a representação que fazem de si, da história, dos outros etc. (PITANO; GUIGGI, 2009, p. 90).

As ações do sujeito refletem sua relação com o contexto histórico e social, a realidade em que se insere e a interação com outros sujeitos, histórias e culturas. O desenvolvimento dos sujeitos e de sua autonomia está também interligada aos processos educativos.

A educação, para Freire (2016), só pode ser pensada a partir da compreensão do ser humano e sua existência e ação no mundo. O ser humano é um ser em contínuo desenvolvimento, permanentemente refazendo-se por suas ações no mundo, e a consciência de seu inacabamento fundamenta as razões da educação.

As finalidades educacionais envolvem o diálogo e a compreensão da autonomia como um processo que é dinâmico, promove problematizações e ocorre por meio de relações. A reflexão sobre a ação educativa e o desenvolvimento pessoal e profissional também caracterizam a autonomia.

A autonomia é considerada por Freire (2017a) como um processo de construção em um espaço crítico e libertador em que a pessoa é vista como sujeito e não como objeto. É necessário, portanto, que a educação proporcione situações dialógicas para o desenvolvimento da autonomia, que está intrinsecamente relacionada com a política e a ética. A capacidade de deliberar por si mesmo caracteriza um sujeito autônomo e vincula-se à concepção de um sujeito ético. Agindo com autonomia sobre suas ações e pensamentos, o sujeito autônomo não tem medo da liberdade (BARRETO; OLIVEIRA; SEIXAS, 2017).

Inserida nos conceitos de democracia e cidadania, a autonomia se encontra na formação cidadã decorrente de uma prática de participação e democratização no sistema de ensino. Por meio da autonomia, novas relações sociais são estabelecidas em oposição a relações autoritárias. A diferença é reconhecida e são estabelecidas parcerias para a criação de novas oportunidades, em permanente relação com a sociedade. O processo de conscientização<sup>10</sup>, também tido como processo de desalienação, está diretamente interligado com a autonomia e tem na presença da educação a parceria para a formação de sujeitos com autonomia pessoal e preparo para atuar na sociedade na promoção da emancipação social.

---

<sup>10</sup> Conceito tido por Freire como processo de desenvolvimento crítico da consciência perante o mundo.

De acordo com Freire, o ser humano nasce com a possibilidade de humanização ou desumanização, o que torna a educação um processo relacionado a tornar-se humano, à gentificação ou desgentificação (STRECK, 2011). Por compreender o ser humano como inconcluso, a dimensão educativa é antropológica e tem a autonomia como um de seus saberes necessários (PITANO; GHIGGI, 2009). As reflexões críticas realizadas continuamente apontam para o respeito à autonomia e identidade do estudante. O processo de ensino envolve então o discurso a favor da autonomia e sua efetiva realização.

A autonomia consiste em um processo em que a subjetividade individual é construída em contato com as relações interpessoais do espaço em que o sujeito vive. Em torno do conceito de autonomia, a interação com os outros é entendida por Freire como essencial para a construção de relações mais humanas.

Ao participar do encontro coletivo, como nas interações que o estudante estabelece ao longo de seu percurso acadêmico, a criação da identidade do sujeito relaciona-se com ações transformadoras, autônomas e com consciência crítica e criadora. O conhecimento é também construído na relação com os demais, por meio do diálogo e de ações em que os sujeitos encontram-se, com autonomia, em permanente relação uns com os outros.

O processo de ensinar, para Freire (2017a), exige coerência pedagógica, ética, humana e social. A reflexão sobre autonomia relaciona-se com a construção de consciência crítica, a curiosidade e a busca pela compreensão do mundo. Nesse processo, o diálogo é indispensável e exige o desenvolvimento do pensamento crítico. Em concordância com Martin Buber, Freire defende que

[...] o papel dos professores é participar colaborativamente na educação de seus estudantes, jamais agindo como um transmissor de conteúdos a serem apenas recebidos pelos estudantes (vínculo Eu-Iso). Pelo contrário, eles [Buber e Freire] acreditam que os estudantes devem desenvolver autonomia e consciência crítica, investigando as situações de opressão incentivados por seus professores, que dialogam e interagem com eles. Para ambos os filósofos, a educação é um processo de aprendizagem mútua, onde professores e estudantes aprendem em interação e diálogo (relação Eu-Tu) (PERUCHIN, 2020, p. 107).

Freire, assim como Buber, vê o diálogo como uma relação horizontal entre dois sujeitos. A partir da relação Eu-Tu, o diálogo gera criticidade em busca de algo e nessa interação se estabelece a comunicação. O diálogo é importante tanto para questões políticas como para as demais situações da vida dos sujeitos, sendo importante na formação inicial de professores e no desenvolvimento da autonomia de seus estudantes.

Conforme vão construindo a sua autonomia, os sujeitos – no contexto educacional, professores e estudantes –, buscam e vivem a comunicação, atuando com outro sujeito e não sobre ele ou para ele. Essas relações Eu-Tu afastam-se das relações Eu-Isso.

O que Freire (2016) denomina como antidiálogo representa a sobreposição de um sujeito sobre outro. Na educação, uma postura de antidiálogo prejudica o poder criador do estudante com a atuação de um professor que apenas transmite os conteúdos enquanto os estudantes os recebem passivamente. Nessas condições, segundo Freire (2016), a educação não é mais educação. É por isso que o diálogo faz-se fundamental na educação, ao desfazer as relações Eu-Isso e estabelecer relações Eu-Tu, em que os sujeitos estão em igualdade e a educação é promovida a partir de relações horizontais e com a presença de comunicação.

A partir das relações dialógicas, os sujeitos podem transformar a sociedade e humanizar-se, participando ativamente da vida sociopolítica. Nesse contexto, a capacidade humana de aprender e ensinar é defendida por Freire (1963), assim como a vocação ontológica de “ser mais”<sup>11</sup>. O ser humano é visto como um ser de relações, não apenas de contatos. A construção de conhecimentos, assim, é realizada pelo diálogo com a sociedade a partir de uma visão antropológica de cultura: a produção do ser humano no mundo é cultura e história e, sendo assim, todo ser humano tem o que aprender e o que ensinar. Em Freire, o respeito à cultura de todos representa diálogo (PERUCHIN, 2020).

A relação com os demais sujeitos é importante para a construção de identidades coletivas que levem a ações transformadoras. Para isso ocorrer, é necessário que os sujeitos realizem reflexões e decisões com criticidade e autonomia. O ser humano reconhece a si mesmo como alguém que transforma, que intervém no mundo, que tem condições de avaliar, decidir e romper com o que for necessário.

Com a intervenção do ser humano no mundo, considera-se o contexto vivido e as dimensões individuais e sociais relativas à própria inserção nesse contexto. Paulo e Mira (2018) explicam que intervir no mundo, para Freire, envolve um processo de busca constante por inserir-se no mundo e não apenas para adaptar-se a ele. A intervenção ocorre para que ocorra uma transformação consciente, com intencionalidade, responsabilidade e criticidade.

Para a efetivação da autonomia, são promovidas ações dialógicas por meio da educação. Ao considerar que a emancipação do sujeito e a construção de sociedades mais justas são transformações resultantes do ato educativo, entende-se que a educação é política. Nesse

---

<sup>11</sup> Conceito freireano que representa a busca do ser humano por conhecer a si mesmo e ao mundo com abertura a novas aprendizagens e transformações.



contexto, o professor possui papel político e, ao possuir autonomia, é capaz de transformar a realidade.

Com o desenvolvimento da autonomia, o sujeito torna-se consciente de suas práticas. É nesse sentido que Freire (2017a) defende a educação como um ato político, já que possui intencionalidade e não neutralidade em sua práxis. A autonomia do professor está relacionada aos direitos assegurados pelas políticas públicas e pela interação com o mundo na luta por seus direitos e da comunidade. Assim, seu papel político refere-se à sua percepção da realidade e do que pode ser transformado, em um compromisso político e ético com a educação e a sociedade.

Intervir na realidade é uma tarefa mais complexa do que se adaptar a ela, sendo também imprescindível para a formação de professores nos cursos de licenciatura. Freire (2017a) explicita que não considera possível nem aceitável que tal processo de estudo seja considerado neutro. O processo de estudar não se resume a apenas realizar os estudos sem compromisso com a realidade, tendo em vista que nenhuma pessoa se relaciona com o mundo e com os outros de forma neutra, apenas constatando e sem tomar decisões para intervir criticamente – em outras palavras, sem agir com autonomia.

Na educação, os professores envolvem-se no processo educativo esforçando-se e responsabilizando-se para a promoção de uma autonomia individual e coletiva. A importância de suas ações reflete na construção de sujeitos com autonomia para determinar a própria história.

## 4.2 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO

Uma educação baseada na reflexão crítica da prática docente é importante para a discussão dos saberes construídos no cotidiano acadêmico. Aprender a refletir sobre a educação proporciona que os professores tenham um olhar consciente de suas ações e possam pensar de maneira aprofundada sobre sua atuação, questionando o que se apresenta. As questões sociais em que a universidade está inserida também podem ser analisadas de forma mais crítica se a construção da cidadania for considerada entre os fundamentos das ações docentes.

Por meio da educação, o sujeito interage e constrói o caminho para exercer sua cidadania, processo que caracteriza a função social da educação. O conceito de cidadania é abordado por Guzzo (2009) como “a possibilidade de máxima realização das potencialidades do sujeito aprendente e sua participação social e política no país, em um processo de formação para a vida” (p. 46) – em plena relação com o conceito de autonomia.

Ter autonomia não significa apenas ter liberdade de escolha, mas sim ter a possibilidade de escolher o caminho e então agir para segui-lo. Por meio da atuação do sujeito, a autonomia ocorre no exercício da cidadania. Os professores, nesse contexto, incentivam que o estudante tome suas decisões e possa, ao seguir seu caminho, construir e reconstruir seus saberes.

O desenvolvimento da autonomia no contexto pedagógico do discente é de responsabilidade de todos os atores envolvidos no ambiente acadêmico [...] no sentido de promover um estudante com raciocínio crítico, reflexivo, desenvolvendo uma postura cada vez mais investigativa e indagadora – com curiosidade científica –, aprimorando a capacidade de autoavaliação, o trabalho em equipe, lidando com as questões éticas, levando em conta os aspectos psicossociais do indivíduo (SMOLKA; GOMES; SIQUEIRA-BATISTA, 2014, p. 12).

A tarefa educativa dos professores leva em consideração tais aspectos a partir de propostas educacionais, especialmente na formação de professores, que direcionam à promoção de uma formação que esteja atenta ao desenvolvimento da autonomia com criticidade e cujos sujeitos são capazes de agir sobre os próprios caminhos na construção de suas histórias. É importante que tal perspectiva considere o contexto de relações de poder que constitui as sociedades, no qual o destino já estaria determinado pelas posições socioeconômicas (PITANO; GHIGGI, 2009).

O apoio à superação dos estudantes também é tarefa educativa do professor, que encoraja e indica direções para aprender a exercer a tomada de decisões. Esse processo propicia o desenvolvimento do estudante e, no acompanhamento de seu crescimento e sob a ideia de ação mútua, o desenvolvimento também do professor (MESQUITA, 2001).

O professor e o estudante são, ambos, sujeitos do ensinar e aprender. Se em uma relação o estudante fosse considerado objeto a ser formado, este receberia do sujeito professor os conhecimentos sem elaborar uma posição crítica, e posteriormente poderia se tornar um professor falsamente sujeito a atuar na formação de novos estudantes considerados objetos (FREIRE, 2017a).

A tarefa educativa do professor envolve se dedicar a explicar o conteúdo com clareza para auxiliar os estudantes na compreensão do que é ensinado, tendo em vista que estes não devem apenas recebê-lo. É nesse aspecto que Freire (2017a) se refere ao defender que o conhecimento não pode ser transferido de uma pessoa para outra, já que aprender não ocorre somente com a memorização de conteúdos recebidos verticalmente do professor para o estudante. O estudante, então, tem as condições necessárias para desenvolver-se com autonomia diante do estudado e constituir-se como sujeito em sua formação.

A capacidade do ser humano de conhecer o mundo por meio de sua intervenção é apresentada por um professor que ensina a pensar de forma crítica, curiosa e autônoma. Ao desafiar os estudantes, em suas formações para a posterior docência, a agir sobre suas compreensões do que é ensinado, o professor atua de forma coerente com seu papel de construir conhecimentos em comunhão com seus estudantes.

Diferentemente da passividade do estudante em um ensino que é voltado à transmissão de conhecimentos do professor para o estudante, atividades que incentivam uma postura ativa do estudante e o desenvolvimento de seu raciocínio crítico e reflexivo direcionam a uma autonomia que se faz essencial ao processo acadêmico. Na formação de professores, a tomada de decisões implica também no desenvolvimento de uma autonomia importante para os processos educativos e para si como cidadão (SMOLKA; GOMES; SIQUEIRA-BATISTA, 2014).

Em uma visão emancipadora da educação, os professores transformam informação em conhecimento e atuam na formação de seus estudantes para que desenvolvam uma consciência crítica. A formação de professores, então, tem como foco a autonomia dos estudantes das licenciaturas, que se desenvolvem por meio de processos colaborativos de aprendizagem (GADOTTI, 2011).

Para o desenvolvimento da autonomia, é necessário também que a sociedade esteja ancorada em bases democráticas e com espaço para acolher as ideias da educação emancipatória para a formação de cidadãos críticos. O professor com formação para a autonomia constantemente reelabora os conhecimentos que constrói ao longo de sua trajetória, qualificando sua atuação na promoção de sujeitos com criticidade.

Em uma situação em que o professor apenas narra conteúdos desvinculados da realidade, os estudantes memorizam e repetem palavras e conceitos sem compreender o que significam. Esse modelo de educação é denominado de forma figurada por Freire como educação bancária, referindo-se à ideia de depósitos e transferências de conhecimento que seriam feitos do professor aos estudantes passivos. Nesse processo, os estudantes não se desenvolvem criticamente e não constroem a autonomia necessária para atuar na sociedade como sujeitos transformadores.

Em contrapartida, Freire defende a educação denominada problematizadora. Nessa concepção de educação, os estudantes dialogam com os professores e se afirmam como investigadores críticos. Com o desenvolvimento da autonomia, são capazes de agir e refletir sobre o mundo para transformá-lo. Inseridos no processo de formação de professores, os

estudantes atuam de forma crítica e reflexiva para sua plena formação como sujeitos autônomos e conscientes.

A educação bancária parte de um viés alienante, em que a educação ocorre para a submissão e dentro de uma realidade estática. Tal concepção de educação inibe que os estudantes realizem suas próprias criações e reflitam sobre as situações que se apresentam no cotidiano. Diferentemente, na educação problematizadora o professor trabalha de modo a incentivar que os estudantes realizem sua inserção crítica na realidade e desenvolvam uma consciência reflexiva diante do mundo (SARTORI, 2018).

Se os estudantes permanecem apenas recebendo os conhecimentos de forma passiva, não realizarão sua inserção no mundo com consciência crítica, como seres transformadores ou sujeitos. Não possuem motivação para libertar seu pensamento pela ação comum com outros sujeitos (tidos como objetos em uma relação Eu-Isso), prejudicando o objetivo de refazer o mundo e torná-lo mais humano.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2017b, p. 94, grifo do autor).

O professor, em uma concepção problematizadora da educação, atua para que o estudante realize sua inserção no mundo, efetivando a mudança da consciência ingênua para a consciência crítica. Os estudantes desenvolvem, então, em uma realidade em processo de transformação, sua compreensão do mundo e suas relações com ele, avançam em seus caminhos e buscam no que já viveram conhecimentos para construir o futuro.

Interessante observar a organização da obra *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, iniciando pelo subtítulo, *saberes necessários à prática educativa*, e as relações da obra com o próprio conceito de autonomia na educação. Freire (2017a) organizou a obra em três capítulos, com nove subtítulos cada. Todos os subcapítulos iniciam com “ensinar exige...”, ou seja, orientam o caminho que a tarefa educativa pode seguir para efetivar uma educação voltada para a humanização dos sujeitos.

No primeiro capítulo, que se anuncia como uma primeira reflexão sobre a prática docente, os subcapítulos indicam que o ato de ensinar envolve: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;

reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural. Pensando a autonomia na educação, destacam-se a pesquisa, com a busca inquieta de novas respostas; a criticidade, que acompanha o desenvolvimento de uma consciência crítica e não mais ingênua; e, da mesma forma, a reflexão crítica sobre a prática, seja a prática do professor ou a prática acadêmica dos estudantes em seus percursos na licenciatura.

A rejeição à concepção que tem como fundamento a transmissão de conhecimentos é o assunto do segundo capítulo, que aborda: a consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; o respeito à autonomia do ser do educando; bom-senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; a apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; e curiosidade. Todos se relacionam com o desenvolvimento da autonomia, especialmente a consciência do inacabamento e a convicção de que a mudança é possível, pois a partir disso o ser humano compreende que pode desenvolver-se em busca de sua humanização e de tornar-se sujeito de sua própria história.

O terceiro capítulo afirma que ensinar é uma especificidade humana e que exige: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos. Para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes de licenciaturas e para pensar também a autonomia de forma geral, é importante destacar: o comprometimento, tanto no percurso acadêmico como posteriormente na atuação como professores; a compreensão da educação como uma forma de intervenção no mundo, o que direciona para ações em favor das mudanças necessárias no mundo e a influência da educação nesses processos; a tomada consciente de decisões, por meio das quais o sujeito desenvolve gradativamente sua autonomia; e a disponibilidade para o diálogo, conceito reforçado nas obras de Freire por sua importância para a formação dos sujeitos.

A necessidade de compreender o ser humano como ser existente no mundo e com o mundo é necessária, segundo Freire (2015), para que se reflita sobre a conscientização. O ser humano é, então, sujeito consciente e, a partir disso, a educação é vista como um processo exclusivamente humano. O ser humano, somente, é capaz de agir sobre o mundo transformando-o.

Diferentemente de apenas estar no mundo, sem conhecer a si próprio e apenas vivendo no mundo, existir é característica do ser humano, ser que é capaz de transformar, produzir, decidir, criar, recriar e comunicar-se (FREIRE, 2015). Esse modo de vida, essa existência, é

característica de um ser que tem autonomia, que age para transformar o mundo e que se liberta a partir da reflexão sobre si mesmo e o mundo.

Ao compreender sua própria existência, o ser humano compreende também sua realidade e supera a imagem ingênua que por ventura tenha dela. É necessário, dessa forma, que a formação de professores promova o desenvolvimento da autonomia para a formação da responsabilidade exigida pelo processo educativo. Como explica Freire (2017a) sobre o trabalho do professor:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (p. 69, grifos do autor).

A tarefa educativa do professor, assim, envolve estimular o direito dos estudantes a escolher, romper e decidir. Perpassa também a promoção da superação da curiosidade ingênua para o desenvolvimento da curiosidade epistemológica. Ao possibilitar, com competência e ética, a formação da autonomia, o professor compromete-se juntamente com o estudante a lutar por uma vida humanamente digna.

O ser humano é responsável por transformar a estrutura social e a realidade em que vive. Nesse processo, por isso mesmo, atua como sujeito da transformação e não como objeto a ser transformado. No processo de ação sobre a realidade, atua a partir de sua conscientização sobre ela e não pode, portanto, ser neutro diante do mundo. Streck (2011) explica que, considerando o mundo criado pelo ser humano, conforme suas necessidades e interesses, para Freire a neutralidade é uma impossibilidade histórica, já que ninguém consegue viver fora desse mundo.

Ao optar por transformar a realidade, o sujeito atua a favor da valorização do ser humano e seu “ser mais”. No contexto pedagógico, o sujeito da transformação permanece atuando a favor do ser humano e não impõe suas opiniões ao demais, tendo em vista que seriam ações contraditórias (FREIRE, 2016). É fundamental à educação a compreensão do ser humano como sujeito que constrói a própria história.

Em comunhão com a responsabilidade, a autonomia está relacionada com o processo de construção e socialização de conhecimentos, promovido e acompanhado pela educação. Como resultado da ação da responsabilidade na educação encontra-se a conscientização, que, por sua vez, relaciona-se diretamente com a humanização. Esta direciona à busca da afirmação do humano como ser em constante processo de crescimento. A sociedade, da mesma forma,

envolve-se no processo de humanização com o combate às situações de opressão (MESQUITA, 2001).

A emancipação do ser humano relaciona-se à superação da opressão. Contreras (2002) aborda a emancipação e a relaciona com a autonomia e a educação. O autor explica que a autonomia é uma forma de constituir e vivenciar a própria identidade, nas relações que são construídas com as finalidades educativas. A consciência sobre a docência, o estudante e o sentido social do ensino e da educação integram o desenvolvimento da autonomia.

Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência (CONTRERAS, 2002, p. 185).

A autonomia está intrinsecamente relacionada com a emancipação, ou seja, com a superação da dependência e da opressão. A construção de uma comunidade mais justa e educativa decorre da transformação do ensino em conexão com os movimentos de democratização da sociedade. A este viés político está vinculada a autonomia. Tanto a autonomia dos professores e estudantes, tida como processo progressivo de emancipação, quanto a autonomia social estão conectadas às comunidades por meio da criação de processos participativos em que assumem a responsabilidade de decidir sobre assuntos que dizem respeito a si mesmas.

A relação da emancipação com a autonomia remete à superação das dependências ideológicas que inibem a tomada de consciência da função real do ensino (CONTRERAS, 2002). É necessário que se faça uma análise das práticas e pensamentos da profissão de professor, assim como uma análise crítica sobre as demandas da sociedade. Também a partir da reflexão crítica sobre suas motivações, professores e estudantes envolvem no estudo da docência suas visões de mundo e experiências, tomando a autonomia como uma qualidade da educação.

A efetivação de uma educação emancipatória, como forma de intervir no mundo, envolve diálogo e questionamento crítico, podendo ocorrer por meio da organização da formação de professores como espaço democrático e de valorização do humano e do social, assim como a partir de uma formação que propicie aos futuros professores as condições para atuar com autonomia, com vistas ao desenvolvimento de uma educação comprometida com uma formação cidadã.

Na construção da autonomia, que acompanha o processo de desenvolvimento da conscientização, o sujeito se apropria de seus direitos e deveres de cidadão. Desenvolve, então, senso crítico, responsável e consciente, atuando em defesa do respeito ao que se refere ao humano. Tal posicionamento inclui o apoio ao estudante em sua totalidade, o respeito a suas particularidades e o seu desenvolvimento integral como cidadão autônomo, responsável e atuante em prol de uma sociedade que se constitua a partir da valorização da educação e do humano.

Pitano e Ghiggi (2009) apontam que o processo educativo freireano acompanha a dimensão da autonomia, relacionada à conscientização e à formação do espírito crítico, além da curiosidade e da compreensão do mundo. O ser humano, nessa dimensão, realiza uma construção histórico-social e constrói a si mesmo nesse processo. Sua formação, a relação transformadora dos objetos com os quais interage e sua atuação no mundo são influenciados pela construção histórica que realiza. Seu mundo e sua cultura são ponto de partida para que a autonomia do ser humano seja construída, de modo especial a autonomia do estudante.

Ao abordar a autonomia a partir da conscientização, Freire aponta para a aprendizagem as dimensões de um estudante que é ativo, que participa de uma mediação pelo diálogo e cujas atividades e conteúdos partem de sua realidade cultural. Na formação para a autonomia encontra-se o diálogo como possibilidade para problematizar o senso comum, de modo que a superação da ingenuidade proporcione situar-se com autonomia perante o mundo (PITANO; GHIGGI, 2009). Conscientes da realidade a que pertencem, os estudantes das licenciaturas desenvolvem sua autonomia a partir de um diálogo que acompanha os desafios da educação e que constitui ele mesmo um meio de reflexão para o desenvolvimento da autonomia.

Contreras (2002) aborda também o diálogo no contexto educativo. De forma análoga ao que desenvolve quanto à autonomia dos professores, é possível pensar a autonomia dos estudantes das licenciaturas. Como processo em que o estudante define e constitui a si mesmo, a autonomia ocorre na própria realidade do estudo, pelo encontro com os outros e pela formação que disso decorre. O desenvolvimento da autonomia ocorre em um contexto de relações, não isoladamente. Sua construção é definida na busca de um encontro pedagógico no qual, por meio do diálogo, as convicções se desenvolvem em significado e realização. A autonomia se refere, assim, tanto ao encontro pedagógico como à sua qualidade e suas consequências.

Ao abordar a autonomia, Pitano e Ghiggi (2009) explicam que “os conceitos de tomada de consciência e conscientização em Freire são caminhos que possibilitam pensar a dimensão da autonomia” (p. 92). Nos processos de aprendizagem, o autor defende a presença do diálogo e da realidade cultural do estudante como ponto de partida. O diálogo é essencial para o



desenvolvimento da autonomia, promovendo a problematização do senso comum e incentivando que estudantes e professores possam situar-se no mundo com autonomia e em colaboração.

Inserida no contexto histórico em que os sujeitos se encontram, a conscientização é contínua, crítica e dialógica (FREIRE, 2017b). Considerando a capacidade humana de transformação, é necessário que a educação propicie as condições para que o sujeito compreenda os problemas decorrentes da estrutura social e questione sua situação. A formação de professores pode então propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável, o que perpassa também pelo desenvolvimento da autonomia pelos estudantes das licenciaturas.

Freire (2001) aborda a formação de professores ao afirmar que a tarefa de ensinar conteúdos não pode ser delegada a quem não tem a formação adequada para fazê-lo. É necessário aos professores haver preparação e capacitação para a docência, assumindo a responsabilidade ética, política e profissional de ser professor. A formação para a tarefa docente permanece no percurso de ensino, tendo o professor a tarefa de analisar sua prática continuamente e de forma crítica.

Os professores ensinam ao mesmo tempo em que suas ações constituem a fonte para refletir criticamente sobre a experiência, aliando teoria e prática. O ensino, assim, não pode ser apenas transmissão de conhecimentos ou uma prática de memorização mecânica, já que se faz necessário um estudo crítico de compreensão da leitura da palavra e da leitura do mundo, expressões utilizadas por Freire. A partir dos atos de “ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita” (FREIRE, 2001, p. 260), assume-se uma forma crítica e curiosa como sujeito do processo de conhecer, buscando compreender o que é lido e estudado. É nesse contexto que espera-se que a formação de professores esteja inserida.

É importante também que os conhecimentos acadêmicos sejam associados aos conhecimentos provenientes da realidade da comunidade, especialmente nas universidades comunitárias, de modo que o currículo dos cursos de formação de professores seja elaborado a partir das realidades e necessidades locais, sendo refletido e revisto sempre que necessário. Na universidade, o processo de formação de professores pode inserir-se em ações reflexivas e na reelaboração de práticas que promovam a produção de saberes para a atuação profissional docente (BARRETO; OLIVEIRA; SEIXAS, 2017). Assim, os estudantes das licenciaturas poderão desenvolver sua autonomia e refletir sobre suas ações para a transformação das realidades educacionais.

De acordo com Smolka, Gomes e Siqueira-Batista (2014), a autonomia é essencial para que o futuro profissional tenha sucesso em seu percurso acadêmico. E, com as exigências da profissionalização dos professores, é necessário refletir sobre a formação destes conforme as demandas contemporâneas, tendo em mente em ambas a importância de promover o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos (CUNHA, 2013).

A importância de compreender as especificidades da formação de professores na universidade relaciona-se à necessidade de, ao longo da formação, aprender a pensar e agir como profissional de maneira responsável e ética, assumindo um compromisso com a educação. Com isso, é esperado que a formação de professores seja pensada como preparação para a prática da profissão de professor (NÓVOA, 2017).

Contreras (2002) discorre sobre a autonomia dos professores, o que pode ser aplicado aos estudantes de licenciatura. A autonomia é considerada em seu significado e a partir de suas motivações. Se ocorre uma perda de autonomia, ocorre também uma perda humana, já que a tarefa do professor ou do estudante se restringe então a decisões externas, com significado diminuído e com prejuízo à capacidade de realizar um trabalho ou estudo integrado e com decisão sobre seu próprio sentido. No âmbito do trabalho, aspectos como a desqualificação do trabalho, o controle burocrático e a dependência de um conhecimento externo caracterizam a perda de autonomia, uma perda que é um processo de desumanização. Da mesma forma, aulas sem espaço para o diálogo e professores autoritários ou licenciosos são também razões para a desumanização do processo de formação de professores e que prejudicam o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes.

Ser professor não se limita ao espaço profissional, pois influencia a vida em sociedade, podendo superar a ação docente individual e assumir sua dimensão coletiva. É relevante então que a formação de professores seja concebida a partir das práticas e conhecimentos da profissão docente, além de promover espaços de discussão que promovam sua presença social (NÓVOA, 2012). A escuta dos próprios professores e a realização de reflexões a partir desse contexto podem ser pontos de partida para a formação, especialmente considerando as influências para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Para repensar a formação de professores, é importante a valorização dos processos de preparação dos estudantes para a vida profissional. A profissão de professor muitas vezes é desencorajada dentro e fora do ambiente acadêmico, com fatores como a desvalorização da atuação docente. Nessa perspectiva, interessa compreender como a formação e a profissão estão interligadas, refletindo sobre a inserção dos futuros professores na profissão. Ainda, é válido

ressaltar que a formação de professores proporcione a construção da posição do professor como profissional que sente e se assume como tal (NÓVOA, 2017).

Para o exercício da profissão docente, Nóvoa (2012) destaca a importância de qualificar, motivar e valorizar os estudantes das licenciaturas. Além desse movimento, é importante que a formação acadêmica proporcione condições para que se tornem melhores profissionais e possam promover diferenças significativas nos campos educacional e social, tendo em vista que a docência é uma atividade complexa e que necessita de formação cuidadosa.

A prática docente exige a compreensão e o estabelecimento de relações entre diferentes saberes, mesmo quando o profissional se dedica a um campo de conhecimento específico. É essencial, portanto, que essa complexidade seja explorada na formação de professores, compreendendo a totalidade da docência.

