

A justaposição entre licenciatura e bacharelado e seus reflexos na organização curricular do estágio

Matheus D'avila Schmitt

Universidade Federal de Santa Catarina
matheusdschmitt@hotmail.com

Maria Eduarda de Melo

Universidade Federal de Santa Catarina
ddudamelo@gmail.com

Adriana Mohr

Universidade Federal de Santa Catarina
adriana.mohr.ufsc@gmail.com

Resumo

O objetivo desta investigação foi identificar e caracterizar as propostas de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de Ciências Biológicas que têm um período da formação compartilhada entre bacharelado e licenciatura, ditos cursos com Área Básica de Ingresso. Foram analisados projetos político pedagógicos de 21 cursos de Ciências Biológicas com Área Básica de Ingresso do Brasil. Os resultados apontam para uma adequação dos cursos às diretrizes curriculares que orientam a formação de professores no país, para uma diversidade de organizações curriculares desse componente, bem como para ausência de estágio nos momentos iniciais e compartilhados da formação, o que pode ser indicativo de uma desvalorização da formação para a docência.

Palavras chave: Formação de professores, Estágio curricular supervisionado, Área Básica de Ingresso, Currículo comum, Tronco comum.

Abstract

The objective of this research was to identify and characterize the Supervised Curricular Internship proposals in Biological Sciences courses that have a period of shared training between bachelor's and teacher training degrees, said courses with Basic Admission Area. Political pedagogical projects of 21 Biological Sciences courses with Basic Admission Area in Brazil were analyzed. The results point to an adequacy of the courses to the curricular guidelines that guide the formation of teachers in the country, to a diversity of curricular organizations of this component, as well as the internship absence in the initial and shared moments of the formation, which can be indicative of a devaluation in teacher formation.

Key words: Teacher training, Supervised curricular internship, Basic Admission Area, Common Curriculum, Common Core.

Introdução

Várias políticas públicas nacionais sobre formação de professores apontam para uma separação entre bacharelado e licenciatura e para uma identidade própria para os cursos que tem a formação docente como horizonte (BRASIL, 2015a). Todavia, é interessante destacar que, em um contexto no qual a articulação entre os cursos foi historicamente instituída, a simples separação entre a licenciatura e o bacharelado pode favorecer uma desvalorização do curso de licenciatura (GAUDIO; PIETROCOLA, 2019), portanto, reflexões a respeito desses cursos mostram-se pertinentes.

Atualmente ainda existem licenciaturas que têm parte da sua formação em articulação direta com o bacharelado. Essa situação é característica de cursos que têm uma Área Básica de Ingresso (ABI) e estes, mesmo que não sejam numerosos no panorama geral de cursos, ainda seguem formando docentes que atuam nas escolas brasileiras.

Segundo definição presente em relatório do Censo da Educação Superior, a ABI:

[...] refere-se à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de educação superior) a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas. ABI é comum em cursos de licenciatura ou bacharelado (História, Letras, Física, Geografia, Filosofia, etc.) ou em cursos apenas de bacharelado [...] que dispõem de várias formações acadêmicas vinculadas (INEP, 2019, p. 23).

A ABI, localizando-se nos semestres iniciais do curso, em tese, possibilitaria ao estudante conhecer melhor uma área antes de optar por ela. Nesse espaço-tempo determinado pela ABI o estudante pode vivenciar disciplinas comuns aos cursos a que estão vinculados, adquirindo experiências nos campos de atuação profissional, para depois escolher pelo curso desejado.

Nos cursos de licenciatura que têm ABI é comum que o bacharelado seja o outro curso vinculado. Historicamente uma articulação entre licenciatura e bacharelado em contexto nacional se fez bastante presente e ficou conhecida como “modelo 3+1” de formação de professores. O “3+1” faz referência aos três anos em que o estudante passava realizando as disciplinas específicas para obtenção do título de bacharel e a um ano posterior em que era realizada a formação profissional pelas disciplinas pedagógicas e práticas de ensino (AYRES, 2005a; AYRES, 2005b). Dessa forma, uma relação de dependência e hierarquia na qual os professores estão na parte mais baixa dessa escala fica subentendida (AYRES, 2005a; ANDRADE *et al.*, 2009), o que contribui para a desvalorização da licenciatura.