A experiência de formação envolve também os significados que o professor atribui às suas trajetórias de vida, referências culturais e sociais. Sua constituição como professor ocorre no contexto em que o mesmo está inserido: “O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico” (CUNHA, 2013, p. 612). Na sociedade contemporânea, o professor recebe a influência de transformações políticas, tecnológicas e culturais, que modificam seu desenvolvimento pessoal e profissional e sua atuação na sociedade.

Ser professor exige também um espaço de autoconhecimento e autoconstrução, perpassando momentos de reflexão em toda sua formação. As dimensões pessoais e profissionais estão interligadas nas profissões e, especificamente na docência, as ligações são estabelecidas entre quem é o professor e como é seu modo de ensinar. Ser professor envolve posicionar-se sobre os temas educativos e participar dos debates e da efetivação de políticas públicas, processo em que se aprende a intervir como professor (NÓVOA, 2017).

O professor destaca-se em sua ação por ser capaz de integrar experiências que não necessariamente são apenas suas, pois pertencem ao coletivo da profissão, e atribuir-lhes um sentido pedagógico. No mesmo sentido situa-se a importância de haver uma reflexão profissional feita pelos próprios professores, tanto para a formação como para a possibilidade de analisar o que precisa ser modificado e renovar as práticas pedagógicas. O professor com autonomia a desenvolve por sua formação e ação reflexiva e, ao refletir sobre seus atos, amplia a compreensão de sua atuação docente.

Ao pensar a formação de professores e a construção da autonomia, é esperado que o estudante aprenda a atuar com segurança, competência profissional e generosidade. Uma aprendizagem com criticidade é desenvolvida por professores e estudantes que se portam com

inquietação diante do mundo, humildade e curiosidade. É interessante que o professor tenha em vista a necessidade da curiosidade para sua atuação com inquietação, em um movimento de busca, estimulando o estudante a questionar, a refletir criticamente, a posicionar-se de forma ativa em seu percurso de estudo.

As constantes transformações no cotidiano exigem que o professor esteja preparado para acompanhá-las ciente de que pode reorganizar-se e mudar seu agir diante do mundo, mantendo um olhar crítico para a realidade. Assim, na formação de professores há a reflexão sobre o percursos dos estudantes e sua preparação para atuar na sociedade como uma pessoa autônoma. As licenciaturas assumem-se responsáveis por orientar a formação de seus estudantes, para que se tornem cidadãos conscientes e com competência profissional. É nesse sentido também que a atuação dos professores é destacada por Freire (2017b) por sua dimensão política e se constitui em fator importante para a qualidade da formação de professores: estes possuem poder sociopolítico pois, ao educar as gerações seguintes, influenciam o futuro da sociedade.

Da mesma forma, Nóvoa (2012) aborda a educação em sua dimensão política:

É preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos professores não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI (p. 21).

Os significados de autonomia, ao longo da história, foram constituídos também com caráter político. Nessa concepção, é esperado que o envolvimento dos docentes no processo educativo ressalte a importância de suas ações para a construção de uma autonomia individual e coletiva. Com isso, desenvolvem-se sujeitos capazes de construir sua própria evolução histórica.

A autonomia é vivenciada pelo professor – e gradativamente pelos estudantes de licenciatura – com a busca do significado de suas ações e a superação de suas dificuldades, além da conscientização de que os professores possuem papel ativo em sua atuação cuja profissão se insere em uma dimensão política, social e histórica.

Em sua dimensão social, a autonomia dos estudantes vincula-se a seus processos formativos e se constitui em diferentes situações de aprendizagem. No encontro entre sujeitos, o desenvolvimento da autonomia envolve vivenciar e perceber o contexto em que se está inserido. Assim, a transformação da realidade por meio de uma aprendizagem significativa e reflexiva é promovida pelo desenvolvimento de sua autonomia no percurso educativo.

A autonomia na educação relaciona-se à capacidade de decisão dos estudantes, à participação destes no processo educativo, à possibilidade de criar e ao desenvolvimento da confiança em si mesmo, tendo em consideração que um sujeito autônomo busca respostas para seus questionamentos, tem iniciativa, conhece e luta por seus direitos e desenvolve suas próprias ideias e argumentos (GUZZO, 2002).

Ao compreender suas dificuldades para superá-las e desenvolver-se com autonomia, o estudante de licenciatura tende a participar de transformações na educação e transforma a si mesmo. O desenvolvimento da autonomia no percurso acadêmico é importante tendo em vista sua relevância para a construção do conhecimento nos estudos realizados ao longo do curso. O estudante de licenciatura constrói em sua trajetória conhecimentos específicos de sua área e conhecimentos relativos aos processos educativos. Para tanto, a autonomia possui grande relevância para que o estudante se desenvolva com criticidade e com olhar reflexivo sobre o mundo.

Nesta pesquisa, realizou-se um estudo qualitativo tendo como base para análise o referencial teórico aqui apresentado, com foco na formação inicial de professores e na autonomia no contexto da educação. O próximo capítulo apresenta o percurso metodológico, organizado em: referencial metodológico, procedimentos de análise dos dados, contextualização da pesquisa e procedimentos de construção dos dados.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

### 5.1 REFERENCIAL METODOLÓGICO

A pesquisa realizada se configurou como qualitativa, cuja organização envolve percepção e compreensão humana. As pesquisas qualitativas caracterizam-se por interpretar os fatos e observar os significados das relações humanas considerando diferentes pontos de vista. Compreendem o conhecimento como construção dos sujeitos no cotidiano em um processo em que transformam e são transformados pela realidade (ANDRÉ, 2013).

A pesquisa qualitativa é caracterizada por ser subjetiva e importante para a compreensão da atividade humana. Os pesquisadores observam as ações e contextos e utilizam suas experiências pessoais em pesquisa para interpretá-los. É comum também o surgimento de novas perguntas mais frequentemente do que novas respostas.

O desenvolvimento de uma pesquisa, como explicam Bogdan e Biklen (2006), “não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (p. 50). Na pesquisa qualitativa, portanto, o processo é valorizado e o pesquisador não parte do pressuposto de que o resultado já é conhecido antes mesmo de ser realizada a investigação.

A pesquisa qualitativa tem como foco compreender o funcionamento de determinados objetos, situações ou relações, buscando suas causas, influências e correspondências. Sozinhos, os dados coletados não resolvem o problema, pois necessitam da interpretação do pesquisador, que analisa também o que está implícito.

Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles [...] tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos (STAKE, 2011, p. 41).

Os pesquisadores qualitativos optam por vivenciar pessoalmente a experiência e reconhecer seus contextos para posteriormente interpretá-la e compreender seus significados. Ao se preocupar com o contexto, a abordagem qualitativa considera o momento espaço-temporal em que a pesquisa é realizada. As pesquisas qualitativas objetivam compreender as relações complexas que ocorrem na vida real. Constituem um importante instrumento para captar a diversidade de interpretações dos sujeitos sobre a realidade (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010).

Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores expressam os resultados com citações que ilustram e substanciam a apresentação dos dados. Podem utilizar transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, documentos e outros registros. A investigação qualitativa é apresentada de forma descritiva e narrativa, não sendo apresentada com foco em representações numéricas. Sua finalidade não é “contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2015, p. 68).

Dentro desse viés qualitativo, a pesquisa foi inspirada no estudo de caso, método que costuma ser utilizado para o desenvolvimento de conhecimentos sobre fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e afins (YIN, 2015). O interesse por empregá-lo decorre da necessidade e do anseio de compreender fenômenos sociais complexos. Por meio do estudo de caso, os pesquisadores analisam determinada situação a partir de uma perspectiva integral. É necessário que apresentem os dados empíricos de forma rigorosa e justa.

O método de estudo de caso é relevante para explicar, por exemplo, os motivos e formas de funcionamento de algum fenômeno social. Do mesmo modo, há relevância quando permite descrever ampla e profundamente tais circunstâncias (YIN, 2015).

O estudo de caso é utilizado para investigar em profundidade um fenômeno do mundo real. É realizado em especial quando não são claros os limites entre o fenômeno e o contexto e há indícios de que as condições do contexto são de especial relevância para a compreensão do fenômeno (YIN, 2015).

Para o desenvolvimento do estudo de caso, é importante que o foco do estudo esteja bem definido, como explica André (2013):

A importância de delimitar os focos da investigação decorre do fato de que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada (p. 99).

Nos estudos de caso qualitativos destaca-se a realização de entrevistas, que costumam ser classificadas em estruturadas e semiestruturadas. As entrevistas estruturadas são organizadas com questões predeterminadas e em muitas situações há a utilização de questionários. Diferentemente, as entrevistas semiestruturadas não limitam quando e como as questões são tratadas, mas tampouco são uma conversa sem foco. Por meio das entrevistas semiestruturadas é provável que os sujeitos expressem melhor suas visões do que por meio de entrevistas com pouca flexibilidade .

As entrevistas envolvem a interação entre o pesquisador e os participantes, normalmente ocorrendo de forma verbal. Com a entrevista qualitativa são fornecidos dados para que se compreenda as relações entre os atores sociais e as situações que vivenciam. O pesquisador interpreta os dados para compreender as narrativas dos atores em sua abstração. Assim, o objetivo das entrevistas qualitativas envolve compreender em detalhes o comportamento das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2015).

As pesquisas com entrevistas são constituídas por um processo de interação em que diferentes realidades e percepções são investigadas. Assim, entrevistador e entrevistados envolvem-se na produção de conhecimentos. Nesse sentido, Gaskell (2015, p. 75) destaca que “é fascinante ouvir a narrativa em construção: alguns dos elementos são muito bem lembrados, mas detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender o próprio entrevistado. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos”. Dessa forma, a relevância das entrevistas para a pesquisa é destacada pela contribuição dos entrevistados na construção de dados que se referem à experiência deles mesmos em relação ao tema abordado.

Para o estudo de caso as entrevistas são consideradas importantes fontes de evidência por tratarem de assuntos humanos ou de comportamentos. Yin (2015) destaca pontos fortes e fracos das entrevistas no estudo de caso, indicando que são pontos fortes o foco diretamente nos tópicos do estudo e o contato com explicações e percepções pessoais. Como pontos fracos, há a possibilidade de o entrevistador ser imparcial e de o entrevistado tentar responder o que entende que o entrevistador espera ouvir. Cabe ao pesquisador ter cuidado para que isso não ocorra.

A utilização de entrevistas semiestruturadas no estudo de caso justifica-se por serem fluídas e por determinar que o pesquisador siga as questões que organizou ao mesmo tempo em que elabora novas questões de acordo com a direção que é tomada no encontro, procurando manter-se sempre imparcial. Nas questões da entrevista, o pesquisador busca efetivamente obter respostas à sua pesquisa, porém fazendo-o por meio de questões que deixem o entrevistado confortável e sem sentir-se pressionado.

É importante desenvolver com atenção os tópicos que servem de guias na entrevista, planejando-os de acordo com os objetivos da pesquisa. A elaboração de um bom tópico guia orienta a discussão em direção a progredir de forma lógica através dos temas abordados (GASKELL, 2015). Indica-se que os tópicos sejam flexíveis para acolher temas importantes que possam surgir ao longo do estudo e para dispensar os que se revelarem desinteressantes na discussão. Por meio de questionamentos e sondagens apropriadas, o pesquisador pode obter esclarecimentos mais aprofundados a respeito dos tópicos abordados.



É necessário que as questões da entrevista sejam bem planejadas e elaboradas de modo que o participante responda apresentando seus posicionamentos pessoais sem resumir-se a afirmar ou negar. É essencial também que os entrevistados não se sintam constrangidos ou inseguros sobre confiar e expressar o que realmente sentem. Para isso, o pesquisador proporciona que os entrevistados se sintam à vontade, o que pode ser feito com encorajamento verbal ou não verbal e demonstrando tranquilidade.

Ao convidar um participante à entrevista, é explicado o contexto de realização da pesquisa, apresentando as informações necessárias para que possa compreender sua participação e consentir com a mesma. É importante haver o cuidado, porém, de não explicitar as proposições que se pretende examinar, para não comprometer as respostas e a consequente validade da entrevista (BREAKWELL, 2010).

Ao iniciar a entrevista, após contextualizar brevemente a pesquisa, o entrevistador inicia os questionamentos tendo como guia tópicos elencados de acordo com os objetivos da pesquisa. As questões podem iniciar de forma simples, para encorajar os participantes a participar das discussões. Conforme são abordados os tópicos, podem ser feitas perguntas complementares sobre detalhes percebidos, esclarecendo e aprofundando as respostas apresentadas. Por fim, é relevante acolher outras contribuições que possam surgir, agradecer a participação e elucidar eventuais dúvidas (GASKELL, 2015). Tais processos foram cuidadosamente realizados na pesquisa aqui apresentada.

É usual realizar a gravação das entrevistas por áudio ou por meio audiovisual. As gravações fornecem um registro completo da entrevista, o que difere de apenas realizar notas durante ou imediatamente após a entrevista. É importante que as gravações sejam transcritas, apesar de ser um processo demorado. A partir desse registro escrito são realizadas as análises dos dados.

Na presente pesquisa as entrevistas semiestruturadas foram definidas como instrumento para a construção dos dados. Foram entrevistados seis estudantes e três docentes de cursos de licenciatura em ciências exatas de uma universidade comunitária do sul do Brasil. Os dados foram gravados em áudio e vídeo, transcritos e posteriormente analisados por meio da Análise Textual Discursiva, buscando indícios que conduzissem à resposta do problema de pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada é classificada como intrínseca, tendo em vista que tem valor por si mesma, sem relação com outros casos ou problemáticas (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010). Por ser realizada em um contexto específico – sobre as licenciaturas em ciências exatas em determinada universidade comunitária do sul do Brasil –, a pesquisa caracteriza-se por ser um caso por si só, situada em uma realidade específica.

O estudo sobre a influência da formação inicial de professores sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes na referida situação é desenvolvido a partir da escuta de estudantes e docentes das licenciaturas da área de ciências exatas da instituição escolhida. A análise de tal escuta, aliada aos estudos teóricos, proporciona a compreensão exclusivamente do caso em particular, o que justifica sua classificação como intrínseca. Tem-se em vista também que a pesquisa não objetivou generalizar os resultados, mas sim mapear no depoimento dos estudantes o que emerge sobre o tema.

## 5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa foram construídos a partir de entrevistas com estudantes e docentes de cursos de licenciatura da área de ciências exatas e analisados com base na Análise Textual Discursiva. Para a análise, os procedimentos iniciaram com a transcrição das entrevistas, gravadas em áudio e vídeo com consentimento dos participantes. As gravações foram transcritas pela pesquisadora com o suporte do software *Express Scribe*<sup>12</sup>, que permite a configuração de teclas para funções específicas. Foram configuradas as teclas F3 para retroceder, F4 para avançar, F9 para *play* e F11 para *stop*. O software possibilita também ajustar volume e velocidade de acordo com a necessidade. Após abrir o arquivo da gravação com o software, realiza-se a transcrição das entrevistas em um documento de texto.

As transcrições das entrevistas resultaram em nove documentos de texto, com uma média de 24 páginas cada, considerando a formatação nas regras da ABNT para trabalhos científicos. Ao longo do texto foram inseridas observações com o recurso Novo Comentário<sup>13</sup>, ressaltando trechos das entrevistas e indicando possíveis caminhos a seguir na análise dos dados. Foi sinalizada também a contagem do tempo minuto a minuto para facilitar a retomada das gravações ao partir da leitura das transcrições.

Os dados construídos com as entrevistas foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), constituída essencialmente por três momentos: unitarização, categorização e construção de um metatexto. Há um processo de construção e reconstrução dos textos que constituem os dados da pesquisa, emergindo novas compreensões acerca do tema pesquisado. Nesses processos há, respectivamente, a desmontagem dos textos, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente (MORAES; GALIAZZI, 2007).

---

<sup>12</sup> Programa com versão gratuita disponível em <<http://www.nch.com.au/scribe/index.html>>. O *Express Scribe* é um software reprodutor de áudio e vídeo projetado para ajudar a realizar transcrições.

<sup>13</sup> Recurso do processador de texto Microsoft Word®.

A Análise Textual Discursiva, metodologia de análise de dados qualitativos, tem como objetivo a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos estudados. Moraes e Galiuzzi (2007) explicam que a análise na pesquisa qualitativa procura compreender as informações em profundidade, tendo como material textos ou dados gerados a partir de entrevistas e observações. Os autores destacam que a intenção não é testar e comprovar hipóteses, e sim compreender e reconstruir conhecimentos acerca dos temas investigados.

As interpretações do pesquisador sobre as falas dos entrevistados, juntamente com a fundamentação teórica sobre o tema e as relações empíricas, produzem significados únicos e temporais, que são utilizados para a compreensão do que está em análise (CERTEAU, 2005). Neste movimento, o pesquisador exercita intensamente a escrita, a interpretação e produção de argumentos, atuando na produção de textos interpretativos.

A Análise Textual Discursiva é uma abordagem em que os caminhos são constantemente reconstruídos em um exercício de produção de metatextos a partir de um conjunto de textos. Com os processos de unitarização e categorização, são realizadas descrições e interpretações na construção de novas maneiras de compreensão dos fenômenos investigados (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Na escrita do metatexto, Moraes e Galiuzzi (2006) destacam que o pesquisador entrelaça sua fala com a fala de outros sujeitos, inserido no contexto que investiga. Com sua impregnação nos materiais da análise, elabora uma escrita que representa suas compreensões.

Na parte inicial da Análise Textual Discursiva, há a desconstrução dos textos do *corpus*. Nesse processo, denominado unitarização, o pesquisador examina detalhadamente os textos e fragmenta-os, obtendo unidades constituintes. Esse momento abarca os passos iniciais da autoria assumida pelo pesquisador ao longo da análise, visto que já assume suas interpretações. Moraes e Galiuzzi (2006) destacam a importância da autoria do pesquisador:

Unitarizar é interpretar e isolar idéias [sic] elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. Ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador (p. 123).

O pesquisador realiza a desconstrução dos textos submetidos à análise a partir das interlocuções empíricas, teóricas e de suas interpretações pessoais. Tendo em vista sua autoria no processo de análise, outro pesquisador realizaria diferentes desconstruções, posteriormente também formando diferentes agrupamentos e estabelecendo outros argumentos.

Gaskell (2015) relata um acontecimento comum no primeiro olhar às entrevistas, seja ao realizá-las, ao transcrevê-las ou ao ler as transcrições pela primeira vez.

As primeiras [entrevistas] são cheias de surpresas. As diferenças entre as narrativas são chocantes e, às vezes, ficamos imaginando se há ali algumas semelhanças. Contudo, temas comuns começam a aparecer, e progressivamente sente-se uma confiança crescente na compreensão emergente do fenômeno (p. 71).

A análise busca a compreensão dos dados da pesquisa, compostos pela fala dos entrevistados. São procuradas respostas com conteúdo em comum, cujos significados tanto se complementam quanto se assemelham ou opõem diretamente.

O movimento de desconstrução do *corpus* é sucedido pelo processo de categorização, que realiza a articulação dos textos fragmentados reunindo as unidades de significado semelhantes e gerando, assim, categorias de análise. Ao contrário da unitarização, em que ocorre a fragmentação das unidades de significado, na categorização são estabelecidas relações, são reunidas unidades semelhantes e construídas categorias.

O processo de categorização estabelece um movimento de relações e sínteses entre os elementos unitários. Buscando apreender e comunicar novos entendimentos, são construídas categorias combinando e classificando as unidades de base. A reunião dos elementos unitários e a formação de conjuntos que os agrupam resultam no sistema de categorias esperado nesta etapa (MORAES; GALIAZZI, 2007).

As categorias resultam do movimento de fragmentação e desconstrução dos materiais da análise e pretendem expressar novas compreensões. De acordo com Moraes e Galiazzi (2006), representam um conceito dentro de uma rede de conceitos, “representam os nós de uma rede” (p. 125). Não há limites delimitados entre elas, podendo haver superposições entre elementos de uma categoria. Este entrelaçamento garante que seja constituído um todo integrado.

As categorias são permanentemente verificadas pelo pesquisador para avaliar sua validade e pertinência. É um momento de desorganização e reorganização, que possibilitará a emergência do novo a partir da autoria do pesquisador. “É no espaço entre caos e ordem, entre desorganização e categorização que surgem novas e criativas interpretações e compreensões” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126).

Partindo do processo de construção de relações entre as unidades, inicia-se a construção da escrita de um metatexto, organizado a partir do processo de análise. Esse terceiro momento da Análise Textual Discursiva permite uma nova compreensão do todo, após a impregnação

densa nos materiais de análise ocorrida nos processos de unitarização e categorização. Essa etapa investe na captação do emergente, sua validação e comunicação. Com a escrita do metatexto, portanto, o último elemento do ciclo de análise é apresentado como produto de uma nova compreensão e combinação dos elementos construídos anteriormente (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Os elementos de organização do metatexto são as categorias, a partir das quais o pesquisador produz as descrições e interpretações que constituirão o novo texto. Descrição, interpretação e argumentação compõem o metatexto, que dialoga com as informações empíricas e teóricas para elaboração dos argumentos e expressão das novas compreensões sobre o fenômeno estudado (GALIAZZI; SOUSA, 2021).

A construção do metatexto parte da categorização, porém não é um retorno aos textos originais. Tem origem neles, mas expressa a compreensão do pesquisador sobre seus significados. Essa interpretação “é um exercício de construir e de expressar uma compreensão mais aprofundada, indo além da expressão de construções obtidas a partir dos textos e de um exercício meramente descritivo” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 36).

Moraes e Galiazzi (2007) ressaltam que o metatexto não expressa algo já existente no texto, ou seja, as descrições e interpretações não estão nos textos para serem descobertas. O metatexto é uma construção do pesquisador a partir de um esforço intenso de produção de sentidos. Não é também uma montagem a partir das unidades ou das categorias. Como em sistemas complexos, o metatexto é mais do que uma soma de categorias. Mais do que apresentar as categorias que emergiram na análise, o metatexto apresenta as compreensões do pesquisador sobre o fenômeno investigado.

### 5.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a geração de dados nesta pesquisa, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com estudantes e docentes dos cursos de licenciaturas da área de ciências exatas<sup>14</sup> de uma universidade comunitária do sul do Brasil.

#### 5.3.1 A universidade estudada

---

<sup>14</sup> Inicialmente, havia o interesse em realizar a pesquisa abrangendo todos os cursos de licenciatura da instituição, de diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, considerou-se necessário delimitar o estudo a uma das áreas para que fosse possível melhor explorá-lo no tempo disponível. A escolha da área de ciências exatas ocorreu por ser a área de formação inicial da pesquisadora.

A universidade onde a pesquisa foi realizada caracteriza-se por ser comunitária, considerada então como instituição pública não-estatal (LONGO, 2019). A Lei nº 12.881, de 13 de novembro de 2013, reconheceu as Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) como distintas das instituições privadas e com fins lucrativos.

De acordo com a Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC) (2018), as universidades comunitárias não possuem fins lucrativos, são geridas por uma fundação e seus resultados são revertidos na própria instituição. Visam ao desenvolvimento da região onde estão inseridas, desenvolvem ações essencialmente educacionais e contêm destacada vocação social, realizando serviços de interesse coletivo.

As universidades comunitárias são parceiras no desenvolvimento da região de sua abrangência, fomentam a cidadania e disseminam conhecimento, investindo em qualidade para a busca de resultados relevantes à comunidade em que se inserem. Segundo Vannucchi, há três pontos essenciais para as universidades comunitárias: “a produção de conhecimentos significativos para a sociedade, a transformação de seus alunos em cidadãos conscientes e profissionais mais íntegros e a intervenção positiva na realidade social” (2011, p. 41).

A pesquisa foi realizada em uma universidade que, especialmente por ser comunitária, investe em projetos de impacto socioeconômico no âmbito de sua abrangência. As universidades comunitárias mantêm seu funcionamento pautado pelo interesse da população, estando a serviço da comunidade (VANNUCCHI, 2011). Os meios de divulgação da universidade pesquisada destacam que a mesma foi construída a partir da coletividade e dos esforços da comunidade e que mantém diálogo constante com a sociedade com vistas ao desenvolvimento social.

Na universidade em que a pesquisa foi desenvolvida, são oferecidos 15 cursos presenciais de licenciatura<sup>15</sup>. O currículo dos cursos de licenciatura nos quais os participantes estão matriculados é composto por disciplinas de formação geral, básica e específica. As disciplinas de formação geral consistem em estudos gerais sobre sociedade e afins. A formação básica contempla disciplinas da área de educação em geral, com estudos sobre docência, políticas educacionais, psicologia da educação, entre outros. Conteúdos específicos sobre a disciplina a ser lecionada e os estágios completam o currículo.

Os cursos de licenciatura da área de ciências exatas atualmente disponibilizados de forma presencial na universidade em que foi realizada a pesquisa são Física, Matemática e

---

<sup>15</sup> Apesar das dificuldades enfrentadas diante do contexto da pandemia de Covid-19, nenhum curso de licenciatura da instituição teve suas atividades encerradas.

Química. Os materiais de divulgação da universidade apresentam que os profissionais formados nesses cursos são habilitados para lecionar em escolas de educação básica, desenvolvendo ambientes de aprendizagem e processos pedagógicos que incentivem a compreensão da disciplina, assim como atuar no desenvolvimento de pesquisas da área de ensino e na produção e avaliação de materiais didáticos.

Foi delimitado que os sujeitos do estudo seriam estudantes e docentes dos cursos de Física, Matemática e Química da instituição. Os dados construídos a partir desse contexto constituíram então o caso estudado.

### **5.3.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa foram dois estudantes e um docente de cada curso de licenciatura da área de exatas da universidade estudada – Física, Matemática e Química –, totalizando seis estudantes e três docentes. Foram convidados estudantes e docentes dos cursos de licenciatura presenciais, para delimitação da pesquisa.

Como requisitos, os estudantes deveriam estar regularmente matriculados e frequentando um curso de licenciatura da área de ciências exatas da instituição. Com o intuito de observar com mais clareza o desenvolvimento da autonomia ao longo da graduação, foram convidados estudantes que estavam cursando os dois últimos semestres do curso. Os convites aos estudantes e aos docentes, foram realizados a partir de contato com os coordenadores de curso. Foi solicitado que estes indicassem dois estudantes e um docente de cada curso, devendo o docente ter formação na licenciatura que representa e atuar em disciplinas dos dois últimos semestres do curso.

Os estudantes e docentes foram convidados por e-mail a integrar a pesquisa, com a explicação dos objetivos e procedimentos. A participação não foi obrigatória e foi garantido o anonimato dos participantes por meio de termo específico. Foi enviado aos participantes, por e-mail, juntamente com o convite à participação, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura, cuja devolução ocorreu também por e-mail por meio de arquivos de imagem.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade. Os procedimentos foram realizados de acordo com as normas estabelecidas na Resolução CNS nº 510/2016, que regula pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

A respeito da identificação dos participantes, os quadros a seguir contêm informações sobre os estudantes (Quadro 3) e os docentes (Quadro 4) que integraram a pesquisa. Apresentam

também as legendas relativas aos códigos utilizados para cada participante na análise dos dados. Foram utilizadas as letras E para estudante e D para docente. A numeração seguiu a ordem em que as entrevistas foram realizadas – somente a pesquisadora teve acesso à essa informação.

No Quadro 3 são informados os códigos de cada participante, iniciados por E por representarem estudantes. O quadro contém também o curso e o semestre em que cada um estava matriculado no período das entrevistas.

Quadro 3 – Informações sobre os estudantes

		Licenciatura que representa	Semestre na universidade*
E1	Estudante E1	Matemática	10º semestre
E2	Estudante E2	Química	7º semestre
E3	Estudante E3	Química	9º semestre
E4	Estudante E4	Física	8º semestre
E5	Estudante E5	Matemática	10º semestre
E6	Estudante E6	Física	8º semestre

Fonte: elaborado pela autora (2022)

\*A quantos semestres estava no curso, o que pode diferir do semestre equivalente às disciplinas previstas na grade curricular

O Quadro 4 apresenta também os códigos dos participantes, iniciados em D por se referirem a docentes. Além do curso que representam, está informada a formação de cada um, a nível de graduação, mestrado e doutorado.

Quadro 4 – Informações sobre os docentes

		Licenciatura que representa	Formação
D1	Docente 1	Matemática	Licenciatura em Matemática Mestrado em Matemática Aplicada Doutorado em Engenharia Elétrica
D2	Docente 2	Química	Licenciatura em Química Mestrado em Engenharia e Ciência dos Materiais Doutorado em Engenharia e Ciência dos Materiais
D3	Docente 3	Física	Licenciatura em Física Mestrado em Física Doutorado em Educação Científica e Tecnológica

Fonte: elaborado pela autora (2022)

## 5.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS



O convite aos participantes ocorreu após o contato com os coordenadores dos três cursos de licenciatura da área de ciências exatas – Física, Matemática e Química. Foi enviado um e-mail identificando-se e contextualizando a pesquisa a ser realizada. Foi informado que a pesquisa havia sido autorizada pela direção da área dos cursos e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Foi solicitado, então, que cada coordenador indicasse dois estudantes e um docente, conforme os critérios estabelecidos. O estudante deveria estar regularmente matriculado no curso na modalidade presencial e cursando os dois últimos semestres. Os critérios para participação do docente foram ter formação no curso de licenciatura envolvido e atuar em disciplinas dos dois últimos semestres do curso.

A quantidade de participantes foi definida por considerar-se suficiente para a realização de um estudo de caso que respondesse ao problema de pesquisa. Foram convidados tanto estudantes quanto docentes para haver diferentes visões sobre o mesmo tópico, de modo que os estudantes pudessem falar sobre si mesmos e os docentes fizessem considerações sobre o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Os critérios de participação definiram estudantes do final do curso por terem uma maior trajetória da qual pudessem discorrer. Foram convidados também docentes dos últimos semestres do curso pois acompanham e visualizam os estudantes na trajetória final, podendo avaliar o desenvolvimento da autonomia próximo à finalização do curso.

Após o envio dos e-mails para os coordenadores, estes retornaram com a indicação de um docente e dois ou mais estudantes, justificando que algum dos estudantes poderia não concordar com a participação na pesquisa. Foi enviado um convite por e-mail para os docentes e para os dois primeiros estudantes das listas recebidas dos coordenadores.

No e-mail enviado aos seis estudantes e três docentes, foi feita a identificação da pesquisadora e da pesquisa e um convite à participação, indicando que as questões da entrevista iriam se referir a percepções sobre a formação inicial de professores. Foi informado que a entrevista tinha previsão de duração de 60 a 90 minutos e que seria realizada por meio do Google Meet<sup>16</sup>, possivelmente no horário vespertino ou noturno. Foi anexado um arquivo *pdf* contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e disponibilizou-se a esclarecer quaisquer dúvidas. Finalizou-se com a declaração de que havia boas expectativas para o aceite à entrevista e que era esperado que fosse uma boa experiência para o participante.

Todos os convidados retornaram por e-mail confirmando a participação na pesquisa, anexando também o TCLE assinado. As datas das entrevistas foram agendadas conforme

---

<sup>16</sup> Serviço de videoconferências on-line desenvolvido pelo Google.

disponibilidade dos convidados. Com exceção de uma, que foi realizada à tarde, todas as demais ocorreram no vespertino ou à noite, como previsto inicialmente. As entrevistas foram realizadas entre outubro e novembro de 2021, tendo duração média de 1 hora e 7 minutos. O link de acesso ao Google Meet foi enviado aos participantes dois dias antes de cada entrevista.

Antes de cada entrevista, a pesquisadora realizava um *checklist* em preparação à entrevista. Consistia em reiniciar o modem e o roteador da internet, assim como o computador, para garantir que não houvesse lentidão ou travamento em ambos. O computador foi mantido conectado a uma fonte de energia e anteriormente carregado completamente, para evitar desligamentos em caso de falta de energia elétrica na região.

No momento da entrevista, foram utilizadas duas telas no computador, sendo que em uma havia a visualização da entrevista e em outra estavam as questões do roteiro previamente elaborado. Antes da entrevista foram liberadas nas configurações do computador o uso do microfone e da câmera. Foram utilizados fones de ouvido para melhor audição.

Foi elaborado um pequeno roteiro inicial para a entrevista com lembretes e para guiar a acolhida. O documento de texto contendo o roteiro inicial ficou aberto no computador juntamente com a imagem da tirinha que seria compartilhada nas questões iniciais da entrevista.

O roteiro com as questões da entrevista foi impresso e a pesquisadora utilizou para fazer pequenas anotações a lápis durante as falas, para a partir delas realizar novos questionamentos aos participantes para que estes aprofundassem o que estavam apresentando. Posteriormente, a pesquisadora utilizou as anotações também para realizar registros sobre a entrevista.

Cada entrevista iniciou com uma introdução feita pela pesquisadora, que se apresentava, contextualizava a pesquisa e explicava a dinâmica da entrevista. Seguiu-se então com a apresentação do participante, que poderia falar sobre informações pessoais, seu percurso acadêmico e profissional e demais informações que julgasse pertinentes.

As entrevistas foram organizadas em uma estrutura que desafiasse os participantes a refletir, guiando-os de forma provocativa e instigando o aprofundamento do assunto. Evitou-se referir-se diretamente à palavra “autonomia”, para não direcionar a resposta dos participantes. A primeira parte das questões focou em discorrer sobre a educação em geral. Além de dados mais abrangentes para a pesquisa, possibilitou que os participantes gradualmente se sentissem mais à vontade, para então serem propostas as questões específicas sobre os cursos de licenciatura – estrutura prevista no roteiro, mas flexível conforme o fluxo das respostas.

As entrevistas iniciaram com a apresentação de uma tirinha (Figura 1), de Alexandre Beck, em que o personagem Armandinho lê em um livro uma frase de Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Figura 1 – Tirinha: frase de Paulo Freire



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/> (2019)

Os participantes foram convidados a responder se concordavam ou não com a afirmação, justificando seu posicionamento. Em seguida foram feitas perguntas sobre a educação, com relação às possíveis contribuições para realizar transformações no mundo, dificuldades e potencialidades da educação e o papel do professor na sociedade. A partir disso, questionou-se como as licenciaturas se inserem nesse cenário e como os participantes se posicionam a partir disso, como estudantes e como docentes.

Foi questionado aos estudantes como percebem seus percursos ao longo do curso de licenciatura em relação ao assunto abordado. Aos docentes, foi questionado como percebem os estudantes nesse aspecto. Em seguida, foi perguntado a ambos se consideram que as licenciaturas preparam os futuros professores para atuar pessoal e profissionalmente na sociedade e o que consideram necessário na formação inicial de professores para que os estudantes possam se desenvolver nesse sentido. A percepção sobre o curso em que estudam ou atuam também foi abordada quanto às mesmas questões.

O roteiro da entrevista previa na sequência abordar os estágios curriculares obrigatórios e a experiência em cursar ou lecionar os mesmos. Aos docentes foi questionado por que decidiram lecionar em uma licenciatura e por que na licenciatura em questão, e aos estudantes foi perguntado se atuavam como professores, quais suas experiências ou expectativas e se sentiam estar preparados para a atuação.

Em seguida, estudantes e docentes foram convidados a falar sobre as motivações para envolver-se com a licenciatura. Foi abordada também a visão de ambos sobre o currículo do curso. Na parte final da entrevista, as questões focaram no percurso acadêmico dos estudantes com relação a suas motivações, expectativas e receios, assim como com relação às mudanças percebidas pelos estudantes em si mesmos ao longo de sua trajetória – os docentes foram convidados a relatar como percebem as mudanças nos estudantes. Foram abordadas mudanças pessoais, como estudantes e como futuros professores.

Encerrou-se as entrevistas convidando o participante a realizar outros apontamentos que desejasse sobre o tema. Muitos participantes sentiam-se à vontade para discorrer sobre outros pontos ou desenvolver mais sobre o tema, da mesma forma como durante a entrevista os assuntos se mesclavam e seguiam em diferentes ordens de acordo com as falas dos entrevistados. O roteiro de perguntas foi contemplado em todas as entrevistas, mas em cada uma ocorreu de forma distinta.

Ao final da entrevista foi feito um agradecimento a cada um dos participantes. Logo após o encerramento, também foi enviado um e-mail agradecendo novamente a participação e afirmando que suas contribuições são importantes para os estudos na área da educação.

Os participantes, por e-mail ou durante a entrevista, se mostraram agradecidos pelo convite e se disponibilizaram a contribuir com o que mais fosse necessário.

Percebeu-se que no início das entrevistas os participantes respondiam de forma mais tímida e com o avanço das questões passavam a dar respostas mais longas e mais fluídas. Em todas as entrevistas houve boa conexão de internet, não prejudicando o desenvolvimento das entrevistas. Todos os participantes respeitaram a solicitação de encontrar-se em um ambiente silencioso e reservado, o que proporcionou que as vozes ficassem nítidas nas gravações e, por sua vez, facilitou as transcrições.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo com recursos da plataforma Google Meet, com autorização dos participantes, para posterior transcrição. A gravação eletrônica permite que os diálogos sejam registrados com maior precisão, justificando-se também pela possibilidade de retorno ao registro para posterior análise. Assim, o pesquisador direciona sua concentração para o que está sendo dito e não para a realização de anotações.

A participação na pesquisa ofereceu risco mínimo aos envolvidos e houve o compromisso de respeitar as condições física, psicológica e social dos participantes. Quanto a condições técnicas, financeiras ou estrutura física, não foi necessária a disponibilização de recursos pela Universidade, pois as entrevistas ocorreram em meio virtual.

Os dados da pesquisa, compostos pelas transcrições das entrevistas, foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva buscando possíveis respostas ao problema de pesquisa: *De que modo a formação inicial de professores propicia que os estudantes de licenciaturas da área de ciências exatas desenvolvam sua autonomia em seus percursos acadêmicos?* A interpretação dos dados busca ampliar o sentido das falas dos sujeitos da pesquisa, ligando-as aos conhecimentos construídos a partir da fundamentação teórica (GIL, 2010).

A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva, em que estão previstos a unitarização dos dados, a categorização e a escrita de um metatexto. Para a

unitarização dos dados, foi utilizado como recurso de apoio o software *Atlas.ti*<sup>17</sup>. A partir da transcrição das entrevistas, foi realizada a leitura atenta dos textos e a organização de códigos no software, realizando uma primeira incursão nos dados. Em seguida, os dados foram revisitados para a categorização dos mesmos.

Nesta pesquisa foram construídas três categorias, apresentadas no próximo capítulo, organizadas quanto aos aspectos: currículo, vivências dos estágios e relacionamentos sociais. As categorias são apresentadas com a inserção de falas dos sujeitos da pesquisa, em articulação com o referencial teórico que embasa este estudo.

---

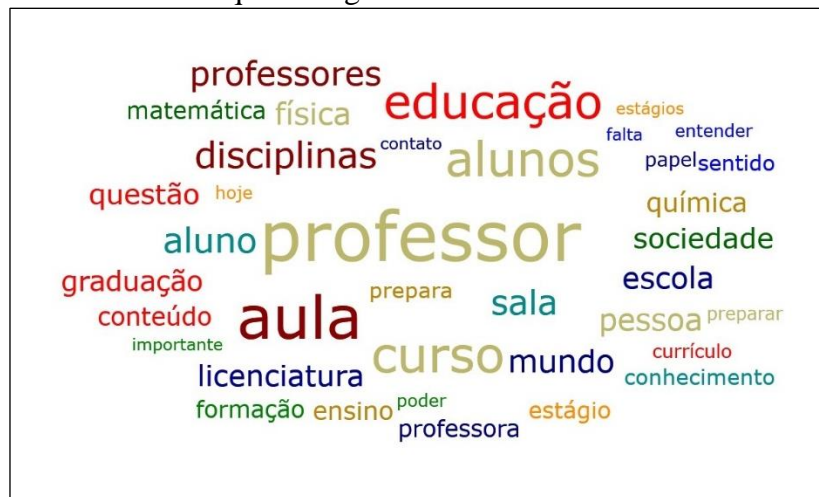
<sup>17</sup> Programa com versão de testes disponível em: <https://atlasti.com/pt/free-trial-version>. *Atlas.ti* é um software que auxilia na análise de dados qualitativos por meio de ferramentas para organizar e administrar os dados.

## 6 CATEGORIZAÇÃO DO CORPUS NO VIÉS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CURRÍCULO, ESTÁGIOS E RELACIONAMENTOS

Neste capítulo são apresentadas as categorias que emergiram a partir das entrevistas realizadas com docentes e estudantes dos cursos de licenciatura da área de ciências exatas de uma universidade comunitária do sul do Brasil. Para a análise dos dados, optou-se por utilizar a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006, 2007), que orienta a unitarização dos dados da pesquisa, sua categorização e posteriormente a escrita de um metatexto.

As transcrições das entrevistas que constituem os dados da pesquisa foram fragmentadas para a obtenção de unidades de significado, processo em que as ideias do *corpus* são interpretadas e isoladas. Considerando as palavras que foram mais utilizadas nos trechos que compõem as unidades de significado obtidas no primeiro passo da Análise Textual Discursiva, a unitarização dos dados, construiu-se uma nuvem de palavras<sup>18</sup>, apresentada na Figura 2. As palavras em destaque na nuvem de palavras indicam que o tema principal a ser discutido nas entrevistas manteve-se em torno do tema da pesquisa.

Figura 2 – Nuvem de palavras gerada a partir das unidades de significado que emergiram das entrevistas



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na nuvem de palavras, as cores são geradas pelo software de forma aleatória. O tamanho da fonte das palavras<sup>19</sup> indica quanto foram citadas: quanto maior a palavra, mais vezes esteve

<sup>18</sup> Gerada por meio do software *Atlas.ti*.

<sup>19</sup> Foram estabelecidos como critérios de exclusão palavras sem relação semântica com o objeto de pesquisa, como: palavras com um único caractere (*a, o, e, é* etc.); palavras necessárias para a transcrição mas sem relação com o tema (*risos, incompreensível* etc.); entre outras palavras consideradas distantes do objetivo da nuvem de palavras, ou seja, para representar em torno de quais palavras transcorreram as entrevistas.

presente nas unidades de significado. A palavra *professor*, de maior tamanho, foi utilizada 156 vezes. As palavras *professores* (65 vezes) e *professora* (39 vezes) também estão presentes e, somadas a *professor*, indicam ainda maior presença da figura do professor nas entrevistas. A utilização destas palavras nas entrevistas deve-se ao olhar sobre a profissão, à visão dos estudantes sobre a futura atuação e o relacionamento destes com os docentes das licenciaturas. Especialmente, destacou-se a figura do professor para a efetivação de mudanças no mundo, considerando o valor qualitativo de sua função na sociedade.

Uma das palavras em destaque foi *educação*, citada pelos participantes 100 vezes. Entende-se que sua utilização decorre do destaque dado pelos participantes à relação entre educação e o desenvolvimento da autonomia, além de ser tema transversal ao assunto da pesquisa.

Na nuvem de palavras, há também referência a estudantes por meio das palavras *alunos* (99 vezes) e *aluno* (69 vezes). Referem-se aos próprios estudantes das licenciaturas e aos estudantes da educação básica, pensando o contato por meio dos estágios e a futura atuação como professor, além das reflexões sobre a educação nas escolas. *Escola* (57 vezes) e *conhecimento* (37 vezes) foram citados também quanto a reflexões a respeito da educação.

A palavra *ensino* foi utilizada 45 vezes, referindo-se ao processo de ensinar com o envolvimento de técnica e método, e por meio do qual entende-se que há a possibilidade de contemplar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Destaca-se ainda a presença da palavra *falta* (23 vezes) na nuvem de palavras, indicando que os participantes apontam de forma crítica demandas na formação de professores quanto a ações do curso com relação ao currículo e para a preparação dos estudantes para a realidade escolar e social.

A formação inicial de professores no Ensino Superior foi representada por palavras frequentemente citadas, como *aula* (126 vezes), *curso* (106 vezes), *disciplinas* (69 vezes), *sala* (62 vezes), *licenciatura* (55 vezes), *graduação* (51 vezes), *conteúdo* (45 vezes) e *formação* (40 vezes). Observa-se que estão inseridas em um contexto de currículo formal, situadas no curso e na instituição, indicando a responsabilidade de ambos sobre a formação do estudante.

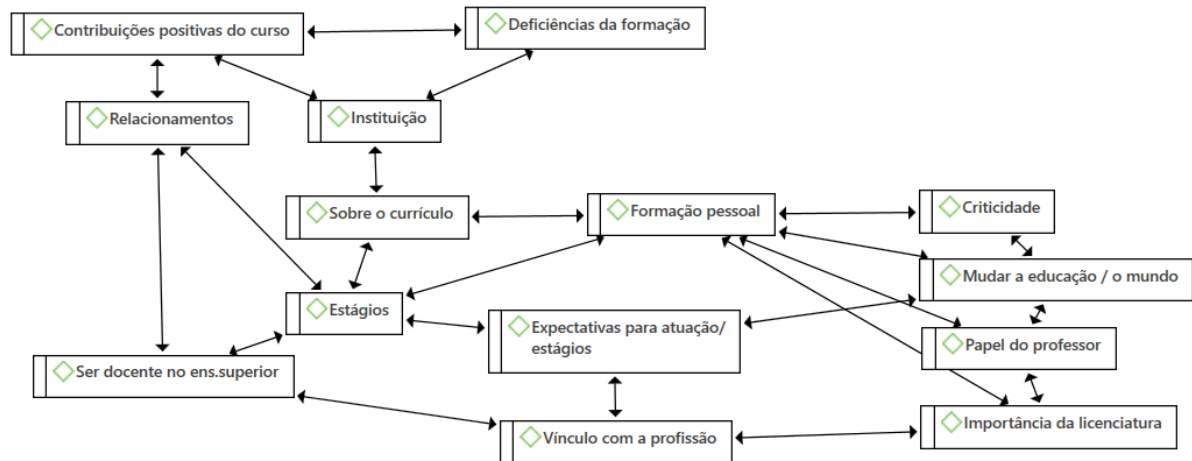
Os cursos em estudo também estiveram entre as palavras mais utilizadas, nesta ordem: *Física* (58 vezes), *Química* (47 vezes) e *Matemática* (40 vezes). Além disso, há referências às palavras *estágio* (38 vezes), *currículo* (25 vezes), *estágios* (19 vezes) e *contato* (17 vezes), temas que posteriormente são discutidos nas categorias que emergem da análise dos dados da pesquisa. Destaca-se que *contato* referiu-se a relacionamentos.

Observou-se que não é destacada a palavra *autonomia* entre as citações mais frequentes, o que tem relação com a estratégia de evitar diretamente esta palavra nas entrevistas.

Relacionada ao tema, porém, foram citadas outras palavras, como *mundo* (60 vezes), *pessoa* (56 vezes) e *sociedade* (54 vezes), que são componentes das discussões em torno da autonomia dos estudantes.

Precedendo a definição das categorias, as unidades de significado foram agrupadas com recurso do software *Atlas.ti* em códigos nomeados de acordo com um conteúdo em comum. Após a codificação das unidades de significado, organizou-se uma rede de relações entre os códigos para melhor visualização do contexto geral da categorização. A Figura 3 apresenta a rede construída, podendo-se observar as conexões entre os códigos criados.

Figura 3 – Rede de relações entre os códigos para a categorização



Fonte: elaborado pela autora (2022).

As unidades de significado foram agrupadas em 14 códigos antecedendo a categorização, elaborados para direcionar o processo de análise. Um dos códigos criados se refere a comentários positivos e negativos a respeito da instituição estudada e se relaciona com códigos que se referem a contribuições positivas do curso e a aspectos considerados deficientes na formação inicial de professores.

Parte das unidades de significado se refere ao currículo das licenciaturas, especialmente aos estágios curriculares, de onde surgiram comentários sobre expectativas dos estudantes para realizar os estágios e atuar na profissão. Estudantes e docentes realizaram apontamentos sobre o vínculo que possuem com a profissão de professor, assim como quanto aos relacionamentos sociais estabelecidos ao longo do curso entre estudantes e docentes e entre os próprios estudantes. Os três códigos aqui mencionados – currículo, estágios e relacionamentos – constituem as categorias posteriormente construídas, em conexão com os demais códigos organizados nesse movimento de preceder a categorização.



Destacaram-se, nessa conexão, unidades de significado referentes à formação pessoal dos estudantes e ao desenvolvimento da criticidade ao longo do curso, tanto na fala de docentes quanto de estudantes, e a partir disso, para melhor organização, foram criados diferentes códigos no software utilizado. Foram identificadas e agrupadas unidades de significado em relação às necessidades e possibilidades de transformação do mundo, às dificuldades e potencialidades da educação, ao papel do professor e à importância dos cursos de licenciatura e da educação para o desenvolvimento de cidadãos críticos. Observa-se que estes códigos se relacionam especialmente com o conceito de autonomia.

Tendo já uma organização das unidades de significado, realizou-se o movimento de categorização do *corpus* da pesquisa, do qual emergiram três categorias, as quais se referem a currículo, estágios e relacionamentos. Apresenta-se na categoria *Currículo e a formação de professores* discussões quanto à organização das disciplinas e a influência dos diferentes focos de estudo, com um olhar reflexivo sobre a formação propiciada pela universidade. Na categoria *Vivências dos estágios curriculares na formação de professores* é abordada a influência das atividades dos estágios curriculares no percurso acadêmico dos licenciandos considerando o contato com a educação básica em articulação com o referencial estudado ao longo do curso. Por fim, na categoria *Relacionamentos sociais na formação de professores* são apresentados aspectos referentes ao relacionamento dos estudantes com docentes e outros estudantes, abordando suas influências para a formação pessoal e profissional dos estudantes. As falas de estudantes e docentes são analisadas de forma concomitante ao longo da análise do *corpus*.

## 6.1 CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este subcapítulo apresenta discussões sobre o currículo dos cursos de licenciatura, considerando sua relação com a formação dos licenciandos. São apresentadas estratégias que podem ser adotadas para efetivar um currículo que é social e político e que promova o desenvolvimento da criticidade pelos estudantes das licenciaturas. Os estudantes e docentes apresentaram em suas falas o currículo do curso em que estão envolvidos, considerando a formação com foco na área da educação e a formação em conteúdos específicos. Em sua visão sobre as disciplinas que compõem o currículo, ressaltaram a influência sobre o desenvolvimento dos estudantes, destacando as demandas que consideram relevantes para a qualificação do currículo e apresentando sugestões e possibilidades para supri-las. Ressaltaram a importância da qualidade da formação e da relação do currículo com o mundo, tendo em vista o desenvolvimento dos estudantes ao longo de seus percursos acadêmicos.

Entende-se que o desenvolvimento de sujeitos autônomos, que assumem uma postura de intervenção no cenário social, está relacionado com a construção de um currículo reconhecido como empreendimento social e projeto formativo (MORGADO, 2019). Nesse processo de compartilhamento de saberes, a construção de conhecimento é vinculada à formação do sujeito.

A construção de um currículo acadêmico considera seu objetivo de promover a “compreensão das relações entre o conhecimento acadêmico, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que nos situamos” (MOREIRA, 2021). Tal concepção é expressa por Pinar<sup>20</sup> (2004 apud MOREIRA, 2021), indicando a necessidade de pensar e agir como cidadãos comprometidos com a democracia e com os outros cidadãos. O currículo, assim, relaciona-se com a compreensão esperada para o exercício da crítica.

Para além da concepção do currículo, sua qualidade depende do modo como é desenvolvido na prática, o que considera a participação e as decisões dos sujeitos envolvidos nesse processo (MORGADO, 2013). Considera-se no currículo, portanto, conhecimentos teórico-epistemológicos no desenvolvimento de saberes e identidades, aliado à valorização da diversidade cultural dos sujeitos (CARVALHO; SILVA; SANTOS, 2021).

Nas entrevistas realizadas, o docente<sup>21</sup> D3 afirmou que “*o currículo é uma construção social e política, o curso é uma construção social e política. E eu acho que a gente peca na construção social e política também*”. Morgado (2013), em consonância com Muñoz (2006)<sup>22</sup>, explica que construir um currículo democrático não é assunto apenas da escola ou responsabilidade exclusiva dos professores, mas que abrange também a dimensão social e política.

De acordo com os participantes, muitas vezes o foco do curso é o conteúdo por si só, sem estabelecer relações com os problemas ou benefícios existentes na rede escolar da comunidade na qual a universidade se insere: “*Ele [o curso] não fala, nem dos prós e nem dos contras. Ele não fala nada, ele não te dá um sentido...*”<sup>23</sup> (participante E1).

Com as rápidas transformações do mundo globalizado nos tempos atuais, um currículo prescritivo e baseado apenas em conteúdos não é coerente com as necessidades das instituições

<sup>20</sup> PINAR, W. F. **What is curriculum theory?** Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

<sup>21</sup> Para evitar a identificação dos participantes, em todos os momentos referiu-se às palavras docentes, estudantes e participantes com os pronomes pessoais no gênero masculino (*o* e *os*).

<sup>22</sup> MUÑOZ, J. E. La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. **Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado**, n. 3, p. 12-17, 2006.

<sup>23</sup> Nas citações diretas das falas dos participantes optou-se pela grafia em itálico para diferenciá-las do restante do texto. Também foram realizadas correções quanto a vícios de linguagem e uso coloquial da Língua Portuguesa – destaca-se que são alterações de forma, não de conteúdo.

acadêmicas. Destaca-se, assim, a relevância de um novo currículo em que sejam efetivadas mudanças no futuro social dos estudantes quanto aos propósitos de criticidade e aprendizagem de si mesmo como pessoa e ser social (GOODSON, 2007).

Questionado sobre como o currículo do curso pode formar um professor capaz de atuar para transformar a sociedade, refletindo criticamente e compreendendo suas ações, o docente D1 respondeu que, além das disciplinas específicas dos conteúdos de Matemática, o estudante cursa disciplinas de metodologias, em que estuda diferentes teorias de aprendizagem. Em outra disciplina do curso, sobre a evolução do pensamento matemático, o objetivo é

*D1: [...] compreender a Matemática do ponto de vista de evolução como ciência, que não é uma coisa estática, e que a Matemática nasceu da necessidade do ser humano de resolver problemas. E continua sendo essa uma das características que a torna uma ciência extremamente importante e aplicada a diferentes áreas.*

Entende-se que a partir de disciplinas como as apresentadas pelo docente D1 é propiciado que o estudante se desenvolva com vistas à compreensão de seu fazer. O estudo do ensino e da aprendizagem, aliado às compreensões sobre o papel da Física, da Matemática ou da Química direcionam o estudante a uma formação que considera as especificidades do ser humano e suas relações com a ciência.

Para a atuação docente, o estudante E1 acredita que as disciplinas sobre metodologias de ensino poderiam suprir lacunas relacionadas à relação da teoria com a prática. O participante E5 expôs sua percepção de que os estudantes aprendem mais nas disciplinas consideradas básicas, ou seja, da área de educação em geral.

*E5: A gente aprende bastante nessas [disciplinas] mais básicas, a gente aprende bastante a olhar o aluno, a olhar mesmo que ele tenha dificuldades, a incentivar, a ver o porquê que ele não está conseguindo, então acho que esse papel é bem importante, das licenciaturas, do nosso percurso, no decorrer da graduação.*

Ao considerar importantes as disciplinas de formação em educação, os estudantes valorizam a construção de conhecimentos a respeito das teorias de ensino e aprendizagem e a compreensão na educação de aplicações de psicologia, sociologia, filosofia, entre outras áreas. Consideram importante visualizar as necessidades de seus estudantes na educação básicas para auxiliá-los na superação de suas dificuldades.

Também quanto às disciplinas de didática, o estudante E2 destacou que gostaria que tivessem menos teoria e mais atividades que auxiliam a posteriormente atuar, por exemplo, na elaboração de planos de aula: “Eu acho que tem que renovar essa cadeira [disciplina] de

*didática. Ela tem que ser menos acadêmica e mais... É a ferramenta do professor o plano de aula. Ela [a disciplina] tem que trazer esse conteúdo para a realidade”.*

Da mesma forma, na opinião do estudante E4, há disciplinas que, talvez pelo formato e por serem muito teóricas, não são bem aproveitadas para a formação do licenciando. Para ele, é necessário que sejam ofertadas disciplinas com foco em teorias educacionais, porém com mais atividades práticas, que orientem a como atuar contemplando as teorias estudadas sobre docência: *“A gente estuda, por exemplo, as teorias da aprendizagem, psicologia da educação, mas como eu vou usar isso em sala de aula? Como isso vai influenciar na minha maneira de ser professor? Isso que eu senti falta”* (estudante E4).

A mesma fala é defendida pelo docente D3. Para ele, os licenciandos estudam a parte técnica e teórica, porém acredita que falta que as disciplinas de formação de professores (disciplinas básicas, de educação em geral) trabalhem mais no cotidiano da escola.

*D3: Eles [os estudantes] têm toda parte técnica, mas eles não têm essa parte que as disciplinas de formação de professores poderiam trabalhar mais com eles, no cotidiano da escola. E os alunos têm que entender que a filosofia vai te dar um suporte para enfrentar outras situações... Não adianta eu saber toda a dinâmica da Física, por exemplo, se eu não sei entender o aluno. Então o suporte que a filosofia, a sociologia... são essas disciplinas mais de formação de professores que têm que dar [suporte].*

Segundo o docente D3, é importante desenvolver um olhar que ultrapassa apenas o domínio de conteúdos específicos de Física, Matemática ou Química estudados na licenciatura. Como alternativa à falta de um processo que direcione à compreensão do cotidiano da escola, o docente D3 sugere que os docentes acompanhem os licenciandos a uma escola de educação básica para procurar entender a realidade escolar, depois retornando ao ambiente acadêmico para discutir como é possível intervir na realidade. Suprindo a necessidade dessa vivência – que é diferente da regência de classe do estágio supervisionado –, é possível unir a prática com as teorias lidas e estudadas, objetivando compreender melhor o mundo.

De acordo com o docente D3, os estudantes permanecem muitas vezes na universidade, resolvendo exercícios, sem um contato verdadeiro com o que acontece no exterior, algo necessário para sua formação. “[O estudante] *não sai pro mundo. Sair pro mundo é conhecer o que está fora dali*”. Moreira (2021) considera importante que os estudantes das licenciaturas estejam familiarizados com os problemas presentes na educação básica, sendo que, para isso, sejam também selecionados conteúdos significativos à realidade e aos estudantes, de modo que estes possam desenvolver formas de ensinar, de ver a educação e de mudar a si mesmos.

O participante E3 destaca que muitas vezes o curso não prepara para lidar com os problemas enfrentados pela educação: *“Quando a gente fala em sala de aula, parece que a gente está falando para alunos imaginários, tudo vai ser bonito, perfeito, os alunos vão fazer tudo isso dessa forma, mas a gente sabe que não é bem assim”*. Para ele, as questões teóricas do curso ensinam a planejar aulas e trabalhar com projetos diferentes, além do estágio supervisionado preparar o estudante para as diferentes salas de aula, porém acredita que há falta de preparo quanto a saber como lidar com os estudantes da educação básica, especialmente em momentos em que há problemas com comportamento.

Outra situação comentada pelo estudante E3, por exemplo, se refere à estrutura das escolas: *“O que a gente faz numa escola que de repente não tenha laboratório [de Química]? Será que tem outra opção? Ou eu continuo sempre no livro e caderno?”*. A infraestrutura das escolas é um desafio a ser superado, tendo em vista que sua qualidade está relacionada com sua função social e a expansão da cidadania (SCHNEIDER; FRANTZ; ALVES, 2020). De acordo com os autores, a infraestrutura escolar consiste em espaços e recursos que *“potencializem experiências, vivências e interações entre os sujeitos e entre estes e os conhecimentos e os ambientes educativos”* (p. 2).

Tendo em vista os diversos desafios apontados pelos participantes, espera-se que o currículo da licenciatura esteja estruturado para contemplar os aspectos necessários de forma a integrar as diferentes disciplinas em uma organização que faça sentido ao todo. De acordo com o docente D3, há disciplinas relevantes do grupo de disciplinas básicas que são cursadas a qualquer momento do curso, sem vínculo com as demais disciplinas do currículo. Faltaria, por exemplo, *“discutir essa dimensão de qual a importância da filosofia, da sociologia e da psicologia para um professor mesmo ele não sendo filósofo, sociólogo ou psicólogo”* (participante D3).