Essa investigação objetiva identificar e caracterizar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em cursos de Ciências Biológicas com ABI. Sendo o ECS um componente curricular ligado diretamente à formação de professores, é interessante refletir sobre o papel atribuído a este nesses cursos que têm também a formação do bacharel como fim. Se a ABI tem como objetivo que estudantes conheçam as atuações profissionais antes de optarem por uma das formações, em certa medida seria interessante que houvesse uma parcela de ECS antes dessa opção ser realizada. Mas será que isso ocorre? Como os cursos com ABI organizam o ECS ao longo da formação?

A opção por investigar cursos de Ciências Biológicas está fundamentada na percepção de que existe um conjunto de tensões acirradas entre a formação de professores de Ciências e de Biologia e de biólogos/bacharéis em Ciências Biológicas (AYRES, 2005a; TERRAZAN *et*

al., 2008; GATTI, 2010; ANTIQUEIRA, 2018; KRÜTZMANN, 2019) e que isso pode impactar também o modo como o ECS é desenvolvido nos cursos dessa área com ABI.

É importante destacar também, como constatado pela revisão bibliográfica realizada na investigação, que os estudos que tomam os cursos de CB que apresentam ABI como objeto de pesquisa são bastante escassos na literatura. Tal revisão foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, no catálogo de teses e dissertações da CAPES e no Google Acadêmico. Somente sete trabalhos foram identificados pelos termos indutores das buscas (LIMA; MATTAR; FUENTES, 2017; SCHMITT, 2018; KRÜTZMANN, 2019; KRÜTZMANN; TOLENTINO-NETO, 2019; LIMA; AZEVEDO, 2019; NICKEL, 2019; SCHMITT; SILVÉRIO, 2019). Ainda, nenhuma das investigações citadas aborda especificamente o ECS, o que denota uma lacuna que é abordada pela presente investigação.

Apontamentos sobre o Estágio Curricular Supervisionado

A finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar (PIMENTA; LIMA, 2004). No caso específico da formação de professores, diz respeito a uma aproximação de licenciandos com o contexto escolar.

Esse momento de aprendizagem que se dá de maneira supervisionada pode assumir diferentes perspectivas no contexto da formação de professores. Por exemplo, ele pode estar reduzido à observação dos professores em aula e imitação dos modelos de ensino utilizados, sem análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa ou, ainda, estar restrito à aquisição de técnicas para serem utilizadas em sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2004). Estas autoras afirmam que tais perspectivas são restritas e insuficientes para a formação de um professor que reflete sobre sua prática, que mobiliza referenciais teóricos para compreender a realidade e que compreende as peculiaridades do espaço em que atua e dos sujeitos que estão envolvidos na ação pedagógica. Como alternativa, as autoras sugerem “o estágio como pesquisa” e destacam que ele:

[...] se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 46).

Dessa maneira, ao estágio cabe o desenvolvimento de atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente e da ação do professor nas instituições para compreender a história desses espaços, seus limites e suas potencialidades. Esse componente do currículo também está associado a vivenciar o espaço da escola e as situações de ensino, aprender a elaborar situações de ensino e avaliá-las, e também envolve o reconhecimento e a leitura de teorias presentes na prática pedagógica das escolas (PIMENTA; LIMA, 2004). Ou seja, quando desenvolvido sob essa perspectiva, o estágio mostra-se como espaço com características próprias e essenciais para a formação do professor. Dessa forma, segundo as autoras, ele desempenha papel importante na construção da identidade docente por permitir o encontro das trajetórias entre o licenciando e professores atuantes.

Independente da forma como é realizado, o estágio historicamente assumiu papel de relevância na formação docente no Brasil e hoje configura-se como componente curricular

específico, com carga horária própria para seu desenvolvimento.

Especificamente sobre o ECS realizado em cursos que têm uma ABI, ressalta-se a inexistência de pesquisas que se dedicaram a esse componente do currículo e que deram relevância à questão da articulação com o bacharelado. Porém, tendo em vista que ele desempenha papel importante na construção da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2004), é relevante que seja investigado e que se reflita sobre potencialidades e limites da articulação entre cursos de bacharelado e de licenciatura que acontece em cursos com ABI.

Metodologia

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e investiga cursos de Ciências Biológicas que têm uma ABI anteriormente aos cursos de bacharelado ou de licenciatura. Para localizar tais cursos se recorreu à plataforma e-MEC, gerida pelo Ministério da Educação, no sentido de identificá-los. A aproximação com eles, no sentido de obter informações sobre o ECS, se deu via análise documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) de seus projetos político-pedagógicos e da lista de disciplinas que compõem os cursos. No Quadro 1 estão apresentados os cursos que tiveram seus projetos pedagógicos selecionados para investigação.