As disciplinas de formação básica dão suporte para a formação do estudante da licenciatura de modo que este possa refletir sobre aspectos relacionados à sociedade, educação, aprendizagem e questões relativas ao desenvolvimento do ser humano e sua relação com seus pares e com o mundo.

Pimenta (1995) ressalta a importância de se definir que professores são necessários e que professores se deseja formar, para que as disciplinas do curso se organizem a fim de contribuir para a formação do professor a partir de seus campos de conhecimento.

Segundo Pimenta e Lima (2012), os currículos das licenciaturas muitas vezes são constituídos por disciplinas isoladas entre si, sem relação com a realidade a partir da qual foram

elaboradas. Não são consideradas pelas autoras como teorias, mas sim apenas como saberes disciplinares no currículo, já que não se vinculam ao campo de atuação dos futuros professores.

O estudante E4 afirmou que cursou uma disciplina de formação geral, ofertada a distância, em que predominou apenas a leitura de artigos. Para ele, os estudos dessa disciplina não agregaram novos conhecimentos ou desenvolveram um olhar mais crítico. Indicou que, entretanto, para outros colegas pode ter tido relevância, proporcionando uma maneira diferente de visualizar a sociedade.

*E4: A gente teve uma disciplina de sociedade... até esqueci o nome da disciplina. É algo sobre cidadania. [...] era uma disciplina EaD, então a gente leu alguns artigos, mas era algo que para mim não agregava muito. Era algo que para mim não era nenhuma novidade, algo que fosse abrir meus olhos. Pode ser que existam pessoas para as quais isso funcionou, que permitiu uma diferente forma de visualizar a sociedade e as pessoas. Mas pra mim não teve muita influência.*

Considerando este relato, os cursos de licenciatura podem averiguar como se desenvolvem os estudos nas disciplinas previstas no currículo buscando identificar se contemplam as necessidades dos estudantes e acolhem suas demandas.

O mesmo estudante comentou que a universidade pesquisada se caracteriza por ter uma maioria de estudantes que trabalha, vai à universidade à noite e dispõe de pouco tempo para estudar. Entende que, por este motivo, os docentes não exigem muito dos estudantes – até mesmo pela dificuldade destes em conteúdos simples, em sua percepção –, e explica sua opinião sobre o que isso representa na universidade:

*E4: [...] então os professores não podem passar algo tão exigente, porque os alunos não vão ter tempo para estudar e se não tiverem tempo para estudar eles não vão fazer o curso, eles não vão estar matriculados, não vão pagar uma mensalidade, a universidade não vai ganhar dinheiro, então os professores eles têm que trabalhar de acordo com as vontades do estudante, que eu acho meio errado.*

A visão do estudante E4 se origina de sua trajetória pessoal como estudante, tendo em vista que cita as dificuldades apresentadas pelos colegas em conteúdos que considera simples. Relacionado a isso, visualiza a falta de exigência dos docentes também devido à rotina de trabalho e estudo da maioria dos estudantes das licenciaturas. Segundo ele, a prática de não aprofundar demais os conteúdos e não exigir muitos resultados se refere também a questões financeiras da instituição, que buscaria manter os estudantes matriculados.

Essa crítica não é repetida pelos outros participantes, que indicam outras opiniões sobre os docentes, o currículo na formação de professores e a própria universidade pesquisada.

*E5: A gente acaba vendo os professores... eles querem sempre prestar o melhor deles, então tanto antes da pandemia<sup>24</sup>, durante e depois, eles priorizam muito a qualidade do ensino, então tentar trazer os slides, essas coisas. Tentar trazer alguns vídeos, algumas coisas ligadas para o dia a dia, então bem interessante isso.*

*E5: Quem sabe aproveitar o que a [nome da instituição] oferece, o currículo oferece... Os professores da [nome da instituição] são muito bons, tanto é que a maioria deles estudou até fora [do país].*

*D2: Eu acho que o curso da [nome da instituição] em termos de conteúdo por exemplo, ele oferece tudo, ele é muito melhor do que uma universidade federal e eu te digo isso porque eu estudei numa federal. A diferença é absurda. A gente tem tudo na [nome da instituição], tudo. Tudo mesmo. Em termos de infraestrutura, eu nunca vi uma universidade tão bem organizada, que tenha tantas coisas a oferecer para a formação de um aluno.*

A partir das falas do estudante E5, percebe-se a relevância dos docentes no curso, considerando que valorizam a qualidade do ensino, a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem e o estabelecimento de relações entre o que é estudado na licenciatura e reflexões acerca do cotidiano. Há também a percepção do docente D2 acerca dos conteúdos e da infraestrutura do curso na instituição, cuja qualidade é ressaltada para a formação dos estudantes.

O estudante E6 também destacou que compreende sua formação em licenciatura como completa na instituição pesquisada:

*E6: Eu acho que nessa parte mais relacionada ao estudo da educação, essa parte social mais relacionada também com o contato com as humanas, eu acho que o curso [...] me proporcionou uma base bem sólida de conhecimentos para que eu pudesse atuar como professor. Acho que essa parte foi muito satisfatória. E sobre os conteúdos da Física também, todos os conteúdos relacionados à educação básica, ao Ensino Médio, eles foram abordados no decorrer do curso, e também conteúdos mais avançados foram abordados também. Então acho que de maneira geral a licenciatura em Física da [nome da instituição] me deu uma base bem sólida para poder atuar na educação básica.*

De acordo com o participante E3, os cursos de licenciatura da instituição preparam para a atuação docente, especialmente por haver no currículo atividades como projetos, planejamentos de aula e trabalhos práticos, o que auxilia na formação do licenciando.

*E3: Eu acho que [o curso] prepara sim. Pelo menos nas disciplinas de licenciatura que eu fiz, a gente tinha muito trabalho... muitos projetos, planejamento de aula, trabalhos práticos. Então isso me ajuda muito. Eu já tive disciplina em que [...] um dos trabalhos finais era dar uma aula para os nossos colegas. Claro, totalmente diferente, porque os nossos colegas são adultos, mas é bom, é importante, a gente precisa disso. Porque quando a gente chega em uma sala de aula, a gente precisa*

---

<sup>24</sup> As falas sobre pandemia se referem à pandemia de Covid-19.

*estar preparado, a gente precisa mostrar confiança, então toda essa parte prática que os professores colocam para a gente durante o curso é muito importante depois.*

O estudante E5 afirma que seria interessante que as disciplinas oferecessem mais atividades como estas, assim como a confecção de jogos e materiais alternativos que incentivam a participação dos estudantes.

*E5: O que eu sinto falta também na graduação é de opções diferentes, da gente preparar aulas, preparar coisas. Incentivar de maneira diferente. [...] ‘Tem tal conteúdo, a gente pode preparar um jogo’, fazer alguma coisa assim, voltada para esse lado de preparar materiais mais alternativos, para também capturar mais a atenção do aluno. A gente acaba vendo pouco isso, na graduação, a gente vê mais a teoria mesmo, os conceitos mais avançados.*

Da mesma forma, de acordo com o estudante E4, o curso contempla os conhecimentos necessários sobre Física, o que considera importante para sua atuação como professor da disciplina, porém afirma sentir necessidade de haver mais estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Entende que isso poderia ser melhor abordado com práticas sobre os estudos das disciplinas básicas da licenciatura.

*E4: Eu sei mais da parte da Física, da parte do ensinar Física, do que do ensinar em si. A minha formação está mais voltada para a Física – o que é bom, claro, porque eu sou professor de Física –, mas a parte de ser professor, eu acho que ela seria melhor desenvolvida se a gente tivesse essa aplicação daquilo que a gente está estudando nas disciplinas gerais da docência, da licenciatura.*

Nesse sentido, o estudante E6 relatou que, além dos conhecimentos específicos de Física, estudou teorias da educação e métodos, por exemplo, o que influencia sua atuação, como em uma situação que relatou a respeito de uma atividade com estudantes da educação básica: “*eu acabei até aplicando [as metodologias estudadas] porque a minha única aula com dois períodos da semana caiu num feriado, então eu acabei utilizando a sala de aula invertida para passar um trabalho para os alunos*”. Segundo ele, a aprendizagem de didáticas configura “*uma boa base para a gente poder atuar como um bom professor*”.

As disciplinas de formação básica também foram destacadas pelo estudante E6 em comparação com a formação em licenciatura dos docentes do seu curso, conforme sua percepção. Entende, por suas conversas com os docentes, que atualmente há um olhar mais aprofundado em relação à educação.

*E6: Conversando com os meus professores da faculdade, que são licenciados, dá para ver que na época da graduação deles as licenciaturas eram muito diferentes das*



*de hoje, pelo menos da que eu estou fazendo em Física. Acho que atualmente é abordado muito mais as teorias da educação, as diferentes visões, concepções de educação, aquela parte cognitivista, tradicional, comportamentalista... Acho que todas essas partes tiveram um desenvolvimento, começaram a ser mais discutidas nas licenciaturas, essa própria parte social, essas discussões relacionadas à teoria da educação mesmo. Eu acho que a licenciatura atualmente é diferente, acredito que ela evoluiu em comparação às licenciaturas mais antigas nesse sentido, que as teorias da educação são muito mais discutidas e mostradas para os alunos.*

A percepção deste estudante sobre essa comparação é de que houve uma evolução em relação à formação anteriormente realizadas nos cursos de licenciatura. Para ele, esse formato promove mais discussões e o contato com ideias diversificadas, incentivando o desenvolvimento da criticidade do estudante ao longo de sua formação.

Alguns estudantes explicaram que há dois currículos em vigência nos cursos de licenciatura da área de ciências exatas da instituição, sendo que o mais recente está gradualmente substituindo o anterior. Segundo o estudante E1, os currículos diferem em alguns aspectos e constituem “*dois tipos de ensino*”, já que, em sua percepção, o currículo novo tem como olhar a formação de um estudante “*autônomo e pesquisador*”, enquanto o currículo antigo foca em “*aprofundar mais o conteúdo*” da área de formação.

De acordo com relatos de colegas, o participante E1 comentou que os estudantes do currículo novo “*estão aprendendo a pesquisar, os professores estão ensinando os alunos a aprender a ler o que está escrito no livro*”, tendo menos exercícios aplicados do que no currículo antigo. Afirmou que “*o conteúdo é o mesmo, mas a forma como ele é trabalhado é diferente*”. Questionado sobre o que percebe de melhor nos dois currículos, o estudante respondeu que, do currículo novo, “*saber pesquisar, saber ler, interpretar, corrigir, recorrer aquilo que está sendo ensinado*”. Do currículo antigo, do qual faz parte, entende como melhor o aprofundamento dos conteúdos estudados, “*saber reaplicar o que tu precisa, saber aprofundar*”.

A ideia do currículo novo foi explicada pelo docente D2, que lecionou em uma disciplina de início de curso integrando diferentes cursos da área de ciências exatas. Posteriormente, ao lecionar em disciplinas de final de curso, identificou que os estudantes evoluíram quanto à facilidade e independência na busca de informações e ao reconhecimento de conteúdos estudados anteriormente.

*D2: A principal mudança que eu vejo nesses alunos é a forma como eles buscam a informação. Eles sabem buscar, eles sabem procurar, eles sabem ir atrás daquela informação. E mesmo que talvez eles não reconheçam ali quando a gente está fazendo, por exemplo, um ajuste linear, eles vão puxar aquilo da memória.*

Em seu relato, o docente D2 afirmou visualizar que os estudantes do currículo novo estão, nesses aspectos, comparativamente melhores do que estudantes do currículo antigo: *“Eles são alunos que têm muito mais facilidade de buscar a informação sozinhos do que os alunos que não fizeram essa disciplina [do currículo novo]. Não só por essa disciplina, mas por outras disciplinas que estão estruturadas dessa mesma forma”*.

Sobre a mudança de currículo, o estudante E3 relatou que gosta do currículo antigo e, em suas palavras, está triste por não ter mais a possibilidade de cursar disciplinas que foram encerradas, precisando então cursar disciplinas de cursos afins. *“Eu acho que é uma falta de respeito da universidade, só porque nós somos da licenciatura ou de repente um curso que não tenha tantos alunos, não disponibilizar essas disciplinas novamente”*.

O estudante E3 entende que essa situação prejudica sua formação, tendo em vista que considerava muitas das disciplinas interessantes e que, de seu ponto de vista, deveriam ser então substituídas por novas disciplinas e não por outras descontextualizadas em diferentes cursos: *“Eles não estão mais ofertando muitas disciplinas e ao invés de nos dar novas possibilidades, a gente tem que pegar disciplinas jogadas de outros cursos, só que faz falta né...”*. Sobre a organização do currículo, declarou acreditar que quando

*[...] o professor, o coordenador ele prepara um plano, uma grade curricular, ele pensa no que é o melhor pro aluno. Então se aquelas disciplinas estavam lá, é porque elas eram boas para nós como estudantes (E3).*

Apesar dessa situação, que envolve as disciplinas específicas do curso, afirma que gosta do restante do currículo, especialmente das disciplinas da área da educação, como didática, psicologia da educação e projetos de pesquisa, que acredita realmente contribuir para a formação do futuro professor. Afirmou que, as atividades variadas que são estudadas nessas disciplinas podem, posteriormente, ser utilizadas na prática de sala de aula e citou, ainda, os relacionamentos entre os estudantes e as interações realizadas na construção de conhecimentos: *“A gente sabe que na licenciatura tem muito mais troca, muito mais comunicação entre os alunos, muito mais troca de experiências. A gente faz as atividades muito mais variadas, e a gente pode usar depois em sala de aula”*.

Há, ainda as disciplinas de formação geral e as disciplinas denominadas optativas, em que o estudante pode escolher qual deseja cursar, mesmo que de outros cursos. O estudante E5 entende que essas disciplinas são desnecessárias e são cursadas apenas pela obrigação de cumprir o currículo. Afirmou que muitas vezes são escolhidas disciplinas a distância por serem

consideradas mais fáceis. O estudante também criticou as horas complementares necessárias no curso, compostas por atividades de ensino, pesquisa e extensão.

*E5: O currículo do curso tem disciplinas essenciais, as da Matemática. Mas tem muitas disciplinas que [...] tu não consegues ver algo ali, então tu sempre vais aprender alguma coisa, mas tu acabas olhando teu currículo... Se tu fizesses só as tuas disciplinas tu ia conseguir se formar antes, gastar menos dinheiro... é complicado. [...] Então acho que se fosse o currículo mais focado só para as disciplinas mesmo da licenciatura, da Matemática, e as básicas do ensino, acho que ia ser mais acessível, também a questão de valores.*

Na percepção do estudante E5, o currículo poderia ser reduzido a disciplinas específicas de Matemática e sobre a área da educação, já que não considera relevantes disciplinas de formação geral para os cursos de graduação. Critica também as disciplinas a distância, pois visualiza que são menos aprofundadas do que disciplinas presenciais.

No curso de Licenciatura em Matemática, há disciplinas em que são estudados fundamentos da Matemática aliados a uma perspectiva que considera a necessidade de o estudante estar preparado para sua atuação como professor. De acordo com o docente D1, nessas disciplinas “*a gente trabalha a fundamentação teórica, ou seja, o aluno estuda mais do que ele estudou no Ensino Médio. Esses conteúdos ele estuda com o aprofundamento necessário para o seu fazer em sala de aula*”. Segundo ele, há também pequenas práticas ao longo das disciplinas para orientar a formação dos estudantes.

Diferentemente, o estudante E3, do curso de Química, questiona o conteúdo das disciplinas específicas presentes no currículo. Para ele, “*as disciplinas de Química poderiam ter alguma ou outra disciplina mais voltada para nossa realidade como docente, porque não é tudo que a gente vê na graduação que a gente vai ensinar no Ensino Médio*”.

Já o estudante E4 comentou que no currículo, além das disciplinas de formação geral e das disciplinas de ensino de Física, que não considera terem sido muito relevantes para sua formação, as disciplinas específicas de Física são pouco desenvolvidas, pois poderiam ter conteúdos mais aprofundados.

*E4: Eu acredito que, no meu caso, mais especificamente da Física, não tem tanta Física quanto deveria ter. [...] Tem várias disciplinas de Física mesmo que eu acredito que deveriam ser mais ‘pesadas’, mais desenvolvidas. E mais disciplinas da Física também. Eu acho que deveria ter mais disciplinas de Física e aquelas que tem de Física deveriam ser mais... eu não diria mais difíceis, mas mais exigentes.*

O estudante E5 também realizou comentários sobre o nível de dificuldade das disciplinas. Afirmou que tinha a imagem de que na licenciatura estudaria os conteúdos de

Ensino Médio com um pouco mais de aprofundamento. Não tinha como expectativa estudar conteúdos avançados de Matemática e já no primeiro semestre teve a percepção de que aprenderia pouco do que seria estudado.

*E5: Eu imaginava do curso de graduação em Matemática que a gente iria ver o que a gente viu na escola um pouquinho mais avançado, mas só um pouquinho, não muito além. Então, essas eram as minhas expectativas. E aí tu chega, tu vai fazer a primeira disciplina, e tu vê que tu aprendeu mas tu aprendeu muito pouquinho daquilo. E é só o primeiro semestre, então pensa o que vai ter depois... Por isso que eu digo que a gente sai do Ensino Médio não está preparado pra enfrentar uma graduação, infelizmente.*

Quanto a essa preparação para o ingresso de um estudante no ensino superior, Coulon (2017) aponta, com base em estudos de Van Gennepe<sup>25</sup>, três momentos identificados a partir de observações ou relatos. Segundo ele, em um primeiro momento o estudante vivencia um momento de estranheza, em que se percebe separado do grupo a que pertencia. Mudam as regras, o ritmo das aulas, as dúvidas e as exigências, como referido pelo estudante E5. Posteriormente, há o tempo da aprendizagem, com incertezas e ansiedades, além da necessidade de aprender rapidamente tendo em vista que disso depende a continuidade de seus estudos. Em seguida, no terceiro momento, há o tempo da afiliação<sup>26</sup>, no qual os estudantes aprendem os aspectos necessários a exercer seu ofício de estudante, como a rotina do trabalho intelectual e a compreensão do que não é dito.

Os estudantes ingressantes, com níveis de aprendizagem heterogêneos, enfrentam dificuldades se não se habituariam às rotinas, regras e códigos que lhes são novos. Coulon (2017) alerta que os estudantes que não efetivam o tempo da afiliação possuem chances consideráveis de fracasso e destaca que a dificuldade não tem sido o acesso ao ensino superior, mas sim a permanência e o sucesso no percurso formativo.

Pimenta (1999) também aborda o ingresso dos estudantes ao ensino superior, nos cursos de licenciatura, destacando a passagem de um estudante que visualiza a profissão de professor para um estudante preparado para assumi-la.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana [...] Sabem, mas não se *identificam* como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do

<sup>25</sup> VAN GENNEPE, A. **Les rites de passage**. Paris: Picard, 1981.

<sup>26</sup> Designa o “processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo” (COULON, 2017).

aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor* (p. 20, grifos do autor).

É comum que os estudantes relatem sobre terem tido professores que os inspiram a seguir determinada profissão, ou mesmo professores a partir dos quais o estudante apreendeu aspectos que considera importante não reproduzir. Em seus percursos acadêmicos na licenciatura consideram essas vivências em seu processo de tornar-se professor.

É nesse sentido o relato do estudante E4, sobre visualizar seus professores da educação básica como conhecedores de muitos conteúdos e de sua ação, confiantes no que e como ensinam. Apenas ao ingressar na licenciatura os estudantes percebem que na profissão há dificuldades e a exigência de muito trabalho, tanto em sala de aula como em atividades fora do ambiente de trabalho. O estudante E4 relatou: *“Então eu comecei a perceber... a ter uma maior visão disso de como é ser um professor mesmo, quando eu entrei no curso”*.

O estudante E4 indicou também que se sente preparado para atuar como professor na educação básica. Afirmou: *“De uma maneira geral eu me sinto preparado, eu sinto que a minha formação foi uma formação para ser um professor de Física”*. Diferentemente, o estudante E2 declarou que não se sente preparado para dar aula de Química, o conteúdo específico de seu curso, e que utiliza como recurso vídeos on-line com aulas da disciplina. Realiza anotações e a partir delas desenvolve suas aulas, destacando ainda que a falta de interesse dos estudantes o beneficia nesse ponto: *“[...] eu tenho que ver aulas on-line, ver mais ou menos o que o professor fala, anotar algumas falas dele, para ter elas para repetir lá. E como eles [os estudantes] não fazem questionamentos, aí fica tranquilo”* (estudante E2).

Esse estudante atua como professor da educação básica na rede estadual, que permite a atuação docente de estudantes que tenham cursado um número mínimo de semestres. Leciona sua disciplina, Química, porém leciona também Física, apesar de não ser estudante do curso nem ter formação na área. Essa situação também é permitida pela rede estadual de ensino e é prática comum nas escolas da rede, envolvendo especialmente as disciplinas de Química, Física e Matemática. Quanto a essa atividade, o estudante E2 relatou que, por não ter formação em Física, sente que se forma uma lacuna na aprendizagem dos estudantes, já que não possui os conhecimentos que um professor de Física teria. Sugeriu que, para suprir essa demanda, os conteúdos de Química fossem desenvolvidos no curso de licenciatura de forma interdisciplinar com os conteúdos de Física e Matemática.

O estudante E3, também do curso de Química, realizou os mesmos comentários sobre os conteúdos de Química, Física e Matemática quanto ao mercado de trabalho:

*E3: [...] porque a gente não sabe depois no mercado de trabalho se a gente vai conseguir dar aula só para nossa disciplina ou se a gente vai ter que pegar outras disciplinas. E, claro, isso não é um problema, não tenho problema nenhum em dar aula de Matemática, Física, gosto muito, como eu falei, são disciplinas que complementam a Química, mas eu sinto falta disso na grade curricular, eu acho que pelo menos uma disciplina para cada área deveria ter, acho que ia nos preparar muito melhor na hora do mercado de trabalho.*

Os cursos de engenharia foram citados pelos participantes E2 e E3, que indicaram ter muita relação entre o curso de licenciatura em Química e os cursos de engenharia, especialmente Engenharia Química. O estudante E2 enfatizou que as disciplinas são realizadas no currículo das engenharias, e não da licenciatura, o que entende que prejudica sua formação e o faz se sentir frustrado e *“um profissional bem medíocre”* (estudante E2). Comentou que sente sua formação como de engenheiro e não de licenciando: *“[O curso de licenciatura] falha porque tu sai dali e tu não sai formado professor. Tu sai um engenheiro”*. O estudante E2 afirmou que, por esses motivos, considera que a Licenciatura em Química *“é o curso mais esquecido da universidade”*.

Também afirmou que não leciona os conteúdos de Química que estudou em disciplinas de engenharia por não se sentir preparado para ensiná-los.

*E2: A gente é formado para ser engenheiro, a gente não é formado para ser professor de Química. A pegar aquele assunto e saber como eu vou explicar para o meu aluno. Eu sinto muito a falta disso quando eu estou lá na frente deles. Muita, muita falta. Não é a mesma coisa...*

O estudante E2 destacou que não percebe utilidade nos conteúdos das engenharias em sua profissão e que ao atuar necessitou de conhecimentos sobre planos de aula, registros pedagógicos, entre outros, que não havia estudado no curso de licenciatura. Afirmou que sua aprendizagem sobre didática foi construída no curso de magistério e não na graduação.

A proposta das disciplinas de engenharia é mais tecnicista e sem foco no estudo do ensino e aprendizagem dos conteúdos, podendo haver, assim, prejuízo à formação para o momento de ensinar os conteúdos em sala de aula.

O estudante E2 indicou também que, em sua percepção, a universidade realiza essa aproximação entre a licenciatura em Química e as engenharias *“por fins financeiros lucrativos”*. Entende que essa situação tem possibilidade de mudar somente se for criado um curso que integre as disciplinas de Química, Física e Matemática. Questionado sobre como elaboraria um curso de licenciatura em Química que superasse esses desafios, afirmou que seria *“desenharia ele interdisciplinar”*.

De acordo com o docente D1, estão sendo repensados os currículos das licenciaturas da área de ciências exatas da instituição para contemplar as exigências do Novo Ensino Médio<sup>27</sup>, com a provável organização de um curso integrando Física, Matemática e Química.

*D1: Olha, eu acho que em função do Novo Ensino Médio, todos os cursos de Licenciatura em Matemática vão ter que refletir sobre o seu fazer e provavelmente criar novos cursos, e acho que a pandemia veio também agora e impôs também isso. Então, essa é uma das conversas que já tem, que já estão acontecendo entre os coordenadores das licenciaturas [...] A gente vai ter que pensar provavelmente numa oferta de um outro... um segundo curso. [...] Talvez uma licenciatura que envolva por exemplo Física, Química e Matemática. [...] Mas eu acho que tudo se encaminha para novas propostas de currículos.*

A reestruturação do Ensino Médio pode refletir também na organização das licenciaturas, tendo em vista a necessidade de uma formação adequada para as demandas da educação básica. Dessa forma, é importante que os cursos reforcem a presença de aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem, assim como à preparação para o ensino dos conteúdos específicos de Física, Matemática e Química.

Considerando as disciplinas cursadas em currículos da engenharia, o estudante E3 relatou que cursou Engenharia Química por um período de tempo antes da licenciatura e que as disciplinas estudadas auxiliarão em seu futuro como professor, tendo em vista a proximidade entre os estudos que realizou nas áreas de Matemática, Física e Química, especialmente nas disciplinas de Cálculo.

A relação entre a licenciatura e os cursos de engenharia ou bacharelados da mesma área também foi abordada pelo docente D3. Segundo ele, muitos estudantes da licenciatura em Física demonstram interesse por cursar também o bacharelado em Física, não disponibilizado pela instituição. Como alternativa, os docentes sugerem disciplinas dos cursos de engenharia como complementares na formação, podendo ser cursadas como as disciplinas optativas presentes no currículo: “*Eu tenho alguns alunos que gostariam de fazer bacharelado. Então nesse momento pra dar conta desse processo, a gente oferece algumas disciplinas optativas para que eles possam ter uma formação complementar, para também satisfazer esse desejo deles*”.

O estudo na área de ciências exatas também é comentado pelo estudante E6, que relaciona seu ingresso no curso, seus estudos ao longo de sua formação e a evolução que percebeu em sua visão de ciência:

*E6: Quando eu saí do Ensino Médio eu tinha claramente uma tendência à área das exatas e naquele momento eu pensava que estudar essa parte ia ser só se debruçar*

---

<sup>27</sup> Nova estrutura curricular organizada por áreas de conhecimento.

*sobre fórmulas e livros. [...] Com o passar do curso, eu acabei percebendo que não é só o número que importa, todo o processo, toda a história... [...] Quando eu comecei a estudar a história da ciência foi um assunto que me chamava, e eu acabei percebendo a importância e ao perceber isso acredito que isso me transformou. Que a partir do momento que eu não sou a mesma pessoa do início do curso eu já estou transformado.*

Em seu percurso na licenciatura, ao perceber a importância do contexto em que se desenvolve a ciência, o estudante E6 percebeu que sua visão sobre a licenciatura na área de ciências exatas se modificou, deixando de considerar apenas a resolução de cálculos e o estudo de teorias. Considera que, nesse processo de transformações, também desenvolveu a si mesmo.

O estudante E4 relatou também sobre como acredita que ocorre a transformação do sujeito por meio da formação da licenciatura, citando um exemplo referente a uma disciplina de formação básica em educação cursada em determinado semestre e que considera ter contribuído para sua formação em um cenário de consciência coletiva.

*E4: A gente teve uma disciplina de educação inclusiva [...] sobre as dificuldades do estudante, sobre as diferenças, sobre as diferentes deficiências, [...] como a gente pode tratar isso na educação, mas a gente acaba a partir disso tendo uma visão não só do estudante como alguém que tem alguma necessidade mas como uma população como um todo. Então enquanto ali a gente via [...] as situações de uma escola, de um estudante, por exemplo, com uma deficiência física, um cadeirante por exemplo, situações onde ele vai ter alguma dificuldade... a gente acaba levando isso para a vida como um todo. A gente acaba pensando, por exemplo, as dificuldades, as limitações, mas também as possibilidades das pessoas cegas, surdas, por exemplo, no mundo como um todo, na sociedade como um todo, não só como aquele indivíduo na sala de aula.*

Nesse relato o estudante E4 considera as aprendizagens que vivenciou em uma disciplina do curso de licenciatura e que ultrapassam o mundo da sala de aula. São vivências que influenciam sua vida pessoal e que podem levá-lo a realizar transformações na sociedade não somente em sua atuação profissional. Percebe-se, dessa forma, o desenvolvimento do estudante não apenas como futuro professor, mas como sujeito que atua na sociedade e que nela gera transformações.

Para o estudante E5, a licenciatura prepara os estudantes para se tornarem professores, porém considera que é necessário que o licenciando procure construir conhecimentos para além do curso, visto que este prioriza a teoria e conduz o estudante a aprender pouco do que irá vivenciar em sala de aula. “Ele [o curso] prepara bastante, mas vai muito de tu buscar também um pouco além. Porque na graduação a gente vê praticamente só a teoria, então a gente aprende pouca coisa do que a gente vai ensinar para os nossos alunos em sala de aula”.



A importância da licenciatura é destacada por mais de um participante, que ressaltam sua contribuição para que se compreenda melhor a sociedade.

*E3: [...] não só amplia para os alunos mas amplia para nós também, como professores, a licenciatura. Ela nos dá outras opções, estudo, crítica, conhecimento, a gente aprende muito sobre essa questão docente, de enxergar não só o nosso papel como professor mas o aluno também, como a gente tem que se colocar no lugar deles também, nessa questão do aprendizado. Não é só chegar na sala de aula e passar conteúdo, a gente tem que saber passar, como passar, a gente tem que saber observar o aluno, se ele está interessado, se ele está aprendendo.*

*E5: Eu acredito que entender a sociedade e as transformações que estão ocorrendo na sociedade, conseguir identificar o que está acontecendo, por que isso está acontecendo. Teve toda essa questão agora da pandemia que veio, enfim... olhar para a sociedade, ver os problemas da sociedade, entender o que está se passando.*

A licenciatura proporciona que o estudante desenvolva um olhar crítico sobre a educação e visualize seu papel de professor e sua relação com os processos de ensino, aprendizagem, além da compreensão da função da educação na sociedade.

No percurso formativo da licenciatura, são desenvolvidos os saberes que conduzem os estudantes a atuar de forma reflexiva e crítica, considerando a compreensão desses saberes para uma ação que é educativa e emancipatória, de modo que sejam superadas a padronização e hierarquização do currículo (CARVALHO; SILVA; SANTOS, 2021). Para Cunha (2001), apenas o currículo e os conteúdos específicos do curso não definem as licenciaturas. Elas representam concepções de conhecimento, educação e prática pedagógica.

Pimenta (1999) discorre sobre o trabalho docente e o papel das licenciaturas:

*Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999, p. 18).*

Essa perspectiva indica a importância dos cursos de licenciatura para a formação de professores conscientes de suas práticas e cuja atuação acompanha estudantes cientes de sua responsabilidade social e em constante evolução.

Para o estudante E1, sua visão de mundo como professor não se desenvolveu ao longo do curso, mas sim em sua prática como docente da educação básica: *“Isso [visão de mundo] foi se formando ao longo da experiência. Como docente. Não ao longo do curso”*. Afirmou acreditar que seu conhecimento de como agir com os estudantes e como abordar os conteúdos

parte de si mesmo e não de estudos no curso de licenciatura. “*O fazer a diferença dentro da escola, de ver o meu aluno de acordo com a forma com que eu exponho o conteúdo, vai de mim*”. Para ele, a atuação depende de si e a contribuição do curso quanto à sua atuação foi apenas em relação aos conteúdos, que foram mais aprofundados em relação ao que havia estudado na educação básica.

Além disso, o estudante E1 declarou que a escolha e a preparação para a docência são resultado de herança de família, tendo em vista que possui familiares que também são ou eram professores: “*a educação é de sangue*” (estudante E1). De acordo com Cunha (2011), não há um consenso sobre as influências recebidas na decisão por cursar uma licenciatura, havendo relatos de experiência familiar, impossibilidade de acessar outro curso, influência do relacionamento com professores na educação básica, entre outros fatores que indicam influências do ambiente social.

Ainda de acordo com o estudante E1, muitos colegas desistem de estudar ao longo do curso por perceberem que não gostam da docência e entende que o assunto deveria ser abordado no início do curso, evitando que os estudantes se arrependessem da escolha após alguns semestres. Acredita, porém, que apresentar as dificuldades da profissão no início do curso resultaria em muitas desistências dos estudantes.

Considerando a contribuição da licenciatura para a aprendizagem de didática e para o planejamento de aulas, a inserção de tecnologias da informação e comunicação no ensino foi citada pelo estudante E3 como necessária devido ao modo de vida das gerações de estudantes presentes nas escolas. Cunha (2001) afirma que as mudanças provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação exigem que se repense os comportamentos diante do conhecimento, partindo da superação do perfil de “professor repassador de informações” (p. 108).

A relação do estudante com determinados conhecimentos também foi abordada pelo docente D2, que relatou sobre sua experiência como estudante em sua formação em licenciatura. De acordo com o participante, estudar sobre livros didáticos teve uma significativa influência em sua visão sobre a docência, tendo em vista o olhar que passou a ter sobre o assunto: “[A disciplina] *Análise de Livros Textos I e II mudou a minha vida* (risos) *Mudou a forma como eu vejo o livro didático*” (docente D2). De acordo com Cunha (2001), a ressignificação do estudante em seu contato com os livros e os saberes dos autores ao relacioná-los com a realidade pode auxiliar o estudante em suas estruturas cognitivas, afetivas e culturais.

Além do estudo de saberes necessários ao desenvolvimento intelectual dos estudantes, é importante que sejam abordados conhecimentos que envolvam momentos de debate, trabalho em equipe, discussão de diferentes pontos de vista sobre conceber o mundo, e aprendizagens

quanto a ouvir, respeitar e buscar compreender o outro, para dessa forma serem desenvolvidos valores e atitudes condizentes com viver a democracia (MORGADO, 2013).

Para o estudante E4, o objetivo de estar na universidade é a formação profissional. Considera que as disciplinas, os estudos e discussões realizados formam o estudante profissionalmente para sua atuação, “*não tanto como pessoa, como indivíduo na sociedade*” ou como “*pessoas mais empáticas*”. Entende-se, portanto, que o curso direcionaria para a formação de um profissional com foco em ensinar conteúdos.

Diferentemente, o docente D2 apresenta como o curso objetiva, por meio das disciplinas de ensino, formar os futuros professores para a atuação na sociedade.

*D2: [...] é justamente de tentar mostrar para o professor como ele pode agir nesse sentido de mediar, de interagir com o aluno, de formar um cidadão. O que é formar um cidadão? O que é alfabetizar cientificamente um aluno? O que são dificuldades de aprendizagem? Então reforçar isso, essa busca pelas dificuldades. Compreender a epistemologia por trás dessas dificuldades. Eu acho isso extremamente importante, a gente conhecer a origem do conceito, que se a gente conhece a origem do conceito a gente entende por que aquelas dificuldades surgem. Então trazer isso, e eu acho que é dessa forma que a gente tenta trazer isso para o aluno.*

As licenciaturas possibilitam que o estudante construa conhecimentos sobre a ciência e utilize-os para compreender o cotidiano, da mesma forma como propicia que identifiquem dificuldades de aprendizagem e reflitam sobre como agir para superá-las. Por meio da formação de professores e de um currículo que considera as demandas da formação, o estudante desenvolve-se em seu papel de professor e em sua atuação como cidadão na sociedade.

Para o desenvolvimento do estudante faz-se presente a concepção de currículo como um projeto coletivo de compromissos, em que é incentivada a participação e a reflexão. De acordo com Morgado (2013), “o currículo acaba por ser o reflexo dos conflitos de interesses e dos valores dominantes que determinam os processos educativos na sociedade” (p. 442).

A melhoria da qualidade do ensino depende também do currículo das licenciaturas, do mesmo modo como a renovação da instituição escolar. O currículo é construído no tempo e sob determinadas condições, sendo um projeto social complexo em que se objetiva a formação dos estudantes para serem membros ativos e críticos na sociedade (MORGADO, 2013). Nesse panorama estão situados os estágios, componentes do currículo dos cursos das licenciaturas e tema do próximo subcapítulo, que apresenta a segunda categoria que emergiu no processo de análise.

## 6.2 VIVÊNCIAS DOS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A segunda categoria que emergiu no processo de análise refere-se aos estágios curriculares nos cursos de licenciatura. Este subcapítulo apresenta o contexto em que se situam os estágios, suas relações com as demais disciplinas do currículo do curso, suas contribuições à formação dos licenciandos, desafios e aspectos para reflexão, além das relações entre os envolvidos na universidade e na escola de educação básica. Entende-se que as disciplinas de estágio contribuem para a formação dos estudantes de licenciatura, tendo em vista a relevância do contato dos estudantes com a educação básica em articulação com os estudos desenvolvidos ao longo do curso. Não somente há relação entre teoria e prática, mas também há continuamente esforços para que o contexto das escolas seja compreendido para a efetivação de ações em direção à formação de um estudante – futuro professor – com criticidade.

A profissão de professor é considerada por Pimenta e Lima (2012) uma prática social: “Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação*” (p. 41, grifos do autor).

Nesse panorama, as disciplinas de estágio curricular estão presentes no currículo dos cursos e são previstas para os últimos semestres. São uma etapa importante da formação do futuro professor, pela possibilidade de estabelecer os primeiros contatos com escolas da educação básica, além dos primeiros momentos de atuação. Lima (2008) considera que o estágio constitui um ritual de passagem para o exercício da profissão. Como parte do processo de formação do estudante, no estágio analisa-se o campo de atuação interpretando-o criticamente, em relação com as demais disciplinas do curso (PIMENTA; LIMA, 2012).

Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio não seja isolado do restante do currículo e considerado apenas um de seus componentes, mas sim que integre o corpo de conhecimentos do currículo como um todo. Além de seu espaço ao final do curso, com a análise e a síntese do processo, a concepção do estágio também pode estar presente nas demais disciplinas, com a reflexão do trabalho do professor e a respeito das instituições. Por meio da integração entre as demais disciplinas do curso e os estágios, pode-se compreender e identificar as dificuldades das instituições e do trabalho docente, apontando então as transformações necessárias.

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação [...] Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos

e os saberes das práticas ocorram durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 56).

Mesmo que a formação para a prática ocorra desde o início do curso e não apenas nos estágios, como comentado por Pimenta e Lima (2012), o estudante E3 acredita que os estágios são as disciplinas mais importantes do curso, tendo em vista que constituem um momento de verificação das aprendizagens desenvolvidas ao longo do curso: *“acho que as disciplinas de estágio são as mais importantes no curso de licenciatura, porque é ali que a gente começa a colocar realmente em prática e a perceber realmente se a gente aprendeu”*.

O estudante E3 destacou a expectativa em *“inverter o papel”* de professor e estudante. Diferentemente de elaborar trabalhos e apresentar a seus professores, o estudante vivencia a experiência de desenvolver e aplicar seus planos de aula como professor. Da mesma forma, quando questionado ao estudante E5 sobre o que é essencial no curso, o mesmo respondeu: *“Os estágios. É algo fundamental, que é o primeiro contato que a gente vai ter para saber se é isso mesmo que a gente quer ou não”*. Para ele, os estágios representam a possibilidade de perceber se desejam realmente trabalhar com a docência.

De acordo com o estudante E4, no currículo do curso de licenciatura há *“uma parte mais teórica e uma parte mais prática”*. Os estágios, segundo ele, constituem a parte prática do currículo, momento em que se destaca o contato com os estudantes: *“na parte prática, os estágios curriculares contribuem muito com isso [a preparação para ser professor], porque a gente tem o contato com os estudantes”*. Para ele, nas disciplinas ao longo do curso os estudantes estudam sobre aspectos como, por exemplo, *“que a avaliação tem que levar em consideração as individualidades, que a gente tem que levar em consideração o contexto”*.

Questionado sobre como os estágios contribuíram para sua formação como professor, o estudante E4 afirmou:

*E4: Eu acho que a gente pode por em prática aquilo que a gente foi estudando ao longo do curso. Por exemplo, de como montar uma avaliação, como preparar uma aula, antes a gente só via isso e fazia um plano de aula, por exemplo, preparava uma avaliação e aplicava, não sabia se aquilo ia funcionar ou não. E agora nesse caso não, nesse caso a gente prepara uma aula e vai lá e dá a aula, a gente vê o que funciona, o que não funciona, como melhorar nesse sentido.*

Por meio da vivência dos estágios curriculares, o estudante tem a possibilidade de avaliar sua prática e retomar os aspectos que forem necessários com o acompanhamento dos docentes e o apoio das disciplinas que o preparam para essa atuação, potencializando sua formação.

As contribuições dos estágios foram citadas também por outros participantes, com relação à atuação docente. O estudante E4 relatou que com a realização dos estágios observou mudanças com relação à sua timidez, percebendo que desenvolveu melhor sua comunicação. Também citou que se considera mais responsável e que pensou: “[...] ‘*agora com o estágio eu vou ser responsável pela educação daquelas pessoas*’ ”. O estudante E5 também considera tal responsabilidade, porém afirmou não estar seguro para assumir a docência de uma turma devido ao compromisso que o ensino representa.

**E5:** *Ainda não me sinto preparado para pegar uma turma e levar ela ‘de cabo a rabo’, ainda não consigo. Porque é muita responsabilidade também, assumir esse compromisso. Porque tu está ensinando pessoas e se tu não fizer a tua parte direito... é complicado.*

Alguns estudantes criticaram as experiências que tiveram em seus estágios. O estudante E1 afirmou que não teve aprendizados com a realização dos estágios, já que o período de contato com os estudantes é muito curto e os mesmos não respeitam o licenciando: “*Os alunos nem te conhecem e eles não respeitam a tua voz, tu não é a voz autoritária porque eles pensam que tem a outra professora [titular], que tu está lá só substituindo*”. O estudante E1 também afirmou que não aprendeu nos estágios como deveria lidar com as turmas na sala de aula, aprendendo isso somente ao iniciar sua atuação como funcionário do Estado: “*Eu aprendi [a ter domínio de turma] na prática trabalhando. No estágio eu fui lá, eu apliquei a minha aula, eu segui o que o orientador falou e fui lá, fiz o relatório e deu*”.

Outra situação foi comentada pelo estudante E2, que relatou sobre a recepção dos estudantes quanto à diferença entre suas aulas e as aulas do professor titular. Segundo o estudante, os conteúdos eram abordados de forma superficial pelo professor titular, que permitia que os estudantes tivessem muito tempo livre sem atividades ou explicações. Ao realizar aulas com mais aprofundamento, o estagiário percebeu que os estudantes não demonstravam interesse e passaram a faltar nos dias das aulas.

**E2:** *O Estágio III eu fiz no [nome da escola] com uma professora que passava tudo muito superficial. A aula... o período dela era duas horas de aula e ela preparava matéria para uma hora. A outra hora ela deixava eles [os estudantes] livres. Então era bem complicado. Quando eu ia dar a minha aula, eu forçava um pouquinho mais e eles já não gostavam, então eles não vinham. Teve vários dias que eu só estava com um aluno.*

Nesse sentido, o docente D1 comentou sobre a importância do estágio ocorrer junto a um professor titular que seja receptivo, acompanhe o estudante estagiário e auxilie na construção de uma experiência positiva.

*D1: Sempre há aquela velha questão do estágio que é ter a sorte de conseguir um professor titular que acompanhe e que ajude a construir essa experiência positiva, porque essa experiência pode ser negativa só pela questão do professor titular, de como ele recebe e ajuda esse aluno a fazer as escolhas corretas.*

A relação do estudante do estágio com o professor titular e o docente responsável por orientar o estudante na universidade foi comentada pelo docente D2. Segundo ele, os estudantes elaboram suas aulas e os planos são supervisionados pelo docente do estágio e pelo professor titular. Muitos estudantes estariam manifestando nas disciplinas de estágio descontentamento quanto à necessidade dessa supervisão, pois gostariam de realizar as atividades sem a exigência de uma aprovação prévia. *“Eles gostariam de fazer da forma deles e eles não podem fazer como querem porque eles não são os professores daquela turma, eles têm que seguir o que o professor titular está pedindo. E eles não concordam muitas vezes com isso”*.

De acordo também com o docente D2, os estudantes dos estágios curriculares apresentam significativa evolução ao longo da realização dessas disciplinas. A proposta dos estágios não é somente estar em sala de aula, mas também envolve a leitura de textos sobre metodologias e aprendizagens significativas, por exemplo, além da elaboração de atividades diferenciadas e da discussão sobre estratégias a serem utilizadas para a superação de possíveis dificuldades.

O período de pandemia de Covid-19, em 2020 e 2021, influenciou diretamente na realização dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura. O estudante E3 não pode atuar presencialmente nas escolas e relatou que gostaria de ter tido essa experiência, considerada por ele importante para sua formação. Para o estudante E4, por ter realizado seu estágio on-line, ficou ausente o contato com a dinâmica da escola, como aprender a quem se dirigir em cada situação. Entende que, por esse motivo, não está preparado como deveria para vivenciar o cotidiano de uma escola.

*E4: Eu senti um pouco de falta, na minha formação, do funcionamento das escolas. Isso seria, digamos, função dos estágios, mas no nosso caso os estágios foram on-line, então a gente não teve muito esse contato. De como funciona mesmo uma escola. A parte administrativa, essas coisas. Então isso é algo para mim que eu senti que faltou. Então minha expectativa é de, por exemplo, quando chegar em uma escola: o que eu tenho que fazer, com quem eu tenho que me dirigir... Eu acho que isso é algo que quando eu vou chegar lá eu vou aprender, mas é algo que eu vou sentir que eu não vou estar tão preparado quanto eu deveria.*

A falta de interação dos estudantes por meio das plataformas digitais utilizadas pela escola foi relatada pelo estudante E3: *“Infelizmente no Estágio II foi muito, muito crítico, eu tive poucas respostas, eu nem sei quem eram os meus alunos”*. O estudante espera que ocorra essa comunicação nos próximos estágios e que possa ter trabalhos entregues para corrigir.

Apesar de acreditar que se sentirá nervoso por estar atuando pela primeira vez, o estudante E3 anseia por essa experiência, além da possibilidade de ter suas aulas assistidas e avaliadas pelo docente orientador do estágio e seus erros apontados para que possa corrigi-los. *“Eu quero essa experiência de estar na frente de uma sala de aula com os alunos ali, tendo essa comunicação [...] Porque até então o estágio não possibilitou isso e a gente sabe que é diferente no estágio, porque no estágio a minha professora vai estar lá me avaliando também”*.

Em contrapartida, o estudante relatou que teve experiências positivas, como a aprendizagem sobre como elaborar planos de aula, a pesquisa e postagem de materiais diferenciados em plataformas digitais de aprendizagem para realização a distância e o contato e as dicas do professor titular.

O docente D2 também relatou uma experiência que vivenciou quando estudante. Ao entrar em contato com a turma em que atuaria, foi recebido por uma estudante que o questionou se seria o novo professor. Diante de uma resposta positiva, a estudante respondeu que não gostava dele e que preferia o professor titular. Para o docente D2, a experiência foi assustadora naquele momento, por não estar preparado para a situação e não saber qual atitude ter em relação ao que havia acontecido.

*D2: Eu te confesso que o meu primeiro dia em sala de aula foi bastante impactante, a recepção que eu tive dos alunos não foi nada calorosa. Porque eu assumi o terceiro trimestre, então era o terceiro professor que estava passando no ano naquela turma. Assumindo o terceiro trimestre, e eles tinham um professor que eles gostavam muito. Quando eu cheguei, uma aluna me olhou e me disse ‘Tu que é o professor novo de Química?’ Eu disse sim, e ela disse ‘Eu gostava muito mais do professor [nome]’. Ela nem me conhecia e já... Aquilo me assustou bastante.*

Situações semelhantes são vivenciadas por outros estudantes de licenciatura em seus estágios. Segundo o docente D1, há um choque de realidade no início dos estágios, devido à diferença entre o que se ouve e o real contato nas escolas. Pimenta e Lima (2012) comentam que os estagiários, mesmo acreditando em si e na profissão, muitas vezes encontram nas escolas um contexto de cansaço e desilusão dos profissionais e diversos problemas sociais, o que exige um olhar de criticidade que pode não ter sido desenvolvido ao longo do curso.



Essa situação também foi destacada pelo docente D3, que comentou alertar seus estudantes que “*o mundo da escola não é aquele mundo das escolas da televisão*”. Segundo ele, com essa imagem errônea há uma decepção por parte dos estagiários, já que a sala de aula real é diferente da sala de aula idealizada antes da vivência dos estágios.

A importância de conhecer a escola e sua realidade também foi destacada pelo docente D3. Na primeira disciplina de estágio do curso, cujo foco é a observação, a proposta foi alterada: “*a observação que eles [os estudantes] têm que fazer não é do professor, é da escola, é da comunidade*”. Essa mudança ocorreu para que os estudantes não observassem apenas as aulas do professor titular, mas que também procurassem compreender o funcionamento da escola, a comunidade, o bairro, assim como a política educacional que orienta a instituição. Tal concepção é defendida por Moreira (2021):

Vale acrescentar que participar da escola implica saber como esta se estrutura e como funciona. Correspondendo ao principal ambiente de trabalho do professor, faz-se indispensável entendê-la, analisar seu passado, seu presente, assim como suas possibilidades futuras. Mas não é suficiente conhecer as leis que definem sua forma e sua organização. Há que se compreender suas motivações, suas metas, sua vida interna, suas normas, seus movimentos, suas contradições, suas possibilidades. [...] Eis, com certeza, um importante desafio para os que pensam e organizam os currículos na formação de professores (p. 37).

Nas licenciaturas, algumas vezes as reflexões sobre a prática docente ocorrem de forma descontextualizada da realidade atual. Assim, os estudantes das licenciaturas concluem o curso sem uma preparação adequada para a prática, pois há carência de uma reflexão coerente com a realidade. Os estágios, de modo geral, ocupam um recorte muito pequeno da verdadeira vivência escolar, podendo tornar-se uma experiência romantizada ou traumatizante (GATTI, 2016).

A prática representada pelos estágios em conexão com os estudos teóricos pode ser relacionada com Freire (2001), que, em um de seus cursos de formação, defendeu

[...] que a formação dos educadores e educadoras se fizesse não seguindo certos métodos tradicionais que separam prática de teoria. Nem tampouco através de nenhuma forma de trabalho essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a *teoria*, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a *prática*, a única a valer, ou negando a *prática* fixando-se só na *teoria* (p. 263, grifos do autor).

Compreende-se a importância de teoria e prática estarem interligadas no processo de formação de professores. O estudo de conceitos não envolve apenas a teoria sobre eles, mas também a discussão crítica sobre a prática em que são aplicados. Freire (1978) defende também

que não se separe o conhecimento existente e a criação de novos conhecimentos, tampouco ensinar e aprender ou educar e educar-se.

O desenvolvimento de um olhar crítico sobre a prática foi destacado pelo docente D3, que afirmou que muitas vezes as disciplinas *“se prendem em um plano de ensino, em uma ementa, em um processo desse formato. Elas se prendem a isso, por necessidade... tem que entender que existe uma legislação que obriga isso”*, entretanto é importante, para ele, que os docentes das licenciaturas tentem *“desenvolver nos alunos um espírito crítico. Da realidade do Brasil, da realidade das escolas”*. Para isso, entende como necessária a vivência de escola pelos estudantes e a discussão nos estágios sobre a relevância de posicionar-se criticamente perante a sociedade e a educação.

Quanto à legislação, citada pelo docente D3, é imprescindível que o poder público realize investimentos nas universidades brasileiras com foco na responsabilidade de pensar a formação de professores. Freire (1994) defende que sejam preparadas equipes de professores para trabalhar em conjunto com as universidades, com o objetivo de qualificar a formação docente.

É neste sentido que está situada a necessidade de desenvolvimento de um espaço de diálogo e articulação entre universidade e escola, em um movimento que reforce a presença de uma no espaço da outra. Ao acolher os estudantes de licenciatura e proporcionar que estejam integrados à profissão, os resultados da colaboração entre universidade e escola potencializam a reflexão e renovação da formação docente.

Há programas elaborados com a proposta de relacionar os contextos da universidade e da escola. Apesar de não ser um estágio curricular, o Pibid, por exemplo, é uma iniciativa com relação às primeiras oportunidades de docência. Uma análise dos documentos que o regulamentam indica sua importância devido à necessidade de melhorias na qualidade da formação inicial de professores, o que também influencia na melhoria da qualidade da educação básica (GATTI, 2014).

Ao frequentar as escolas vinculadas ao Programa, os estudantes do curso de licenciatura têm contato com a realidade da escola, com suas potencialidades e dificuldades. A realidade da comunidade muitas vezes assusta, como relatou o docente D3 sobre situações vivenciadas por duas estudantes. Da mesma forma, o cotidiano da escola pode ser surpreendente em muitas situações, mas essa situação pode gerar aprendizagens significativas:

*D3: [...] elas conviveram com escolas com baixa infraestrutura, com falta de computador, com falta de tudo, então elas tinham que improvisar. Alunos que entravam a hora que queriam, saíam na hora que queriam. Professores totalmente*

*desanimados... Elas conviveram com esse tipo de coisa. E hoje eu posso dizer com muita segurança, elas se tornaram outras pessoas depois do Pibid. Encararam o curso de licenciatura de uma outra forma. Hoje uma faz mestrado lá no ensino, pra discutir novas tecnologias, e a outra foi fazer em Santa Catarina, também no ensino. E no início do curso elas queriam fazer o quê? Física dura. E as duas no final do curso optaram por trabalhar com o ensino. E estão trabalhando, são professoras e trabalham com o ensino. O Pibid fez isso.*

O docente atribui ao Pibid a mudança no olhar das estudantes a respeito da educação. Ao vivenciar a realidade escolar, compreenderam a educação e a escola de uma maneira diferente de quando iniciaram no curso, e como consequência também decidiram mudar o foco dos estudos para pesquisas em ensino.

Dois estudantes relataram outras situações diferentes do estágio curricular mas que também abordam ensino e pesquisa, se referindo a três núcleos de auxílio a estudantes da graduação (estudante E4), a uma bolsa de iniciação científica (estudante E6) e à escrita de um artigo sobre educação (estudante E6), como descrito a seguir.

O estudante E4 explicou que os núcleos pertencem aos cursos de licenciatura em Matemática, Física e Química e desenvolvem atividades de auxílio a estudantes da graduação (não apenas de licenciaturas) que possuem dúvidas a respeito de conteúdos do curso. O atendimento é realizado por um bolsista do curso de licenciatura, que auxilia com o entendimento de conceitos, a resolução de exercícios e a oferta de minicursos. De acordo com o estudante E4, a experiência constitui uma “prévia” da atuação de professor, já que são realizadas tarefas que remetem à atividade docente:

*E4: [...] a gente até prepara às vezes um material quando a gente vai fazer um minicurso, a gente pensa em como vai explicar aquele conteúdo, como vai reexplicar se o aluno não entendeu, resolver o problema de uma maneira clara, avaliar aquilo que eles não estão entendendo o conteúdo ou que entenderam de maneira errada para a gente poder em cima disso tratar de uma maneira certa.*

A experiência de atuar no núcleo de Física, segundo o estudante E4, contribui na sua formação por iniciar seu contato com o ensino, mesmo sendo diferente da educação básica. Destacou a possibilidade de “*ter um contato com os estudantes de uma maneira como professor-aluno, mas também como colega-aluno porque aquilo que eles aprenderam é aquilo que eu também aprendia*”.

O núcleo de Matemática também é comentado pelo docente D1, que relatou a proposta de essas e outras atividades serem desenvolvidas não somente para o público da universidade, mas envolvendo eventos também com a comunidade, integrando a graduação com o viés da

extensão. Com isso, “a ideia é intensificar os esforços no sentido de promover mais experiências durante o curso, não só os estágios”.

O estudante E6 relatou que realiza atividades de atuação como bolsista de iniciação científica no curso de Física. Apesar de afirmar que sua bolsa não possui relação direta com o curso de licenciatura, por ser na área de Física e não de educação, entende-se que sua experiência como bolsista contribui em sua formação por sua influência como professor-pesquisador.

A pesquisa, de acordo com Morés (2018), é “fundamental nas práticas diárias de um bom professor, pois é através dela que o docente se apropria do conhecimento e obtém maiores e melhores perspectivas para a construção de um bom planejamento” (p. 275). Entende-se, portanto, que a prática de pesquisa citada pelo estudante E6 contribui, direta ou indiretamente, para sua atuação como professor, tendo em vista que o auxilia em sua organização e localização de fontes confiáveis, por exemplo, além de sua atuação com mais criticidade e reflexão sobre as informações, como comentado em seguida pelo mesmo estudante, que se referiu à escrita de um artigo.

Esse artigo foi escrito pelo estudante E6 juntamente com um colega e um docente, ambos do curso de licenciatura em Física, sobre um tema relacionado à educação e ao ensino de Física. A proposta do artigo originou-se em uma disciplina sobre pesquisa em educação e o estudante E6 optou, juntamente com seu colega, por dar sequência ao trabalho e realizar a publicação do texto. “Eu e o [nome do colega] acabamos conversando e a gente viu que com a nossa ideia a gente poderia até chegar a publicar alguma coisa”. Na formação acadêmica, compreende-se como importante a promoção de situações de estudo e pesquisa, com a construção de novos conhecimentos.

Na escrita do artigo, o estudante E6 identificou materiais com informações incorretas e, a partir disso, percebeu ser fundamental analisar as fontes de forma crítica e não acreditar no que é apresentado sem confirmar a veracidade.

*E6: Ao pesquisar sobre o tema, eu consegui identificar que olhando nos diversos materiais, tinha várias coisas diferentes, tinha coisas certas, tinha coisas erradas nos materiais... Então acho que a principal coisa que ficou da escrita desse artigo foi também ser um pouco mais crítico sobre as fontes que a gente pegou.*

Segundo ele, essa situação é válida não somente para questões acadêmicas, mas também em situações do cotidiano, especialmente com o fácil acesso a notícias. Percebe-se, portanto, a relevância do desenvolvimento da criticidade e da realização de experiências que incentivam e

propiciam o crescimento pessoal e profissional dos estudantes ao longo do curso de licenciatura, com a construção de novos conhecimentos para compartilhar e fundamentar a prática docente (MORÉS, 2018).

Com a experiência de realizar os estágios curriculares, o estudante E5 percebeu as exigências da profissão na elaboração de planos de aula, na correção de provas e trabalhos e no tempo destinado às atividades. Relatou sua experiência quanto à elaboração de atividades e a percepção dos resultados em sala de aula:

*E5: Antes de entrar na faculdade a gente pensa que é tudo fácil, que o professor prepara a aula, já tem tudo pronto, mas não... Quando tu vai preparar teus planos de aula para o estágio é bem complicado, tu tem que parar, pensar, ver se realmente isso vai te ajudar, se essa forma que tu vai ensinar vai surgir efeito. Então tu muda, tu tem que preparar, pegar outros livros, porque os livros às vezes da escola não têm muito exercício, então tu tem que correr e fazer xerox, recortar, colar.. é muito corrido. Mas quando tu está lá o tempo passa muito rápido, tu conversa, tu explica, tu passa de classe em classe, tu vai conhecendo os alunos, tu vai escutando...*

Destacam-se outros relatos do estudante E5 sobre a realização dos estágios: “*eu senti que é o que eu quero [ser professor]*”; “*parece que eu me realizei*”; “*eu acho que eu cumpri meu papel*”; “*então a gente fica feliz, parece que é missão cumprida*”. O estudante afirmou estar ansioso para sua atuação como professor titular de uma turma, relatando que já imagina como será sua postura e suas ações em sala de aula. Ainda que seja um período de transição, o estágio “é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 116).