Quadro 1 – Cursos ativos de licenciatura em Ciências Biológicas vinculados a uma mesma Área Básica de Ingresso que o bacharelado em IES brasileiras em 2020.

Sigla da IES	Código do Curso	Local
UFSM	1	Santa Maria
UFSC	2	Florianópolis
UFPR	3	Curitiba
	4	Palotina
UEL	5	Londrina
UNESP	6	Assis
	7	Bauru
	8	Botucatu
	9	Ilha Solteira
	10	Jaboticabal
	11a	Rio Claro ¹
	11b	
12	São José do Rio Preto	
USP	13	Ribeirão Preto
	14a	São Paulo
	14b	
UFV	15	Viçosa
UFMG	16	Belo Horizonte
UFJF	17	Juiz de Fora
UFES	18	Vitória
UFBA	19	Salvador

Fonte: elaborada pelos autores.

¹ Alguns cursos de Ciências Biológicas com ABI entre bacharelado e licenciatura são realizados no turno integral e no turno noturno, havendo dois cursos com ABI na mesma instituição. É o caso dos cursos da UNESP da cidade de Rio Claro (SP) e da USP da cidade de São Paulo (SP).

De maneira geral, a análise iniciou-se a partir da realização de uma leitura superficial dos documentos dos cursos selecionados, em diálogo com outros trabalhos que realizaram análise de configurações curriculares, tais como Terrazzan e colaboradores (2008), Gatti (2010) e Tagliati (2013).

A partir dos projetos pedagógicos dos cursos, analisou-se especificamente o ECS no sentido de identificar e compreender como ele está presente na formação de professores de Ciências e de Biologia em cursos de Ciências Biológicas com ABI compartilhada com o bacharelado. A partir disto, busca-se discutir sobre possíveis impactos desta configuração, bem como o formato dos ECS relativamente às legislações nacionais de formação docente.

Nesse sentido, verificou-se o número de horas que são destinadas ao desenvolvimento do ECS nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas que compartilham ABI com o bacharelado (Item de análise A – Carga horária no curso) e também a existência de carga horária de estágio especificamente na ABI (Item de análise B – Carga horária na ABI). Ainda, foram verificadas em quantos semestres o componente curricular ECS é desenvolvido (Item de análise C - Número de semestres de desenvolvimento). Outra questão da investigação diz respeito ao local de desenvolvimento do ECS (Item de análise D - Local de desenvolvimento).

A análise dos projetos pedagógicos foi realizada através da leitura integral do documento curricular de cada curso orientada pelos itens de análises elencados. Os dados foram produzidos curso a curso e compilados em tabelas organizadas pelos itens de análise. Nesse processo, os cursos eram classificados em categorias estabelecidas *a priori* a partir dos referenciais adotados que foram sendo adaptados conforme a análise se defrontava com a diversidade e a complexidade dos dados produzidos.

Resultados

Inicialmente buscou-se verificar qual a carga horária destinada ao ECS. Os dados são apresentados a partir do número de horas observado nos documentos analisados (Tabela 1).

Tabela 1 – Carga horária de Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas organizados com uma Área Básica de Ingresso

Item de análise	Horas (h)	N	Cursos
A – Carga horária no curso	400 – 419	14	1; 3; 5; 6; 7; 8; 12; 13; 14a; 14b; 15; 16; 17; 19
	420 – 439	7	2; 4; 9; 10; 11a; 11b; 18

Fonte: elaborada pelo autor.

A Tabela 1 aponta para uma adequação (ao menos em termos da carga horária) de todos os cursos analisados com o determinado pelas DCN para formação de professores (BRASIL, 2002b; BRASIL, 2015b), ou seja, todos os cursos apresentam o mínimo de 400 horas de ECS em suas propostas curriculares. Ademais, não foi percebida grande variação para além do mínimo proposto, sendo que menos de 40 horas diferenciam o número mínimo do maior valor presente nas classes. Tal relação indica uma forte correlação entre o currículo proposto nas DCN (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b; BRASIL, 2015b) e os currículos propostos nos cursos de Ciências Biológicas com ABI oferecidos no âmbito das instituições de ensino superior, mostrando que políticas públicas impactam fortemente a formação de professores realizada no país.