Lima (2008) realiza considerações e questionamentos sobre pontos de reflexão que podem ser realizados nos percursos de estágio, como observações sobre a realidade local da escola e a comunidade em que se insere e acesso a documentos oficiais para comparação entre o que está escrito nos documentos e o que é vivido na realidade, constatada por meio de entrevistas e observações. Além disso, considera importante haver o contato do estagiário com o Projeto Político-Pedagógico da escola e efetuar considerações sobre a participação da comunidade nas decisões coletivas.

É relevante estudar também as relações entre docentes da universidade, professores da educação básica e o estagiário da licenciatura, cada um com suas visões e experiências, refletindo-se também sobre o papel de cada um.

É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamentos e investigação. A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar

a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seu espaço e como vem conquistando sua identidade profissional ao longo dos anos (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Com a observação e atuação na sala de aula, desenvolve-se um olhar pedagógico para compreender o que se ensina e o que se aprende, além das interações e possibilidades. Tais pontos constituem importantes lições para os estudantes de estágio das licenciaturas, por provocarem a reflexão e a compreensão de um movimento que é relevante para a efetivação da formação de um professor preocupado com a educação e a sociedade.

Gatti (2014) explica que o número de horas que compõem o estágio curricular obrigatório representa a quantidade que se entende ser necessária para que o estudante possa aprofundar seu contato com as escolas, com planejamento e supervisão. Entretanto, Lima (2008) destaca que o ritmo de realização das atividades nas disciplinas de estágio muitas vezes prejudica a efetivação de uma experiência positiva para o estudante estagiário, que realiza suas atribuições, porém com pouco tempo para refletir sobre as mesmas.

O trabalho de planejamento, negociação com as escolas receptoras, desenvolvimento e avaliação de atividades, concentrados no período letivo de um semestre, muitas vezes dificulta a visão do todo. Dessa forma, pode ficar despercebida uma questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor-orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão (p. 198).

Nesse contexto, tornam-se relevantes as discussões sobre a valorização das atividades de reflexão sobre o papel do professor e da sua formação. Pimenta (1995) realiza questionamentos também sobre o professor que se deseja formar e quais as contribuições necessárias para que se efetivem as respostas a essas provocações. Para a autora, a realização dos estágios exige o entendimento que se tem sobre a educação e qual o papel da educação escolar na sociedade, além da compreensão de que a essência da prática docente são os conhecimentos necessários ao ensino para efetivar a aprendizagem a partir dele.

Embora não lhe seja uma atividade exclusiva – pois o ensino ocorre através de outras atividades e agentes sociais –, a tarefa de ensinar, desde a organização, análise e decisão dos processos de ensino em aula, até a organização, análise e decisão de políticas de ensino e seus conseqüentes [sic] resultados no processo de educação enquanto humanização, constitui a especificidade do trabalho profissional do professor (PIMENTA, 1995, p. 63).

Assim, a presença do estudante estagiário na escola, por meio das disciplinas de estágio, e em conjunto com os conhecimentos construídos ao longo do curso e com suas vivências na universidade, direciona para a compreensão do cotidiano escolar, da realidade e do trabalho do professor na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012). É a partir destas relações, por meio da realização de estágios curriculares com qualidade e criticidade, que se espera o desenvolvimento de um sujeito autônomo e capaz de refletir sobre suas ações, profissionais e pessoais, diante da realidade que vivencia como professor e como cidadão na comunidade em que se insere.

Da mesma forma, o desenvolvimento dos estudantes ocorre a partir do relacionamento com seus pares e com os docentes que os orientam ao longo de seus percursos no curso de licenciatura. A realidade em que se inserem pode ser discutida por meio das diferentes relações que são estabelecidas no contato com o outro, valorizando-se diferentes culturas e conhecimentos e propiciando a construção de uma compreensão reflexiva sobre a formação de professores no ensino superior. Os relacionamentos sociais são, assim, a próxima categoria de análise desta pesquisa.

### 6.3 RELACIONAMENTOS SOCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta categoria é abordada a relação dos estudantes com os docentes e com os demais estudantes. Para isso, entende-se ser importante compreender aspectos referentes à convivência e às relações sociais. Coulon (2017) discorre sobre as competências que caracterizam a noção de membro de um grupo social:

Ser um membro é conhecer detalhadamente todas as sutilezas das relações sociais, é compartilhar as evidências do mundo em que se vive, é dominar e compartilhar de maneira ativa a linguagem natural e comum do grupo em que se vive. [...] todo conhecimento da linguagem social é necessário a esse membro do grupo (p. 1244).

O professor é considerado membro de uma comunidade científica, por meio da qual são produzidos conhecimentos sobre sua área e a sociedade, sendo importante, portanto, que seja formado na universidade, local de produção de conhecimentos e onde circulem produções culturais em variadas áreas do saber. O acesso ao conhecimento é facilitado pelo professor, que propicia o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do estudante. A área de especialidade científica e pedagógica é de conhecimento do professor, que intervém na sociedade com sua atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2012).

Nas entrevistas, o docente D3 comentou sobre as relações presentes na sociedade no contexto da escola:

*D3: Então a escola, ali dentro, tu tem a escola, tu tem a sala de aula. Então tu tem a relação da escola com os alunos, da escola com a comunidade. Da escola com o poder legal, que vai definir as regras [...] E tu tem aquela relação interna, que é a relação da escola com os alunos, da escola com os professores e dos professores com os alunos. E eu acho que esse tipo de situação que falta para os nossos alunos. É entender essas relações, como é que elas se dão.*

De acordo com o docente D3, há uma carência na relação dos estudantes das licenciaturas com a escola, especialmente quanto a relações pessoais e um olhar crítico para a sociedade.

*D3: Uma escola é muito mais do que conhecimento. Uma escola envolve relações pessoais que são muito fortes, dentro de uma escola, dentro de uma comunidade. Hoje a escola tem que dar conta não só do conhecimento mas também de grandes outros fatores que são do cotidiano das pessoas que vão na escola. Então se um aluno [da licenciatura] não está preparado para entender isso, ele não vai ser um bom professor, no meu ponto de vista. Ele não vai se dar por conta da importância da escola. E eu vejo que as nossas licenciaturas falham nesse ponto. Elas falham na formação de professores.*

O papel dos docentes das licenciaturas, da mesma forma como dos professores da educação básica, foi comentado pelo estudante E2, que acredita que é importante que os professores deem atenção à realidade dos estudantes. Caso seja necessário, por exemplo, o professor pode interromper sua explicação de determinado conteúdo para abordar questões da realidade dos estudantes, situações que sejam focadas no interesse deles, tendo em vista a relevância desse momento para os estudantes. Nas palavras do estudante E2, “aquela aula vai valer às vezes para uma vida inteira [...] Então a gente tem que emprestar um pouco da nossa experiência de vida como ser humano para eles”. Essa prática, segundo o estudante E2, configura o papel do professor, que possui função mais social do que acadêmica.

O docente D2 realizou uma fala nesse sentido, ao ser questionado sobre como percebe as consequências na sociedade de sua atuação como professor. Em sua resposta, afirmou que, mais do que conteúdos de Química, destaca a escuta dos estudantes, que pedem para conversar sobre determinados assuntos e muitas vezes pedem conselhos sobre assuntos da vida pessoal. Segundo ele, sente uma grande responsabilidade sobre essa questão, já que sua opinião poderá influenciar nas decisões pessoais e profissionais dos estudantes, incluindo sobre como irão atuar. Entende, então, que esses aspectos impactam mais na sociedade do que o ensino do próprio conteúdo.



O mesmo docente destacou também a convivência com os estudantes da licenciatura: “acho que estar ali com as outras pessoas é muito mais importante do que trabalhar com uma amostra, às vezes com 100 miligramas de amostra. É muito mais importante” (docente D2). Por ter poucos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Química, explicou que é possível aos professores ter um olhar diferenciado sobre os estudantes, conhecendo-os individualmente e suas histórias, o que destacou como positivo para a formação de professores. “A gente tem esse olhar diferenciado, porque como nós temos poucos alunos então nós conhecemos cada um deles, e a gente acaba conhecendo a história deles também. Isso também eu acho que é um ponto positivo. Na [nome da instituição] tu não é só mais um”.

Da mesma forma como Marin (2022) comenta sobre o relacionamento entre colegas quanto ao reconhecimento do interlocutor como pessoa e, especificamente, quanto aos momentos de escuta e apoio entre si, entende-se que ao permitir um espaço de acolhida ao estudante, com “uma palavra ou olhar de apoio”, o docente também “está desenvolvendo habilidades sociais importantes que envolvem empatia, construção de laços e segurança, além de ser um exercício de democracia” (p. 87).

A influência dos professores na vida dos estudantes foi comentada pelo docente D2, que relatou aspectos da sua decisão em seguir carreira na área de Química. Segundo ele, sua inspiração ocorreu na 5ª série do Ensino Fundamental, a partir de uma experiência proposta por uma professora. A tarefa consistia em colocar no congelador de casa um copo com água e outro com álcool e aguardar até o dia seguinte para observar o que aconteceria. Para sua surpresa, o álcool não congelou.

*D2: Eu queria saber por que o álcool não tinha congelado. E na minha época a gente não tinha internet, a gente tinha que pesquisar na biblioteca, nos livros. Eu me lembro que antes da aula eu fui para a escola porque eu queria descobrir antes de ir para a aula, eu queria dizer para a professora por que não tinha congelado. E aquilo foi uma coisa, para mim, que me instigou tanto, eu achei aquilo fantástico. Eu disse ‘Eu quero fazer alguma coisa que seja na área das exatas’. Eu tinha certeza disso.*

Após sua motivação em estudar a área das exatas, sua decisão por Química ocorreu também por influência de uma professora, no terceiro ano do Ensino Médio, durante os estudos de Química Orgânica. Afirmou que já na época tinha convicção de que gostaria de ser como aquela professora.

Da mesma forma, o estudante E3 relatou que se inspirou em professores que considerava exemplos em sua formação, tanto na educação básica como no ensino superior.

*E3: Eu tive muitos professores maravilhosos que me incentivaram... que são uma inspiração, de eu pensar 'Não, eu quero ser igual àquele professor', ou parecido, porque são pessoas maravilhosas, foram professores sensacionais.*

Essa inspiração representa um movimento constante de desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes (MELO, 2007). Cunha (2011) explica que é fundamental compreender essa influência dos professores na escolha da docência pelos estudantes ao se pensar a formação de professores, tendo em vista que representa “o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares” (p. 143).

De acordo com Pimenta e Lima (2012), “muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser” (p. 35). Assim, constituem-se como professores a partir das relações que estabelecem em suas experiências de relacionamentos com os docentes, refletindo a partir delas e desenvolvendo também sua própria autonomia.

A opção pela profissão de professor tendo como referência os próprios professores é também uma forma de contribuir para a transformação da sociedade a partir da influência que os professores exercem sobre seus estudantes, seja por inspirá-los a cursar uma licenciatura, seja por apresentá-los a determinadas áreas do conhecimento, como foi o caso da experiência de ciências relatada pelo docente D2, conduzindo-o também a compreender a importância da ciência para a sociedade.

O docente D1 também relatou que uma docente do curso de licenciatura foi um referencial para si em sua formação como professor.

*D1: Uma coisa é tu falar com aquele professor que fez a graduação e parou no tempo, outra coisa é tu falar com uma pessoa que tem uma conversa interessante, que conhece muito sobre Matemática. E ela tinha esse perfil de cativar. Então a minha intenção era de poder chegar perto do exemplo que ela dava em termos de ser um profissional que cativa, que é alguém que vale a pena ouvir, ficar duas horas sentados ouvindo e valer a pena, então acho que esse referencial é que me fez seguir.*

No mesmo sentido, a expectativa pelo relacionamento com os estudantes foi abordada pelo estudante E3 em sua perspectiva sobre como será sua experiência como professor da educação básica. Além de conhecimentos teóricos, espera poder ser um referencial aos estudantes e auxiliá-los “a abrir realmente os seus horizontes, a não ficar no mundinho deles acomodados, que eles lutem por coisas melhores para o nosso mundo”.

O contato com os estudantes e a dinâmica do relacionamento com eles foi relatada pelo estudante E6 a respeito de sua experiência nos estágios. Apesar do intenso trabalho de elaborar planos de aula, o estudante destacou positivamente a possibilidade de participar da construção

de uma relação com os estudantes. *“Foi legal a experiência com os alunos, ter um contato mais direto dessa dinâmica entre o professor e o aluno, como se constrói essa relação, como ela afeta o planejamento das aulas também”*.

De acordo com o estudante E6, ao longo do curso houve uma mudança em sua forma de pensar sobre os estudantes e sobre si mesmo. Afirmou que começou a observar as características individuais dos estudantes e a considerar de forma diferente a forma como se relaciona com eles, percebendo uma significativa e positiva mudança entre as aulas que ministrava inicialmente e as que atualmente realiza.

*E6: Quando eu comecei a graduação acho que eu era muito rígido, eu tinha um pensamento muito rígido sobre os alunos e sobre mim mesmo. Então acho que com o desenvolvimento do curso eu passei a ter essa noção das individualidades, dos gostos, das potencialidades dos alunos, e as minhas também, e acho que a principal mudança foi a forma como eu me relaciono com os alunos. Acho que tem uma diferença drástica entre uma aula dada pelo [próprio nome] lá do começo e a aula que eu dei semana passada, por exemplo.*

A relação desses aspectos com a aprendizagem foi destacada pelo estudante E5, que afirmou que, de maneira geral, *“com um professor acolhedor tu se sente mais à vontade pra questionar, perguntar, tirar dúvidas”*, assim como para pedir conselhos, como apresentado anteriormente em falas do docente D2. Peruchin (2017) explica que a relação entre estudantes e docentes envolve tanto questões didáticas como emocionais e influencia o processo de aprendizagem, de modo que uma relação emocional positiva com os estudantes *“reflete no rendimento dos alunos e na disposição para estudar e estar na aula. Quando ocorrem situações negativas, percebe-se o efeito inverso: os alunos ficam entediados e sem vontade de estudar”* (PERUCHIN, 2017, p. 63).

As aulas iniciais do semestre, de acordo com o estudante E5, possuem como foco a acolhida dos estudantes pelos docentes em um momento de escuta para conhecê-los: *“As primeiras aulas são sempre as aulas acolhedoras, em que os professores conversam, querem saber de onde tu é, o que tu faz...”*. Aos poucos os estudantes compreendem a dinâmica das aulas, que se diferenciam das aulas de Ensino Médio das quais estão acostumados. Coulon (2017) explica que o ingresso na universidade exige que o estudante aprenda a lidar com novas regras e saberes, se inserindo em *“uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada e portanto mais difícil de decodificar e se apropriar”* (p. 1242).

O contato com os docentes durante o período de pandemia esteve muito restrito, explicou o estudante E5, já que devido à demanda dos conteúdos havia pouco tempo para conversar com os docentes sobre assuntos além do esclarecimento de dúvidas. *“Depois dessa*

*pandemia, o contato praticamente não existe com o professor, mas a gente tem dúvidas, a gente conversa. Na graduação, pelos conteúdos serem corridos, a gente tem um curto tempo para trabalhar bastante coisa, acaba não tendo muito tempo para essas conversas”.*

O estudante E5 afirmou que, apesar disso, os docentes se apresentam de forma acessível e compreendem as necessidades dos estudantes, como com relação a prazos de entrega de trabalhos. Comentou ainda uma situação ocorrida durante as aulas na pandemia, em que uma professora iniciou a aula com uma música em que a letra proporcionava uma reflexão sobre dias melhores a serem vividos. De acordo com o estudante E5 *“essas pequenas coisas acabam incentivando a gente a ter um contato um pouco maior com os professores”*. Peruchin (2017) destaca a importância de os estudantes se sentirem acolhidos, podendo perceber que podem confiar no professor e solicitar auxílio em suas dificuldades sem apresentar timidez.

O estudante E4 relatou que no início do curso era muito tímido e que aprendeu a se expressar melhor a partir de sua atuação no núcleo de apoio de Física da instituição. *“Eu sou muito tímido, então eu pude me expressar melhor, desenvolver essa parte da expressão”*. O estudante E3 afirmou que também era tímido e considera ser necessário superar essa dificuldade para uma atuação como professor. Segundo ele, ao longo do curso aprendeu a se comunicar, a reagir a críticas, a questionar e interagir com colegas e com os docentes.

*E3: [...] é algo que no primeiro e no segundo ano de faculdade eu jamais faria, eu era muito reservado, não tinha essa troca com os outros colegas, então eu acho que para mim, no meu pessoal, a graduação com certeza me mudou completamente nesse ponto, de eu perder minha timidez, de eu perder meu medo como pessoa e ver que principalmente para ser professor eu não posso ter esse medo, eu preciso mostrar confiança como professor e como pessoa para os meus alunos.*

Os estudantes se desenvolvem ao longo do curso quanto a aspectos pessoais, como aprender a se expressar melhor em público, assim como quanto a aspectos que utilizarão em sua atuação como professor, como o desenvolvimento de confiança em seu trabalho.

As mudanças sentidas pelo estudante E4 quanto ao próprio desenvolvimento foram mais perceptíveis para ele durante o período que antecedeu a pandemia. Como atua como bolsista no núcleo de Física, relatou que houve pouca procura dos estudantes durante a pandemia nos atendimentos on-line, diferentemente de quando os atendimentos eram presenciais, já que os estudantes chegavam com antecedência na universidade e aproveitavam para esclarecer suas dúvidas no núcleo.

*E4: Nesse período de pandemia teve pouca procura, porque quando era lá [na universidade], por exemplo, se a pessoa tinha aula às 19h30, ela chegava às 19h e se*

*ela tinha alguma dúvida ela ia no [nome do núcleo] e tirava as dúvidas lá, então tinha muito mais movimento do que agora no formato on-line.*

Segundo ele, essa interação presencial com outros colegas auxiliou em seu desenvolvimento. O convívio com outros estudantes foi ressaltado também pelo estudante E4 quanto à possibilidade de aprender a atuar como sujeito na sociedade, “*principalmente antes da pandemia, quando a gente estava nos corredores, que a gente conversava com colegas de outros cursos*”. Para o participante E4, os estudantes se tornam cidadãos melhores ao perceber nos relacionamentos as diferenças entre as pessoas, costumes e histórias.

O estudante E4 considera também que o convívio nos estágios e nas atividades extraclasse potencializam o desenvolvimento do estudante como cidadão. Marin (2022) explica que os relacionamentos extraclasse propiciam que se reforcem laços de pertencimento e compromisso com o grupo e com os sujeitos que dele fazem parte.

O mesmo estudante comentou que sente falta de um contato mais amplo com outros cursos da universidade, pois os estudantes do curso se relacionam mais com os colegas da área de ciências exatas e das disciplinas do campo da licenciatura, que são concentradas em determinados blocos. Destacou que abrange um grande número de estudantes, mas que ter contato com mais cursos possibilitaria que os estudantes se desenvolvessem ainda mais, o que também os desacomodaria da “*zona de conforto*” (estudante E4) em que se encontram ao se relacionar sempre com os mesmos colegas e docentes.

*E4: Eu acho que o convívio com os outros colegas, principalmente antes da pandemia, quando a gente estava nos corredores, que a gente conversava com colegas de outros cursos... Acho que esse convívio, não tanto na parte acadêmica do curso mas esse convívio com os estudantes, com os professores, com os técnicos... a gente se torna um cidadão melhor. Porque a gente vê as diferenças, a gente conhece outras histórias, outras pessoas, outros costumes...*

O relacionamento com colegas de outros cursos é destacado não apenas pelo encontro de diferentes ideias, mas pela possibilidade de os estudantes desenvolverem também um olhar crítico e se tornem cidadãos preparados para uma atuação consciente na sociedade.

De modo diferente, o estudante E5 visualiza que há contato com estudantes de outros cursos da universidade por meio das disciplinas de formação geral.

*E5: Essas cadeiras [disciplinas], as básicas que a gente faz, tipo sociologia da educação, filosofia... que a gente vai entendendo um pouquinho da sociedade... Acho que isso é muito importante para o nosso processo... Então essas trocas, acho bem interessante. E o que eu acho importante, assim, da [nome da instituição] é que a gente não fica só voltado para o curso da Matemática, a gente passa com colegas da*

*Psicologia, de vários cursos... Então acho isso bem bacana, que a gente aprende a olhar os outros cursos, os outros colegas.*

Nessas disciplinas, além dos estudos para compreender a sociedade, é propiciada a interação com estudantes de cursos diversos. Pimenta (1999) destaca que conviver com linguagens e saberes diferentes do campo específico em que o estudante se insere é essencial para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e coletivo na profissão.

Nesse sentido, ao ser questionado sobre o que considera necessário para que se efetive o desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos, o estudante E4 respondeu que é importante propiciar discussões entre estudantes, docentes e pessoas de outros cursos e áreas de conhecimento para que se possa ampliar os conhecimentos sobre o mundo, a partir do contato com outros ambientes e vivências. “[...] *possibilitar as discussões entre estudantes, com os professores, com outras pessoas, de outros cursos [...] ver outros ambientes, outras pessoas, outras histórias. Então possibilitar alguma maneira de a gente poder ter esse contato*”.

O estudante E4 destacou como relevante que também se realizem discussões acerca de questões sociais de forma aprofundada, pois considera necessário para a atuação profissional e pessoal na sociedade.

*E4: [Possibilitar] discussões também sobre questões pertinentes à sociedade atual. Um estudo mais aprofundado, não só estudo superficial. Acho que para a gente poder atuar a gente vai ter que saber bem, de uma maneira mais profunda. Então acredito que fomentar essas discussões, esse estudo sobre situações da atualidade.*

Aliado, então, ao contato com estudantes de outros cursos, o estudante E4 afirmou ser relevante a realização de discussões críticas sobre a sociedade. Essas discussões são potencializadas pela relação entre estudantes, seus pares e docentes, considerando as diferentes ideias e a possibilidade de discutir a educação em um contexto de desenvolvimento dos estudantes como cidadãos e futuros professores.

A convivência durante o curso de licenciatura foi citada também pelo docente D3 quanto à sua experiência pessoal como estudante. Segundo ele, a vivência dos relacionamentos com outras pessoas na universidade influenciou positivamente a sua formação e o conduziu a desenvolver um apelo social que mantém atualmente. “*As convivências que eu tive lá me ajudaram muito nessa formação de ser professor. As vivências que eu tive na cidade. A relação com as pessoas, esse forte apelo social que eu tenho veio nesse sentido, nessa vivência.*” Segundo Freire (2017a), as experiências do sujeito como estudante são fundamentais para a atuação docente que este irá exercer posteriormente.

Os relacionamentos com os colegas foram destacados pelo estudante E5 quanto ao incentivo recebido em esforçar-se nos estudos para completar a graduação e quanto ao ingresso na rede de ensino da educação básica. “*Tu tem a receptividade dos colegas também*”. De acordo com o docente D3, também pode ocorrer o contrário ao incentivo dos colegas, ou seja, estudantes com mais tempo no curso muitas vezes estão decepcionados com a profissão e desestimulam os estudantes mais novos a continuar almejando a formação como professores. “*Eles vão se deparar com colegas mais antigos totalmente decepcionados com a profissão e isso vai influenciar eles também. Por exemplo, [...] Os alunos não querem nada com nada. Vai desestimular. E aonde que eles vão buscar esse estímulo pra fazer?*”

O estudante E3 destacou os relacionamentos com os docentes nos cursos de licenciatura, com relação aos diálogos que são realizados ao longo do percurso e a influência disso na formação dos estudantes. De acordo com Melo (2007), aprende-se a ser professor estando em sala de aula com os próprios docentes.

*E3: Os professores, principalmente os de licenciatura, contam muitos relatos da vida deles, então essa troca que eles fazem é muito importante, acho que a gente consegue se enxergar e de repente nos ver em um futuro passando por uma situação dessas e saber o que fazer.*

Por meio do relacionamento com os docentes, os estudantes podem aprender não apenas os conteúdos previstos no currículo, mas também com experiências vivenciadas pelos docentes, que compartilham seus conhecimentos e contribuem com a possibilidade de compreender e refletir sobre diferentes cenários na educação.

Nesse sentido, o docente D1 destacou ações realizadas no curso com o objetivo de propiciar uma formação com qualidade para os licenciandos e ensiná-los a agir com autonomia.

*D1: A gente tenta se manter atualizado o tempo todo, tentando ao máximo trazer para os alunos recursos para que eles possam estar preparados para atuar, mostrar que ele tem que estar muito consciente de que ele nunca vai parar de estudar e de aprender. Mostrar os caminhos para [...] habilitar o professor para saber buscar em um artigo científico, para saber ter aquele olhar crítico quando lê um artigo, quando lê uma dissertação de mestrado.*

A partir do relacionamento entre estudantes e docentes, estes os direcionam ao desenvolvimento de sua criticidade, com a compreensão de seu papel como professor e a importância de manter suas reflexões sobre a educação e o mundo. De acordo com Melo (2007), as relações estabelecidas entre os docentes e os estudantes influenciam na aprendizagem da profissão, considerando-se o modo de ensinar e de apresentar os conteúdos e os ensinamentos

de vida. Conforme o estudante E6, o comportamento dos docentes influencia a forma como os estudantes compreendem o conteúdo. Considera-se a relevância, portanto, da influência do ambiente no qual ocorre a formação de professores, incluindo as pressões decorrentes da universidade, e as formas em que ocorrem as relações entre os grupos (MELO, 2007; MARIN, 2022).

É fundamental que os relacionamentos existentes ao longo do percurso de formação na licenciatura sejam construídos a partir de um olhar de atenção ao sujeito com quem se estabelece esse contato, de forma a promover o desenvolvimento de relações em que estão presentes a criticidade e a autonomia, assim como propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes na formação inicial de professores.

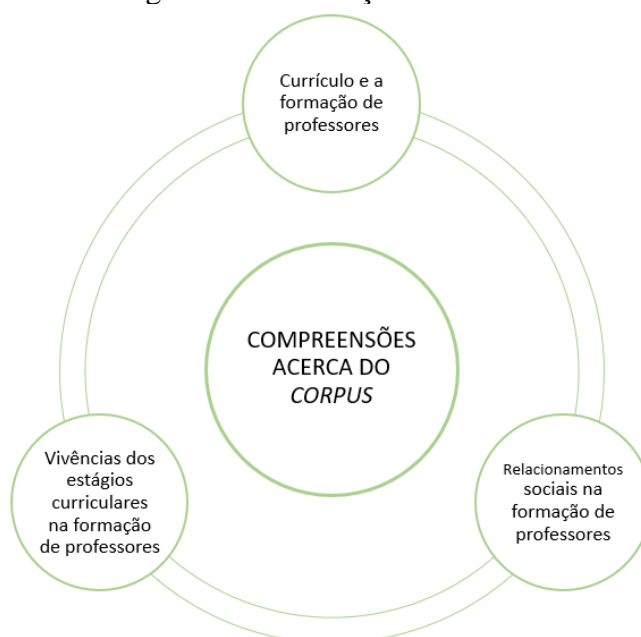
Com o relacionamento entre estudantes e dos estudantes com os docentes, é propiciado que as discussões realizadas no curso de licenciatura sejam potencializadas pelas reflexões construídas em torno da sociedade, da educação e do papel do professor nesse contexto. Os relacionamentos sociais, juntamente com um currículo que prioriza o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a vivências de estágios curriculares que promovem reflexões sobre a realidade, serão discutidos no próximo capítulo, que apresenta o metatexto construído com a análise do *corpus* da pesquisa.



## 7 CONSTRUÇÃO DO METATEXTO: COMPREENSÕES ACERCA DO CORPUS E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Neste capítulo apresenta-se o metatexto elaborado a partir da análise do *corpus*, constituído pela transcrição das entrevistas realizadas com estudantes e docentes dos cursos de licenciatura da área de ciências exatas de uma universidade comunitária do sul do Brasil. Tendo em mente a análise dos dados e com a escuta atenta dos participantes, observou-se que, em seus relatos, estudantes e docentes revelaram o desenvolvimento dos estudantes por meio de discussões estimuladas pelas disciplinas do curso e interações com seus pares e com os docentes. Essas percepções se aproximam das discussões realizadas nas três categorias apresentadas no capítulo anterior e representadas por meio de um fluxograma na Figura 4.

Figura 4 – Construção do metatexto



Fonte: elaborado pela autora (2022).

No fluxograma estão representadas as categorias discutidas na análise dos dados, a partir das quais foi construído o metatexto com as compreensões acerca do *corpus*. A escrita do metatexto foi realizada observando como os participantes concebem a educação e o papel social do professor, especialmente com relação ao desenvolvimento dos estudantes ao longo do curso de licenciatura.

As reflexões e discussões sobre a educação são um dos fundamentos da licenciatura, cuja ação visa à formação de professores conscientes de sua responsabilidade social. Pimenta

(1995) afirma que na sociedade a educação se faz presente em diferentes dimensões e tem como objetivo a humanização do sujeito. Nesse contexto pode ser pensado o ensino para a reflexão e compreensão do mundo quanto às informações a que se tem acesso.

Os avanços na sociedade, segundo o estudante E6, poderiam ser maiores se todos tivessem acesso ao conhecimento. Para ele, isso constitui a influência social da educação, que envolve todas as dimensões da sociedade. Dessa forma, *“quanto mais pessoas estiverem estudando, mais toda a sociedade evolui”* (estudante E6).

Pensando também na influência social da educação, o estudante E1 relacionou o conhecimento ao desenvolvimento do país. *“Porque o conhecimento sempre agrega mais e eu acredito que o desenvolvimento do país está atrelado ao conhecimento das pessoas. Porque quanto menos as pessoas conhecem, menos o Brasil vai se desenvolver”*. Nesse sentido, ao comentar a tirinha apresentada nas entrevistas (Figura 1), o estudante E2 afirmou:

*A gente tem que educar as pessoas para que elas transformem o mundo e não esperar que o conhecimento que elas vão receber faça com que transformem o mundo. É o que elas vão fazer com o conhecimento que elas estão recebendo (E2).*

Para Freire (2017a), o professor não pode sozinho transformar o país, mas pode demonstrar que a transformação é possível – fato que reforça a importância da tarefa político-pedagógica do professor. Segundo o estudante E5, o professor *“planta uma sementinha em cada aluno pra tentar fazer o mundo melhor”* – afirmou referindo-se aos ensinamentos do professor.

De acordo com o docente D2, a educação fornece *“as ferramentas para as pessoas mudarem o mundo, é o que vai te munir de argumentos, de possibilidades, de conhecimento, de poder interagir...”*. Por meio da educação, as pessoas transformam também a si mesmas e a partir disso geram novas transformações no mundo.

*D1: As pessoas se transformam através da educação e através do conhecimento. Elas podem ter atitudes que visam o bem-estar maior e não só a si próprio, se preocupar com o outro, ter uma visão de sociedade, ser ético, isso tudo faz parte da formação. Aquele que estuda, que se educa, acaba ficando com uma visão de mundo diferente, ele deixa de olhar só para o seu próprio umbigo e pensa no todo. Pensa sempre como ele vai contribuir, deixa de ser um pouco egoísta para poder atuar em favor dos outros também. Então eu acho que o conhecimento, através da educação, tem esse poder.*

Para o docente D1, o conhecimento habilita as pessoas a ter uma visão de mundo mais crítica, tendo em vista que ao ter construído conhecimentos há a tendência de serem tomadas decisões fundamentadas após reflexões. Com a educação na escola e na universidade, de acordo

com o docente D2, há o desejo de compartilhar com a sociedade os conhecimentos construídos. *“Eu acho que quando a gente tem educação – educação formal, escola, universidade... A gente acaba vendo as coisas de uma outra forma, a gente muda, a gente quer talvez dar um pouquinho para a sociedade daquilo que a gente sabe”*.

No contexto do ensino superior, o estudante E3 comentou que os estudantes ingressam no curso de licenciatura para buscar uma formação que direcione à possibilidade de transformar o mundo por meio da educação. Relatou que *“a gente quer como professor não só passar o conhecimento teórico, mas também um conhecimento de vida, para que esse aluno busque o melhor para si, para o próximo e para o mundo”* (estudante E3).

Por meio do curso, os estudantes têm contato, por exemplo, com pesquisadores e trabalhos da área que apontam para aspectos da educação que veem o estudante como alguém que estuda para aprender conteúdos mas especialmente para desenvolver-se e ser um agente no mundo. A partir disso, como estudantes de licenciaturas, apreendem essa visão como sujeitos que atuam pessoal e profissionalmente na sociedade. De acordo com o estudante E4, que fez esse relato referindo-se a contribuições do curso, *“a gente acaba levando isso para a vida como um todo”*.

Nesse sentido pode-se pensar as discussões acerca da luta contra questões como negacionismo, comentado pelo docente D3, e contra preconceitos, citados pelos estudantes E3 e E4, que se referiram também a cuidados com o meio ambiente. *“[As potencialidades da educação são] formar pessoas que são autônomas, pessoas críticas, pessoas que se preocupem com as outras pessoas, com o meio ambiente”* (estudante E4). O estudante E4 afirmou que faltam ações por parte de governantes e também da população em si, que necessita ser reeducada para o desenvolvimento de uma consciência coletiva. Os três fragmentos a seguir apresentam as falas do docente D3 e do estudante E3.

**D3:** *Hoje a educação é fundamental. Porque nós estamos em um embate com a negação da ciência muito forte hoje no Brasil, no mundo. Então a educação tem um papel de entrar nesse embate para lutar contra esse obscurantismo que está tomando conta. [...] A educação tem esse papel, dessa luta contra esse negacionismo. A educação propõe que as pessoas tenham mais conhecimentos, sejam mais resilientes, aceitem as diferenças, se tornem antirracistas... Eu acho que a educação é que faz isso. É o papel da educação entrar nesse mundo e lutar contra isso, então o professor tem que se posicionar.*

**E3:** *Acho que quando uma pessoa consegue ter uma educação de qualidade, ela vai ter um pensamento diferente, [...] desde não cometer um ato de racismo, já é uma consequência de alguém que teve uma educação de qualidade né, teve um exemplo em sala de aula, que aprendeu que a gente deve respeitar todas as pessoas.*

*E3: A transformação é utilizar o papel que eu vou ter como professor para tentar realmente mudar um pouquinho do que eu consigo mudar. Fazer pequenas mudanças ao meu redor [...] De buscar respeitar o meio que a gente vive, respeitar o meio ambiente, de respeitar mais as pessoas.*

Assim, para o estudante E3, a educação propicia que as pessoas aprendam a se respeitar. A desconstrução de preconceitos e a superação de comportamentos negativos à sociedade, de acordo com a fala do estudante E4, são transformações sociais provocadas pela educação. Esta, segundo o docente D3, tem o papel de “*fundamentar, dar subsídio para tua opinião*”, devendo inserir-se no mundo para lutar contra os retrocessos de forma crítica e dar subsídios à construção de conhecimentos.

A educação foi destacada também pelo docente D1 quanto ao que é propiciado ao estudantes dos cursos de licenciatura com base no desenvolvimento de sua criticidade.

*D1: A potencialidade da educação é formar pessoas críticas. No caso específico por exemplo dos alunos de licenciatura, a gente espera formar cidadãos que tenham clareza do seu papel social, do professor que tem um papel social. Que saibam ter um olhar atento às diferentes situações em salas de aulas, diferentes perfis de alunos que ele vai encontrar, que ele seja capaz de ser o que a gente chama de professor-pesquisador, que ele saiba buscar os caminhos pra melhorar o seu fazer em sala de aula.*

Estes são pontos importantes destacados para a formação do professor nos cursos de licenciatura, que consideram as diferentes necessidades e potencialidades da formação para uma atuação do futuro professor com autonomia em sala de aula e na sociedade.

Em um contexto geral de reflexão sobre a educação, o estudante E3, do curso de Licenciatura em Química, afirmou que é necessário ao professor compreender questões políticas e ambientais, por exemplo, para orientar os estudantes a ter visão crítica, pesquisar e não receber informações passivamente, “[...] *mostrar como eles devem pesquisar, ter um olhar crítico, não aceitar tudo o que a mídia expõe ou acreditar que só porque as coisas são assim elas devem ser mantidas assim*”. Destacou nesse cenário as críticas à ciência nos últimos anos e comentou a importância da orientação do professor de Química nesse contexto.

Da mesma forma, o estudante E4 ressaltou como a educação pode contribuir para mudanças a partir de um olhar da Física. Segundo ele, a educação possibilita visualizar as informações de maneira crítica “*e também levar a informação confiável, baseada em estudos, verificações e que não são simplesmente crenças ou coisas que a gente fala baseado naquilo que a gente quer que seja verdade, mas naquilo que realmente acontece*”. Citou como exemplo o aquecimento global: “*eu que sou da Física, a gente sabe que aquecimento global é algo que existe, que não é algo que os cientistas estão criando. Então eu acho que a educação vem nesse*

*sentido, trazer informações verdadeiras, confiáveis*”. Segundo ele, a educação também orienta o sujeito a ter discernimento para pensar e verificar a veracidade das informações, *“desenvolver pessoas que sejam capazes de dada uma informação, dada uma notícia, terem um determinado discernimento de pensar se aquilo está certo ou não, verificar se aquilo está certo ou não”*.

A tarefa da educação, segundo Bauman (2008), é a preparação para a vida. As transformações que ocorrem no mundo dependem da educação, segundo afirmou o estudante E6: *“acho que hoje raramente uma boa contribuição ao mundo aconteça sem educação, sem ciência”*. Nesse sentido, o docente D1 afirmou que ao melhorar a educação ocorrem melhorias também em outras áreas. *“Melhorando a educação a gente estaria fazendo melhoria em várias outras áreas, acho que seria um pontapé para ter avanços em outras áreas por ter pessoas estudando, crianças na escola, motivadas”*.

Para o estudante E3, a educação abre os horizontes dos estudantes e mostra a eles que são muitas as possibilidades de aprender. *“Eu acho que a questão da educação é exatamente essa, abrir o leque dos alunos, o horizonte deles, mostrar que eles têm muitas possibilidades de aprendizado, eles têm muitas inspirações, [...] e que eles podem buscar mudar a vida deles”*. O professor, nesse contexto, se relaciona diretamente com a luta para que a tarefa educativa, sobre a qual tem exigida responsabilidade, seja efetivamente respeitada (FREIRE, 2017a).

De acordo com o docente D2, no curso de licenciatura os docentes possuem o papel desafiador de mostrar aos estudantes a importância do que está sendo construído para que reflitam e percebam o papel que possuem como agentes transformadores na sociedade. Para isso, é abordado em seu curso o papel da Química e sua importância social, referindo-se a *“questões essenciais não em estrutura atômica, não em conteúdo, mas na questão social, econômica, científica”* (docente D2). Citou como exemplo compreender que a *“Química não é só construir bomba... todo mundo acha que é bomba né? (risos) [...] ela faz parte da nossa vida, ela está em tudo que a gente faz”*.

Referindo-se ao papel do professor, o estudante E6 afirmou que *“O professor inspira os alunos. E dentro de tudo isso está a mudança das pessoas. Acho que o professor é o vetor de mudança nas pessoas, dentre todas as atribuições que cabe a ele”*. A importância do professor é destacada nessa fala pela contribuição que realiza individualmente aos sujeitos – entende-se que também consequentemente à sociedade.

Outras duas falas dos participantes sobre o papel do professor se destacaram e é relevante que sejam lidas na íntegra, considerando que refletem a importância do professor na formação dos estudantes.

*E4: Acho que o professor é aquele que cria possibilidades. Possibilidades para que as pessoas, os estudantes especificamente, possam ser aquilo que eles querem ser, que eles possam se tornar pessoas mais autônomas, mais empáticas. Aquele que cria possibilidades para que as pessoas atinjam o seu maior potencial, que realizem seus sonhos.*

*E3: O professor tem aquele papel de ensinar, de passar todo o conhecimento teórico sobre tal conteúdo específico. Mas a gente estuda muito isso na graduação: o professor também tem o papel de preparar o aluno para a sociedade. Hoje também se comenta muito em preparar o aluno para o mercado de trabalho, tornar o aluno um cidadão [...] Um cidadão que tenha respeito, que busque, que sonhe alto.*

O professor tem destacado seu papel de mediação entre os estudantes e os conhecimentos, mas também de oportunizar que os estudantes problematizem a realidade em que se inserem, lutando por modificar o que for necessário e em busca de seu desenvolvimento pessoal como cidadãos críticos e autônomos.

O desenvolvimento da autonomia, para o docente D2, constitui um dos aspectos que caracterizam a educação e o papel do professor na sociedade.

*D2: Ele [o professor] está ali para mediar, para ajudar o aluno, para mostrar o mundo de uma forma diferente, para tentar formar um cidadão de fato, alguém que pensa, que interage, que consegue ver as coisas [...] O professor tem esse papel lindo, maravilhoso, que é tentar formar de fato um cidadão, no sentido de ser uma pessoa que participa, que compreende, que está por trás das mudanças que acontecem, das mudanças sociais... Esse para mim é o papel do professor.*

Por meio da mediação do professor, o estudante desenvolve sua aprendizagem e se desenvolve como cidadão que intervém no mundo, assim como se constitui como futuro professor que atua na efetivação de mudanças na sociedade.

No mesmo sentido, o docente D1 citou a importância do professor em relação ao conhecimento, afirmando que “o professor é aquele que vai conquistar, que vai mostrar o quão importante ou o quão bonita é aquela área do conhecimento e quão importante o conhecimento é, em termos de crescimento pessoal e profissional”. O mesmo docente relacionou o papel do professor também à aprendizagem de Matemática, considerando os aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem da disciplina (PERUCHIN, 2017) e refletindo, então, sobre o poder que o professor possui para encantar os estudantes para os estudos: “a gente tem esse poder na mão, de encantar e de abrir perspectivas de futuro” (docente D1).

Em situações em que há desmotivação e aversão aos estudos, os estudantes têm prejudicada sua aprendizagem (PERUCHIN, 2017). A atuação do professor se torna fundamental para que esse quadro não se estabeleça. É esperado que o professor se configure um sujeito autônomo e que implementa mudanças para melhorar a sociedade. Os cursos de

licenciatura propiciam a formação de professores com qualificação para intervir na construção do conhecimento e no desenvolvimento de cidadãos com criticidade.

Freire (2017a) explica, a respeito do papel do professor, que ensinar determinados conteúdos com clareza compõe suas funções, porém seu papel fundamental é o de ensinar o estudante a compreender os conteúdos por si próprio, a partir do direcionamento do professor, mas sem recebê-los passivamente. Essa percepção foi abordada pelo estudante E6: *“Acho que o professor é aquela pessoa que não só passa o conteúdo. Ele media, incentiva, orienta”*. Cunha (2011) corrobora essa ideia ao afirmar que nesse viés a produção de conhecimentos conduz à reflexão crítica e curiosidade, podendo o conhecimento ser criado e recriado na interação entre professor e estudantes.

O pensamento crítico é abordado também por Moreira (2021) ao declarar ser fundamental que os cursos de licenciatura compreendam o professor como ser capaz de autonomia e criticidade. Em sua atuação pessoal e profissional na sociedade, o professor almeja que sejam efetivadas mudanças para a melhoria da educação, apresentando-se, então, como sujeito que representa emancipação e transformação social (CARVALHO; SILVA; SANTOS, 2021).

De acordo com Moreira (2001), é fundamental que a ação do professor e a sua formação envolvam dimensões políticas, culturais e acadêmicas, com destaque a seu compromisso com uma sociedade menos opressora, sua preocupação com a produção do conhecimento e o permanente aperfeiçoamento de sua prática.

Ao contribuir com a educação, consequentemente o professor contribui com a sociedade (CARVALHO; SILVA; SANTOS, 2021). De acordo com o docente D1, o professor é um ser social, está inserido em diferentes realidades e é a partir dessa concepção que o curso de Licenciatura em Matemática toma como objetivo a formação pessoal e profissional do estudante para atuar na sociedade. *“Esses são os objetivos do curso [preparar para a atuação na sociedade]. O professor é um ser social, ele está inserido, ele vai estar inserido em diferentes realidades”*.

Para o estudante E2, de Licenciatura em Química, seria importante haver mais discussões sobre as questões sociais que envolvem o professor e como aproximar o olhar sobre a Química à realidade dos estudantes, superando assim uma perspectiva apenas acadêmica. *“Teria que ter mais essa discussão do social. Não só da questão social do professor, mas de trazer a Química para a realidade, trazer a Química para a realidade dos alunos. Para que não fique só aquela coisa acadêmica”*. Segundo ele, uma visão mais crítica poderia partir de discussões mais aprofundadas sobre a sociedade.

O curso de Licenciatura em Química, segundo o estudante E2, é “*pouco politizado*” por ser da área de ciências exatas, diferentemente do que ocorre em cursos de outras áreas.

*E2: No nosso curso não tem muito essa questão de ser um curso politizado. Não tem porque a gente está em cima da base das exatas e tu não tem muita brecha para politizar o curso, mas a gente vê outros cursos que são bem politizados. Não estou dizendo que eu quero um curso politizado, mas eu acho que a gente só teria que unir um pouco mais esse social com o nosso próprio conteúdo.*

As discussões sobre a realidade social e o papel da educação são importantes nos cursos de licenciatura, juntamente com o estudo dos conteúdos específicos da área, para que a formação de professores promova o desenvolvimento dos estudantes com autonomia e criticidade para atuar no mundo.

Na percepção do docente D3, de Licenciatura em Física, o curso em que leciona falha na formação de professores: “*Nós não formamos professores plenamente pra dar aula. Nós formamos ótimos professores com conhecimentos técnicos*”. Afirmou que na formação do estudante quanto à sua atuação como cidadão na sociedade, o curso “*é deficitário nesse processo*”.

O mesmo é dito pelo estudante E1, do curso de Licenciatura em Matemática, que afirma que o curso não prepara para uma atuação social, somente para apresentar o conteúdo aos estudantes. Ele manifestou, ainda, sua inquietação quanto às aulas na educação básica e afirmou que pretende ser um professor que faz a diferença na aprendizagem dos estudantes e que se preocupa com eles: “*não queria ser mais um [professor]*” (estudante E1).

Nesse sentido, Freire (2017a) defende que não se aborde apenas os conteúdos específicos das disciplinas, mas que se considere o modo como o professor os apresenta e ensina. “*Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina*” (p. 87). Para ele, a educação não ocorre de forma descomprometida e sem relação com o mundo, como se este estivesse distante de quem está envolvido.

Por meio da educação o sujeito atua na sociedade e nela realiza transformações com criticidade e autonomia, observando as necessidades e as potencialidades do que se apresenta no mundo. Pode-se considerar nesse contexto uma fala do docente D3 sobre a função da Licenciatura em Física em um processo educacional. Considera que sua função é realizar uma alfabetização científica, em que são dadas oportunidades para que o estudante observe, leia e reflita sobre um assunto e construa sua própria opinião. “*A educação passa por esse processo,*



*de ensinar a pessoa a refletir sobre o que ela está falando, sobre o que ela está pensando, sobre o que está escrito”* (docente D3).

Segundo o estudante E6, também do curso de Licenciatura em Física, é necessário ter criticidade em todas as áreas e compreender o funcionamento do que está no mundo. Para ele, a Física contribui para o desenvolvimento da criticidade por abordar os questionamentos sobre como funcionam as coisas. Como contribuições da licenciatura, o mesmo estudante declarou que envolvem as teorias educacionais e a compreensão do desenvolvimento de cada indivíduo. *“Eu acho que essa parte, relacionada ao indivíduo e às construções dos conhecimentos, são contribuições muito importantes da licenciatura”*.

No curso de Licenciatura em Química, segundo o docente D2, são dadas orientações para que os estudantes atuem com olhar crítico, embora não se possa saber como se efetivará na prática: *“Tu dá as ferramentas, mas o que eles vão fazer com elas eu não sei”*. Questionado sobre quais são as ferramentas do curso para a formação dos licenciandos, o docente D2 respondeu que são as disciplinas do currículo, em que *“a gente vê a preparação para o mundo, para o trabalho. Esse formar o cidadão com essa visão crítica, com esse olhar crítico. De compreender a Química com essa função social”*.

Falta à sociedade, para o docente D2, *“uma política pública que de fato aborde a educação, que traga a educação como prioridade”*. Morgado (2013) afirma que a demanda das escolas e a falta de um retorno eficaz por parte do poder público deixa à mostra os problemas do sistema educativo, tanto para a formação de cidadãos quanto para a redução das desigualdades na sociedade.

Moreira (2001) sugere que, para o desenvolvimento de uma prática reflexiva pelo professor, *“nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes”* (p. 11). Considera, assim, o contexto em que está inserida a ação do professor e as formas como pode influenciar a formação dos estudantes.

Para tornar a escola e a universidade mais democráticas, são necessárias algumas ações, entre as quais destacam-se o estudante assumir-se produtor de conhecimento e a instituição ser um espaço de aprendizagem para ler, compreender e intervir no mundo, sendo também um local em que se pratique a democracia, com o direito à palavra e a luta contra as injustiças (MORGADO, 2013).

Nesse espaço de crítica cultural, o professor age com preparo para organizar as ações educativas, tendo tido essa aprendizagem em sua formação. Para isso, é fundamental que a formação de professores ocorra em um espaço que privilegie a criticidade e a autonomia

(MOREIRA, 2021). Ressalta-se, portanto, segundo Morés (2020), a importância de refletir sobre a “relevância de uma visão institucional que vise à formação humana, a construção e a socialização do conhecimento, vinculadas aos princípios emancipatórios e democráticos” (p. 1408).

Cunha (2011) explica que a formação de professores está inserida em uma realidade que não é estática ou definitiva. Como processo, está vinculada às condições históricas do momento e à realidade do cotidiano, que necessita ser continuamente compreendido e desvendado para que a reflexão sobre ele permita que professores e estudantes avancem em seu fazer pedagógico.

A reflexão sobre a prática foi comentada pelo estudante E6, que relatou ter aprendido a ter “*mais empatia pelos processos que as pessoas passam*”, percebendo também que o trabalho do professor envolve mais do que apenas dar informações.

*E6: [...] não é só ir lá e botar uma expressão no quadro, ele [o professor] tem que planejar, tem que estudar, tem que ver qual é a melhor maneira de abordar as coisas, tem que ter todo um pré conhecimento à aula que talvez as pessoas que não fizeram uma licenciatura não conhecem, não sabem que existe essa necessidade de preparação.*

Da mesma forma, o docente D2 comentou que a percepção dos estudantes sobre o trabalho do professor muda ao longo do curso, sendo que os mesmos passam a visualizar a complexidade da tarefa docente. “*Eu percebo uma grande evolução. E uma das coisas que eles [os estudantes] sempre relatam: ‘Ah eu não imaginei que dava tanto trabalho para preparar uma aula. E tinha que estudar tanto para isso’*”. Para o docente D2, os estudantes evoluem ao longo da licenciatura “*tanto como pessoa quanto em termos de conhecimento*”.

Sobre seus aprendizados ao longo do curso, o estudante E6 destacou que ao aprender sobre a Física tornou-se mais crítico sobre o que o cerca, podendo observar diferentes situações e refletir sobre serem ou não corretas. Percebeu que a Física integra a ciência, uma área de conhecimento em que há diversos conteúdos interligados, e essas percepções fazem parte do desenvolvimento de sua criticidade.

O estudante E4 também relatou sobre as condições do curso que propiciam que os estudantes se tornem sujeitos com criticidade e autonomia. Segundo ele, são discutidas questões sobre a realidade atual da educação, tanto das escolas como dos professores e estudantes. Dessa forma, ao “*fomentar essas discussões, esse estudo sobre situações da atualidade*”, acredita que os estudantes da licenciatura podem ter uma formação mais qualificada para atuar na área da educação.

De acordo com o docente D3, são muitas as discussões que podem ser realizadas, tendo em vista que o trabalho do professor muitas vezes abrange os conteúdos, as interações sociais em sala de aula, a acolhida aos problemas pessoais dos estudantes e a relação com os familiares destes. Afirmou que o professor “*tem que saber lidar com isso, senão ele enlouquece*”. Segundo o estudante E4, o curso propicia que os estudantes tenham uma visão ampliada da educação, podendo compreender o que desconhecem e por meio disso aprender a lidar com casos em que é necessário resolver determinadas situações. “*Eu acredito que me abre os olhos. Que me permite uma visão maior de um todo, eu acabo não vendo só aquilo que eu conheço, mas acabo vendo aquilo que eu desconheço e aprendendo sobre aquilo*”.

Ao ter contato com ideias diferentes, segundo o estudante E6, é possível que os licenciandos desenvolvam-se criticamente, podendo também alterar suas concepções em torno da educação. Em sua percepção, ao comparar-se atualmente com o momento de seu ingresso no curso de Licenciatura em Física, entende que tornou-se mais capaz de atuar na sociedade.

*E6: Eu acho que quando eu entrei na faculdade, [quando] eu comecei o curso eu tinha uma certa visão sobre as coisas, que com o passar do tempo elas foram mudando, se adaptando... e essa mudança contribuiu para que eu mudasse e conseqüentemente as minhas ações mudassem. Não só relacionado à prática docente, mas também à mudança nas atitudes em geral, ou à visualização do mundo como um todo, e conseqüentemente a interpretação que eu tenho das coisas.*

Ao ter novas percepções sobre a educação e as transformações que nela ocorrem, o estudante E6 percebeu influências na forma como planejou suas aulas nos estágios e como abordou os conteúdos com os estudantes e declarou esperar ter conseguido provocar também alguma transformação nos estudantes a partir disso.

As interações entre os professores, os estudantes e os conteúdos educativos articulam as ações pedagógicas, assim como as ressignificações dos saberes pedagógicos dos professores e as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem (PIMENTA; LIMA, 2012). A partir de Freire (2006), entende-se que a formação de professores tem como princípios a concepção de que o sujeito cria e recria suas práticas e compreende o processo de conhecer. Como eixos de formação, tem-se a reflexão sobre o horizonte pedagógico que se deseja e quais os elementos básicos para a formação nas diferentes áreas de conhecimento humano, além da apropriação de avanços científicos que possam contribuir para a qualidade da educação.

Marin (2022) explica que a formação profissional não ocorre afastada da formação pessoal do sujeito: “O que pode mudar é a ênfase das atividades a que o sujeito está exposto, mas em última análise, independentemente do aspecto enfatizado, é o indivíduo que está sendo

desenvolvido” (p. 101). De acordo com o docente D3, os estudantes amadurecem ao longo do curso, tanto cognitiva quanto socialmente.

*D3: Eles entram sem entender muito a universidade como processo de interação e não somente de sala de aula. [...] e com o passar do tempo eles vão vendo que não tem só isso, tem uma interação maior, eles necessitam discutir, conversar, refletir sobre o que está acontecendo.*

Entende-se que, a partir desses momentos de discussão e interação, os estudantes podem desenvolver-se e amadurecer. Nessa fala, percebe-se também que a universidade foi destacada pelo docente D3 como “*processo de interação e não somente de sala de aula*”. Marin e Stecanela (2018) explicam que a universidade é uma instituição socializadora, que promove o encontro, a expressão de ideias e questionamentos. Nela, há a responsabilidade pela formação humana e profissional. Os autores comentam, ainda, que no contexto de interações sociais na universidade está também a aprendizagem, que pode ser aprimorada a partir das relações.

De acordo com Marin (2022), no campus há pluralidade de pessoas e de culturas. Nele, ocorrem socialmente as atividades formativas, em que os estudantes necessitam expressar-se publicamente, defender seus pontos de vista e se relacionar com os demais estudantes. Foi comentado pelo docente D3 que os estudantes seguem diferentes caminhos, sendo que alguns “*se isolam totalmente e fazem a parte técnica só*” e outros mudam suas interações a partir das discussões no curso sobre a importância de ter posicionamento diante das diferentes realidades da educação no mundo.

As interações dos estudantes com colegas, docentes e a comunidade foram comentadas pelo docente D1 em relatos sobre o núcleo de auxílio que há em cada curso da área de ciências exatas da instituição, em que há o atendimento de um estudante bolsista a quem tiver interesse em receber apoio nos estudos da disciplina.

*D1: Ele [o bolsista] tem contato com alunos da graduação, ele participa de grupos de estudo, ele esclarece dúvidas dos alunos, por exemplo, da engenharia. [...] Eu acho que a gente tem que ter mecanismos para poder favorecer e gerar oportunidades para outras experiências como essas durante a graduação.*

O núcleo é uma das possibilidades de haver contato dos estudantes com colegas, docentes e comunidade e estão sendo discutidas possibilidades de ampliar as interações dos estudantes, especialmente com colegas do mesmo ou de outros cursos, com a oferta de oportunidades como essa para o estudante da licenciatura.

Outras alternativas sugeridas pelo docente D1 envolvem a parceria entre estudantes da Licenciatura em Matemática com mestrandos de um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* vinculado ao ensino na instituição. Exemplificou também com um curso de extensão voltado à comunidade que ocorre semanalmente, em parceria com os núcleos de Física e Química, em que é realizada a resolução de questões de estudo para o Enem, sendo uma atividade gratuita e aberta à comunidade. Além dos relacionamentos proporcionados aos estudantes envolvidos, a atividade possibilita que desenvolvam certa forma de atuação, qualificando sua formação.

Segundo Melo (2007), os relacionamentos, as discussões em sala de aula e os estágios curriculares são atividades desenvolvidas coletivamente que se destacam na formação. As dimensões individual e coletiva são comentadas por Lima (2008), que afirma que a identidade do estudante pode ser observada sob tais perspectivas, que são constituídas, respectivamente, por experiências pessoais que expressam originalidade e por relações no interior dos grupos.

Para Carvalho, Silva e Santos (2021), é essencial que a formação inicial de professores seja pensada a partir da compreensão de que contribui para a construção de uma identidade docente autônoma voltada à mudança e transformação social. Da mesma forma, é importante que o exercício consciente da crítica oriente a formação de professores (MOREIRA, 2021).

Ao longo do percurso do estudante no curso de licenciatura, as relações sociais também são parte do desenvolvimento de criticidade e autonomia dos futuros professores. Marin (2022) destaca a relevância de pensar as relações sociais sob um viés formativo na educação contemporânea: “O que se está querendo ao ressaltar o impacto das relações sociais é destacar uma formação que não forneça indivíduos exclusivamente ao mercado de trabalho, mas sim para uma atuação crítica na sociedade” (p. 122).

Nesse contexto, o estudante E6 relatou sua percepção sobre o desenvolvimento de criticidade e autonomia a partir do processo de compreender determinado aspecto.

*E6: Quando eu não entendo alguma coisa e eu paro, eu sento, eu leio de novo, eu tento interpretar, pensar de maneiras diferentes, no final de todos esses processos eu não sou a mesma pessoa [...] E durante esse processo de entendimento eu mudei, eu fiquei mais crítico. Pode, no momento, ser somente mais crítico sobre aquele certo conteúdo? Pode, mas o método, a maneira de enxergar as coisas, de como eu posso abordar tais ideias, com certeza ela mudou, eu tenho mais conhecimento, eu sou mais crítico, tenho um leque maior de pensamentos e ideias sobre como abordar as coisas.*

Os estudantes e docentes envolvidos na pesquisa indicaram o amadurecimento dos estudantes e o desenvolvimento de sua autonomia para uma atuação com criticidade na

sociedade. Moreira (2021) explica, tendo como referência Sarlo (2001)<sup>28</sup>, que o “pensamento crítico é, por definição, autônomo. Autonomia e crítica, assim, se pressupõem: a exclusão de uma impede o desenvolvimento da outra” (p. 41). Assim, perceber a sociedade a partir de um olhar crítico relaciona-se diretamente com o amadurecimento do sujeito e a problematização da realidade.

Contreras (2002) afirma que a autonomia, como emancipação, envolve “um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência” (p. 185). É fundamental, assim, que sejam identificados os fatores que prejudicam o desenvolvimento da autonomia do sujeito e sua atuação na sociedade.

Ao longo da análise e da escrita do metatexto, identificou-se indicadores de que os cursos de licenciatura de ciências exatas da instituição pesquisada promovem situações que direcionam ao desenvolvimento da autonomia pelos estudantes, segundo a percepção dos mesmos e do olhar de docentes sobre seu desenvolvimento. No próximo capítulo, que apresenta as considerações finais, será aprofundada essa discussão, a partir dos estudos realizados no decorrer da pesquisa.

---

<sup>28</sup> SARLO, B. **Tiempo presente**: notas sobre el cambio de una cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2001.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta tese, apresenta-se algumas considerações a respeito do percurso da pesquisa. Considera-se que a formação inicial de professores é delineada pela concepção de educação, a estrutura do currículo e discussões sobre o professor, além de questões relativas à formação pedagógica, teórico-metodológica e de conteúdos da área de conhecimento. Esses aspectos estão alinhados a reflexões sobre a formação humana, que perpassa o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em seus percursos nos cursos de licenciatura. A autonomia é concebida como processo em que o sujeito desenvolve-se para constatar e intervir no mundo.

Neste estudo, Gatti (2010), Nóvoa (2012, 2017), Pimenta (1999) e Tardif (2011) são autores que embasam os estudos sobre formação de professores. A compreensão do conceito de autonomia é apresentada por Freire (2001, 2015, 2016, 2017a) e Pitano e Ghiggi (2009) e sua relação com a educação tem como base Contreras (2002), Nóvoa (2012, 2017), Guzzo (2002) e Barreto, Oliveira e Seixas (2017).

Considerando esse contexto e embasando-se nos autores citados, no decorrer deste estudo buscou-se respostas ao problema de pesquisa, a lembrar: *De que modo a formação inicial de professores propicia que os estudantes de licenciaturas da área de ciências exatas desenvolvam sua autonomia em seus percursos acadêmicos?* Para isso, foram desenvolvidos caminhos com fins de acolher os objetivos definidos, tendo-se como objetivo geral: *analisar como a formação de professores propicia que os estudantes de licenciaturas da área de ciências exatas desenvolvam sua autonomia em seus percursos acadêmicos.*

A construção dos dados ocorreu nos meses finais de 2021, com a realização de nove entrevistas semiestruturadas com estudantes e docentes dos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química de uma universidade comunitária do Sul do Brasil. As entrevistas foram transcritas para análise conforme previsto no objetivo específico *analisar os dados com base na Análise Textual Discursiva, buscando estabelecer relações entre a formação inicial de professores e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.* A constituição e análise dos dados, em articulação com o referencial teórico em embasa esta pesquisa, direcionou à organização de três categorias, com foco no currículo dos cursos, nas vivências dos estágios curriculares e nos relacionamentos sociais.

A pesquisa foi desenvolvida considerando o contexto da universidade pesquisada, instituição que é comunitária e na qual visualiza-se uma aproximação dos resultados da pesquisa com a posição da instituição na comunidade, tendo em vista que os estudos realizados

se relacionam com processos educativos e de aprendizagem vinculados ao desenvolvimento da região de abrangência da universidade.

Destaca-se a importância do referencial teórico para sustentar a pesquisa, embasando tanto a realização das entrevistas quanto a análise dos dados e a escrita da tese. A Análise Textual Discursiva propiciou a organização do *corpus* de modo a criar categorias para análise e esclarecer o que estava sendo procurado, buscando uma resposta ao problema de pesquisa. Com a análise dos dados, os resultados foram sendo organizados e clarearam a tese a ser defendida.

Ao realizar um mapeamento de publicações atuais em periódicos reconhecidos na área, observou-se como a formação inicial de professores tem sido discutida e quais relações poderiam ser estabelecidas com a presente pesquisa. Alguns resultados direcionaram para o currículo das licenciaturas, um dos pontos posteriormente abordados na análise dos dados (CASTRO; FERRARI, 2021; CARNEIRO; SILVA, 2020).

Da mesma forma, foi destacada a relação entre a prática e os estudos teóricos, que ocorrem ao longo do curso, mas especialmente no momento dos estágios curriculares (GUEDES-PINTO; KLEIMAN, 2021; GIMENES, 2021) – também categoria emergente na análise. Quanto a relacionamentos, tema da terceira categoria que emergiu dos dados analisados, destacou-se no mapeamento das publicações a socialização entre veteranos e novatos e o acompanhamento e mediação dos professores em favor do desenvolvimento do estudante (SILVA; SILVA, 2021; SARTI, 2020). A tarefa de mapear as publicações apontou para indícios de desenvolvimento da autonomia dos estudantes por meio dos cursos de formação inicial de professores, aspecto aprofundado no decorrer da presente pesquisa.

Foram apresentados também dois capítulos teóricos (capítulos 3 e 4) referindo-se, respectivamente, a perspectivas e discussões sobre a formação de professores no Brasil e ao conceito de autonomia, contemplando o objetivo específico *constituir referencial teórico que subsidie a formação inicial de professores e fundamente o conceito de autonomia*.

No capítulo 3, foi contextualizada a instituição universidade e seu compromisso social, em relação a uma formação ética, cultural e cidadã e à formação de estudantes autônomos e protagonistas na superação dos desafios presentes na sociedade (SOARES; MIRANDA, 2019; GOERGEN, 2002). Foi apresentado um histórico da formação de professores no Brasil (SAVIANI, 2009; SCHEIBE, 2008; COIMBRA, 2020) e algumas legislações estabelecidas no decorrer dos anos, culminando em legislações atuais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015) que apresentam a concepção de educação e, entre outros, definem aspectos relativos ao currículo dos cursos.



Realizou-se a apresentação de um panorama da formação de professor no Brasil, destacando, para a formação do estudante, a relação entre universidade e escola, a importância do estágio no currículo do curso, a interlocução entre as disciplinas em uma estrutura curricular adequada e a importância dos cursos de licenciatura para uma formação crítica (PERRENOUD, 2007; GATTI, 2010; NÓVOA, 2012; TARDIF, 2011). O conhecimento do histórico da formação de professores, da legislação e da concepção de universidade em sua dimensão social direcionam para uma compreensão dos saberes previstos nos currículos das licenciaturas, interligados ao desenvolvimento de sujeitos com autonomia para sua atuação social.

Ao discorrer, no capítulo 4, sobre as relações entre o conceito de autonomia e a educação (FREIRE, 2017a; GUZZO, 2002; PITANO; GHIGGI, 2009; CONTRERAS, 2002), considerou-se a autonomia como processo de amadurecimento do sujeito em que este compreende os desafios da sociedade e intervém para superá-los. No contexto da educação, o sujeito desenvolve consciência crítica por meio da efetivação de uma educação emancipatória.

Na formação de professores, assim, é importante que sejam incentivados diálogos e questionamentos críticos, em um contexto de valorização do humano e do social, para que o estudante desenvolva sua autonomia e atue em prol do desenvolvimento de uma educação que visa à formação cidadã. Tais pontos são abordados na análise das categorias que emergiram do *corpus* da pesquisa, o que indica também a interlocução entre os dados da pesquisa e a construção do referencial teórico.

Compreende-se que comentar os resultados da pesquisa e a análise dos mesmos é relevante para pensar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em cursos de licenciatura da área de ciências exatas com vistas a qualificar o processo de formação inicial de professores e para compreender como ocorre a formação em tais cursos para analisar os aspectos que indicam pontos positivos e a melhorar.

Os estudantes que participaram da pesquisa indicaram pontos do currículo que acreditam ter favorecido seu desenvolvimento ou que estiveram ausentes em sua formação e que se relacionam também com os aspectos sociais da educação. Da mesma forma, os docentes apresentaram um olhar crítico sobre o currículo dos cursos que lecionam quanto à formação de seus estudantes como futuros professores e cidadãos na sociedade.

Foi enfatizada pelos participantes a relevância dos estágios curriculares na formação inicial de professores para o contato com a docência, pela relação entre a prática e o que é estudado na teoria, havendo destaque à importância da conexão entre a universidade e a escola. Foi destacado também que a escola é constituída por relações pessoais e não apenas por

conhecimentos. Observou-se que a interação com docentes e com outros colegas foi ressaltada pelos participantes quanto à influência positiva sobre o desenvolvimento dos estudantes.

Ao procurar contemplar o objetivo específico *identificar como se desenvolve a formação inicial de professores no âmbito das licenciaturas da área de ciências exatas*, percebeu-se que foi destacada pelos participantes a estrutura curricular dos cursos, formada por disciplinas de formação geral para o ensino superior, formação da área da educação e formação específica da área de conhecimento do curso. Por serem cursos de licenciatura da área de ciências exatas, algumas disciplinas são realizadas juntamente com disciplinas de cursos de engenharia, consideradas mais tecnicistas, o que gera reclamação por parte dos estudantes. É considerado importante que os cursos de licenciatura tenham como foco a formação de professores quanto a ensino e aprendizagem e não apenas o estudo isolado de conteúdos ou aplicações técnicas.

Quanto às disciplinas de formação básica, que englobam estudos sobre a educação em geral, há divergências entre os estudantes. Alguns destacam a importância dessas disciplinas para a compreensão do ensino e da aprendizagem, já outros afirmam que são muito teóricas e que não orientam a como atuar na prática considerando as teorias estudadas. É importante compreender de que forma os estudos realizados nas disciplinas básicas estão relacionados com o cotidiano da escola, podendo auxiliar o estudante a compreender a educação e a ter uma formação para além de teorias descontextualizadas ou de conteúdos específicos da área de ciências exatas.

Nos cursos de licenciatura da área de ciências exatas, de modo geral há poucos estudantes matriculados, o que permite aos docentes direcionar um olhar individual a cada um, tornando-se algo positivo para a formação do estudante. Na relação com os docentes, há também a importância da orientação no esclarecimento de questões relacionadas a assuntos divulgados na mídia, que muitas vezes induzem a que se acredite em informações que não são amparadas pela ciência. Há a relevância de os docentes acompanharem o desenvolvimento dos estudantes quanto a refletir e não aceitar informações passivamente, mas sim verificar sua veracidade, divulgar o papel da ciência e aprender a pensar cientificamente.

A compreensão dos acontecimentos da sociedade e o entendimento das transformações que ocorrem especialmente na educação foram destacados no processo de contemplar o objetivo específico *analisar como os estudantes de licenciaturas da área de ciências exatas percebem a influência dos cursos de formação inicial de professores no desenvolvimento de sua autonomia*. Da mesma forma, foi ressaltada a importância da licenciatura com relação ao estudante aprender a visualizar seu próprio papel como professor.

Ao longo do percurso nos cursos de licenciatura, são realizadas discussões sobre a realidade educacional, o que qualifica a formação dos estudantes para atuar na educação. Entende-se que a compreensão das teorias educacionais e do desenvolvimento dos indivíduos contribui para a formação do estudante.

A convivência com colegas e docentes e com diferentes conhecimentos, segundo os estudantes, favorecem seu desenvolvimento. Com o contato com concepções diversas, provoca-se que o estudante repense o modo como percebe a educação e sua interpretação sobre o que acontece no mundo. Com as atividades dos estágios e das demais disciplinas, aprendem a perceber a educação não somente como estudo de conteúdos mas principalmente para o desenvolvimento do cidadão como sujeito que atua na sociedade. Nesse processo de formação, desenvolvem-se para atuar pessoal e profissionalmente na área da educação.

Os estudantes procuram na licenciatura uma formação para transformar o mundo por meio da educação. Compreendem que a formação da licenciatura não é apenas para o mercado de trabalho, mas também para a formação de um cidadão, e ressaltam a importância da licenciatura na área de ciências exatas para que sejam feitas contribuições importantes à sociedade por meio da educação e da ciência.

Na área de ciências exatas são realizados questionamentos sobre como funcionam as coisas e o estudo dessa perspectiva influencia no desenvolvimento da criticidade dos estudantes ao ensiná-los a questionar e refletir sobre o mundo. Essa aprendizagem ocorre também por meio do relacionamento com os docentes, que fazem a mediação entre os estudantes e os conhecimentos a serem construídos, ensinando-os a não recebê-los passivamente.

A percepção dos docentes a partir das entrevistas realizadas foi abordada no objetivo específico *analisar como os docentes de licenciaturas da área de ciências exatas percebem a influência da formação inicial de professores no desenvolvimento da autonomia dos estudantes*. Segundo eles, a licenciatura propicia a formação de estudantes com criticidade e autonomia, conscientes do papel social que terão como professores.

Os docentes compreendem sua função de ensinar aos estudantes a importância de seu papel na sociedade como agentes de transformação, buscando também que percebam que os estudos realizados no curso de licenciatura fazem parte do cotidiano e não são apenas conteúdos fechados em si mesmos.

O desenvolvimento da criticidade dos estudantes foi destacado pelos docentes, que exemplificaram com as orientações sobre a importância de realizar pesquisas em fontes confiáveis, tanto na área de ciências como em outros assuntos em geral. Nos cursos são dadas

oportunidades aos estudantes para ter contato com diversos assuntos e, por meio de observações, leituras e reflexões, construir sua própria opinião.

Ao longo do curso, os estudantes aprendem a se relacionar com as mudanças que ocorrem na educação e assumem nova postura sobre a complexidade da tarefa docente. Segundo os docentes, os estudantes evoluem como pessoas e com relação a conhecimentos, amadurecendo em seus percursos acadêmicos devido à interação, discussões e reflexões. São incentivados a compreender a Física, a Matemática e a Química em sua função social e possuem a oportunidade de atuar como bolsistas e de relacionar-se com programas de pós-graduação *stricto sensu*, qualificando sua formação.

Houve destaque à estrutura curricular e às disciplinas do curso. Foram mencionados pelos participantes destaques negativos, como a percepção de que algumas disciplinas, especialmente de formação básica, não contribuem para a formação de professores, da mesma forma como ressaltado que muitas disciplinas específicas da área de ciências exatas estão vinculadas demais a cursos da engenharia. Como pontos positivos quanto às disciplinas, destacou-se a oportunidade de refletir sobre as teorias educacionais, a sociedade e a importância de conhecer a realidade em que se está inserido. Os estudantes e docentes destacaram também que os cursos promovem a reflexão, o que direciona para o desenvolvimento da criticidade e da autonomia.

Foi ressaltada a relevância das vivências dos estágios para a formação do professor, pelo contato com a docência e com a realidade exterior à universidade, além da possibilidade de relacionar a prática com as teorias estudadas ao longo do curso. Os estágios curriculares obrigatórios estão inseridos na estrutura curricular, mas foram colocados em evidência como categoria pelo destaque recebido nas entrevistas, onde foram considerados por alguns participantes a etapa mais importante do currículo.

Os relacionamentos foram ressaltados em diversos momentos, especialmente entre estudantes e docentes, no sentido de guiar para a construção do conhecimento, para a reflexão, para significar o papel do professor, a função social da educação e do curso estudado. Destacou-se também a influência dos docentes nas escolhas relativas à profissão e na visão sobre a educação e o mundo. Além disso, docentes e estudantes relataram amadurecimento destes a partir das discussões das disciplinas e das interações com colegas e docentes.

Ao ter em vista o ineditismo da pesquisa, considera-se que foi realizada em cursos de licenciatura da área de ciências exatas de uma universidade comunitária do sul do Brasil, relacionando os estudos dos cursos com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, sendo observado como é propiciado esse processo e quais aspectos podem prejudicar ou favorecê-la.

A realização da pesquisa em uma universidade comunitária deu-se pela inserção da mesma em sua comunidade de abrangência e pela importância dos cursos de licenciatura para a comunidade. Considera-se a relevância de oferecer tais cursos de licenciatura e a qualificação dos futuros professores, que atuarão na comunidade em que se insere a universidade.

Tem-se como resultados que os cursos de licenciatura da área de ciências exatas favorecem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes por meio do currículo, das vivências dos estágios curriculares e dos relacionamentos sociais. Os resultados da pesquisa são importantes para se pensar de que forma o desenvolvimento da autonomia dos estudantes recebe influências positivas ou negativas dos cursos de formação inicial de professores.

Para a universidade pesquisada, a pesquisa poderá auxiliar na qualificação da formação oferecida pelos cursos. A tese resultante desta pesquisa será encaminhada aos coordenadores dos cursos participantes para que possam ter um retorno quanto aos aspectos investigados. Espera-se poder contribuir para estender a reflexão a outros cursos e universidades, para que mais pesquisas relacionadas sejam realizadas e para que o assunto seja aprofundado tanto em referencial teórico como em investigação empírica.

Defende-se nesta tese que a estrutura do currículo do curso, as vivências do estágios curriculares obrigatórios e os relacionamentos sociais estabelecidos ao longo do curso são fatores que propiciam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes de licenciaturas da área de ciências exatas, inseridos no contexto de estudo em uma universidade comunitária do sul do Brasil. Por meio de disciplinas que promovem discussões e reflexões a respeito da educação e da realidade, o currículo compromete-se com o desenvolvimento dos estudantes. Aliado a isso, os estágios curriculares oportunizam o contato com a prática e a efetivação de vivências que direcionam o estudante a compreender a realidade e a relação com as teorias que estudou. Ainda, os relacionamentos sociais estabelecidos ao longo do percurso acadêmico contribuem para que o estudante visualize a si mesmo e aos outros a partir de relações de respeito e aprendizagem social promovidas pela convivência com seus pares e com os docentes.

Esta pesquisa apresenta relevância para a ciência por investigar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em cursos de formação inicial de professores. Entende-se que estudos sobre currículo, estágios curriculares e relacionamentos sociais podem contribuir para as discussões em torno do tema abordado nesta tese, na qual destaca-se o viés social da educação e da formação inicial de professores, assim como a possibilidade de intervenção no mundo por meio do desenvolvimento da autonomia. A realização desse estudo em uma universidade comunitária considera sua característica de intervenção na realidade social e a produção de

conhecimentos significativos para a comunidade. Além disso, a realização do estudo em cursos de licenciatura destaca a relevância da pesquisa no contexto da educação.

Para ampliar o estudo aqui realizado e acreditando na necessidade de promover discussões a respeito do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, sugere-se estender a pesquisa a outras áreas do conhecimento, para a investigação do desenvolvimento da autonomia dos estudantes em diferentes cursos de licenciatura, tendo em vista que foi realizado um recorte de pesquisa. Como complemento, indica-se que pesquisas futuras relacionem os resultados da pesquisa empírica com documentos que regem a formação de professores no país e na própria instituição. Sugere-se ainda um estudo sobre como se deu o desenvolvimento da autonomia dos estudantes de licenciatura durante a pandemia de Covid-19, investigando se houve prejuízo aos estudantes como indicaram os participantes da pesquisa.

Ao encaminhar o final dessa escrita, convém comentar que durante a realização das entrevistas semiestruturadas que compuseram o *corpus* da pesquisa foi sentida pela pesquisadora a responsabilidade de conduzir as entrevistas e de seguir um bom caminho para a pesquisa. Entende-se que essa sensação de nervosismo ocorreu por valorizar as falas dos participantes e ter ciência de sua importância. No decorrer das entrevistas, a pesquisadora manteve uma postura de acolhida às contribuições.

As entrevistas proporcionaram momentos de alegria como ao ouvir a resposta do docente D3 sobre o que o motiva a ser professor: *“Só tem uma. Transformar vidas”*. Ao encerrar a gravação e desconectar, a pesquisadora sentiu também alegria e gratidão pelas contribuições e pela acolhida a si mesma e à pesquisa. A recepção dos participantes foi um incentivo à continuação dos estudos, tendo em vista a sensação de ver o reconhecimento dos participantes e a gratidão por terem sido convidados a participar da pesquisa.

Muitos participantes agradeceram o convite por e-mail ou ao final da entrevista, indicando valorizar a pesquisa. Um dos agradecimentos que se destaca foi feito pelo estudante E6: *“eu acho que isso aqui que está acontecendo [a entrevista] é muito importante, tanto pela conclusão que pode ter quanto pela geração de novas ideias que esse trabalho pode gerar também. Então acho que resumindo muito a experiência, é uma honra ter participado”*.

Realizar esta tese foi um processo árduo, mas de muita aprendizagem e amadurecimento como pesquisadora e como alguém com autonomia para atuar no mundo para transformá-lo. Segundo o docente D2, *“o objetivo da graduação, o objetivo da pós-graduação, do mestrado, do doutorado, seja o que for que a gente vá fazer, é a gente sair melhor do que a gente entrou”*. Como pesquisadora, é com alegria que há a sensação de desenvolvimento pessoal, profissional

e acadêmico. Assume-se, a partir disso, o compromisso de seguir realizando pesquisas para o desenvolvimento da educação e da formação inicial de professores.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- ANGELO, C. B. **Os sentidos da autonomia docente no desenvolvimento curricular**. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14457/1/CristianeBA.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **ABRUC**. 2018. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/abruc>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BARRETO, D. A. B.; OLIVEIRA, A. L.; SEIXAS, A. M. A dimensão social e política da autonomia: questões e percepções no ensino superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 59-83, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13292/9003>. Acesso em: 18 maio 2020.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006. p. 47-51.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2018. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em: 03 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm). Acesso em: 30 jun. 2022.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm). Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pibid.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf). Acesso em: 03 nov. 2022.

BREAKWELL, G. **Métodos de entrevista**. In: BREAKWELL, G. M. *et al.* Métodos de pesquisa em psicologia. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 238-259.

CARNEIRO, S. N. V.; SILVA, E. A. da. O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/61796/41069>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CARVALHO, O. F.; SILVA, G. M. da; SANTOS, J. L. dos. O currículo para a formação de professores: tensões, disputas e perspectivas. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 3, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/60874/34932>. Acesso em: 26 ago. 2022.

CASTRO, R. P.; FERRARI, A. Currículo e formação em pedagogia: o que dizem estudantes sobre os paradoxos que marcam o trabalho com relações de gênero e sexualidades? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4ks4hX5VRxJkbTxxT66WgsD/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COIMBRA, C. L. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xJnsTVj8KyMy4B495vLmhww/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 set. 2022.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 9, p. 103-116, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/SWnWX5C5fSkyMGpQcRnDBvz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2021.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas: Papirus, 2011.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

FARIAS, I. N. S. de; SILVA, S. P.; CARDOSO, N. de S.. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186947/172517>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FERREIRA, J. de L. Cultura digital e formação de professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75857/42837>. Acesso em: 31 ago. 2021.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>. Acesso em: 16 maio 2020.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Estudos Universitários**, Revista de Cultura da Universidade do Recife, n. 4, p. 5-23, 1963. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3172>. Acesso em: 27 mar. 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. Palestra realizada no auditório do Centro e Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo. São Carlos, 22 de novembro de 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=2158s>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALIAZZI, M. do C.; SOUSA, R. S. O fenômeno da descrição na Análise Textual Discursiva: a descrição fenomenológica como desencadeadora do metatexto. **Vidya**, v. 41, n. 1, p. 77-91, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/3588/2738>. Acesso em: 18 jun. 2022.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 64-89.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 07 set. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

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. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 03 jun. 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENES, C. I. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/YdpWQNDPVC6zgzfYgwKYW7P/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

GOERGEN, P. A instituição universidade e sua responsabilidade social. **Quaestio: revista de estudos em educação**, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1393/1376>. Acesso em: 13 maio 2020.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

GUEDES-PINTO, A. L.; KLEIMAN, A. B. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7039/4138>. Acesso em: 25 jul. 2021.

GUZZO, V. **As ações dos professores do Ensino Fundamental que possibilitam a formação do sujeito autônomo: uma proposta da Escola Cidadã**. 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2101/ValdemirGuzzoEducaacao.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GUZZO, V.. **As dimensões ética e política como componentes curriculares dos cursos de licenciatura**: a perspectiva dos estudantes. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2101>. Acesso em: 08 jan. 2022.

LEITE, D. *et al.* Brasil: tendencias emergentes y de cambio en la educación superior, 2000-2015. In: DIDRIKSSON, A.; MORENO, C. I. (Coord.) **Innovando y construyendo el futuro**: la Universidad de América Latina y el Caribe: estudios de caso. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2016. p. 43-73.

LEONARDE, C. da R. *et al.* Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Espírito Santo: trajetória, organização e funcionamento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186950/172529>. Acesso em: 26 jul. 2021.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf>. Acesso em: 06 set. 2022.

LONGO, I. M. **Identidade das universidades comunitárias no contexto das políticas educacionais para o ensino superior**. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/236/Isaura%20Maria%20Longo.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MARIN, L. J. **Experiências contemporâneas de convivência acadêmica**: estudo de caso de uma universidade comunitária. 2022. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21218.40648>. Acesso em: 20 set. 2022.

MARIN, L. J. **Formação humana na Universidade de Caxias do Sul**: convivência acadêmica em foco. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/3479>. Acesso em: 09 set. 2018.

MARIN, L. J.; STECANELA, N. Convivência acadêmica e formação humana: dimensões de socialização no Ensino Superior. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 93-103, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29552/16851>. Acesso em: 20 set. 2022.

MCCOWAN, T. Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. **Higher Education**, v. 72, n. 4, p. 505-523, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10734-016-0035-7.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EduSer**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>. Acesso em: 11 jun. 2022.

- MELO, G. F. **Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1074>. Acesso em: 19 set. 2022.
- MESQUITA, D. L. de. Desvelando o conceito de autonomia de Paulo Freire na prática de educadores sociais de rua. In: SAUL, A. M.. **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 2. ed. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2001. p. 76-88.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2022.
- MOREIRA, A. F. B.. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 116-117.
- MORÉS, A. Educação superior e formação de professores: inovações e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1389-1407, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13084/9200>. Acesso em: 01 set. 2022.
- MORÉS, A. Inovações pedagógicas na educação superior: articulações construídas nos estágios dos cursos de licenciatura em Pedagogia. In: WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2018.
- MORGADO, J. C. Currículo e educação comparada: perspectivas e desafios. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 12-21, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/40262>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- MORGADO, J. C. Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia..., **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7HNdVP9zpFDJn6Fcq3LgztS/?format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.
- NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/4927/3772>. Acesso em: 30 dez. 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.

PAULO, F. dos S.; MIRA, L. N. de. Intervenção no mundo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 275-277.

PAULY, E. L. Pedagogia da autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 359-361.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERUCHIN, D. **Aspectos emocionais no processo de aprendizagem de Matemática**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/3374>. Acesso em: 22 set. 2022.

PERUCHIN, D. Autonomia dos estudantes no Ensino Superior: formação para a cidadania. In: MOSTRA DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO, 16, 2021, Santos. **Anais [...]**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2022. p. 353-357.

PERUCHIN, D. Educação e diálogo: algumas articulações entre Paulo Freire e Martin Buber. In: DICKMANN, I. (Org.) **Ciranda de saberes**. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839/845>. Acesso em: 07 set. 2022.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. O docente do ensino superior. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 177-200.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, F. S. C.; NUNES, A. K. F.; SALES JÚNIOR, V. B. de. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76125/42531>. Acesso em: 31 ago. 2021.

PITANO, S. de C.; GHIGGI, G. Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e o conceito de autonomia. **Saberes**, Natal, v. 2, n. 3, p. 80-93, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/578/527>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ROSA, F. J. P. da. Cinema negro feminino, estética e política na formação de professoras: uma experiência com o filme Kbelá. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75611/43647>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SANTANA, F. C. de M.; BARBOSA, J. C.. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kcHJszJzt8zGSyxmSRpmSYq/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTI, F. M.. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, 2020. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6796/pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SARTORI, J. Educação bancária/educação problematizadora. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 160-162.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123/226>. Acesso em: 04 jan. 2022.

SCHNEIDER, G.; FRANTZ, M. G.; ALVES, T. Infraestrutura das escolas públicas no Brasil: desigualdades e desafios para o financiamento da educação básica. **Educação Básica em Foco**, v. 1, n. 3, p. 1-13, 2020. Disponível em: [https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura\\_das\\_escolas\\_publicas\\_no\\_brasil\\_SCHNEIDER-Gabriela\\_FRANTZ-Maira-Gallotti\\_ALVES-Thiago.pdf](https://educacaobasicaemfoco.net.br/02/Artigos/Infraestrutura_das_escolas_publicas_no_brasil_SCHNEIDER-Gabriela_FRANTZ-Maira-Gallotti_ALVES-Thiago.pdf). Acesso em: 04 set. 2022.

SCHWERZ, R. C. *et al.* Considerações sobre os indicadores de formação docente no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-28, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/hhGmr3GPndVmfPMk3rt6x5Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SCOCUGLIA, A. C. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, p. 323-348, 2001.

SGRÓ, M. Universidad, desarrollo y ciencias sociales. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Org.). **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, amizade e formação**. Passo Fundo: Editora UPF, 2018. p. 254-271. Disponível em: [http://editora.upf.br/images/ebook/sobre\\_filosofia\\_e\\_educacao\\_final.pdf](http://editora.upf.br/images/ebook/sobre_filosofia_e_educacao_final.pdf). Acesso em: 22 nov. 2021.

SILVA, R. R. D. da. Saberes curriculares e práticas de formação de professores para o ensino médio: problematizações contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/187066/172748>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SILVA, S. M. da; SILVA, G. H. G. da. A formação matemática de futuros pedagogos e pedagogas de um curso a distância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6970/4170>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SMOLKA, M. L. R. M.; GOMES, A. P.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Autonomia no contexto pedagógico: percepção de estudantes de Medicina acerca da Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 1, p. 5-14, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MVL6Xn7GJZzcMgpWpvsKMLR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2022.

SOARES, S. R.; MIRANDA, D. L. de. Reflexão dos docentes sobre sua prática pedagógica: implicações para o seu desenvolvimento profissional. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 105-116, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4228/3680>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SOBREIRA, V. **Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/331>. Acesso em: 12 abr. 2020.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. São Paulo: Penso, 2011.

STRECK, D. R. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. **E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, 2011. p. 1-18. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7595/5545>. Acesso em: 28 maio 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



TREVISAN, A. L.; DIAS, E. D.; FERRÃO, I. da S.. Avaliação, produção de conhecimento e formação de professores entre associações e rupturas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pVXDCcm5YzXV8sBp9ThXgvM/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

VANNUCCHI, A. **A universidade comunitária: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

VERAS, R. M. *et al.* Formação de professores na Universidade Federal da Bahia: análise das licenciaturas noturnas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 695-717, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xjdhdMqwTdDycBhv6tFpH4R/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.