Sobre o aspecto relativo a se o ECS estava sendo inserido no interior da ABI nos cursos analisados (Item de análise B – Carga horária na ABI), a exceção de um curso em que tal inferência não foi possível de ser realizada (curso 17), todos os outros não incluem o estágio nesse espaço mais inicial da formação. De acordo com a legislação (BRASIL, 2002a), o ECS deve ter início a partir da segunda metade do curso. Talvez devido a isto o ECS não esteja inserido na ABI, já que em muitos dos cursos a ABI compõe parcial ou totalmente a primeira metade do curso (15/21). Todavia, o ECS também não está presente na ABI dos cursos onde esta invade a segunda metade do curso (6/21).

Assim, levando em conta a histórica desvalorização da licenciatura que geralmente se constituiu como um apêndice do bacharelado (AYRES, 2005a; GATTI, 2010; ANTIQUEIRA, 2018), indagamos: em cursos nos quais o ECS poderia integrar a ABI, mas isso não acontece, estamos diante de uma invisibilização da docência? Nickel (2019) analisou cursos de Geografia que têm ABI e aponta que nesse momento da formação pouco se enfoca as discussões sobre a docência, o que contribui para a não visibilização da docência no interior do curso. Para Krütmann (2019), em análise realizada com licenciandos em Ciências Biológicas da UFSM, que é um curso com ABI, a licenciatura fica na sombra da formação para o bacharelado e o próprio curso forja essa relação a partir de seu currículo e de suas vivências.

Parece-nos que, em certa medida, o ECS está tão relacionado à formação de professores que o mesmo é bloqueado da ABI uma vez que esta também está relacionado com parte da formação de bacharéis. Assim, parece-nos importante que os cursos reflitam sobre as finalidades da opção por manter articulados bacharelado e licenciatura. Afinal, se o ECS permite vivenciar e conhecer a profissão direcionada por um dos cursos e esse é justamente um possível objetivo da ABI, seria interessante tal vivência anteriormente a definição por um ou outro curso.

Além dos ECS, reconhece-se que a Prática como Componente Curricular (PCC), outro componente dos currículos das licenciaturas relacionado à educação e ao ensino, pode estar presente nessas porções iniciais dos cursos e atuar proporcionando identificação com a licenciatura e reflexões a respeito da atuação docente. Sendo assim, em futuras análises, é importante que sejam feitas correlações entre ECS e PCC para subsidiar uma compreensão mais complexa a respeito da presença de aspectos associados à prática profissional docente no interior da ABI de cursos de Ciências Biológicas.

Relacionado ao desenvolvimento do ECS nos cursos, também identificamos o número de semestres nos quais eles acontecem nos cursos de Ciências Biológicas com ABI (Tabela 2).

Tabela 2 – Número de semestres de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas organizados com uma Área Básica de Ingresso

Item de análise	Nº de semestres	N	Cursos
C – Número de semestres de desenvolvimento	2	6	2; 4; 5; 6; 16; 18
	3	1	15
	4	7	1; 3; 7; 10; 11a; 11b; 19
	5	4	8; 9; 12; 13
	Não menciona	3	14a; 14b; 17

Fonte: elaborada pelos autores

A Tabela 2 mostra a diversidade de modos de organizar o ECS nos cursos analisados. É

importante destacar que, por vezes, as horas dedicadas ao ECS não estão inseridas em disciplinas exclusivas para esse fim, mas compartilham um espaço disciplinar onde são desenvolvidos a Prática como Componente Curricular (PCC) e/ou conteúdos curriculares de natureza científico-cultural relacionados à Educação e/ou para o ensino.

É o que ocorre no curso 13, por exemplo, onde o ECS tem horas de desenvolvimento nas disciplinas: “Comunicação e Linguagem no Ensino de Biologia” (150h, sendo 70h de ECS); “Política e Gestão Educacional no Brasil” (90h, sendo 30h de ECS); “Espaços de Ensino Não Formal de Biologia” (60h, sendo 30h de ECS); “Psicologia Educacional” (120h, sendo 60h de ECS); “Didática Geral” (120h, sendo 60h de ECS); “Prática de Ensino de Biologia I” (120h, sendo 60h de ECS); “Prática de Ensino de Biologia II” (150h, sendo 90h de ECS). Dessa maneira, é perceptível que os cursos designam e quantificam como estágio e mesmo como ECS, diferentes formas de organização curricular para esse componente da formação de professores. Isso aponta para uma diversidade do formato e conteúdo do ECS, que pode ser investigada em pesquisas futuras para a compreensão dos diferentes objetivos e peculiaridades das propostas dos cursos analisados.

Ainda, a título de outro exemplo, no curso 8 o ECS é desenvolvido em cinco disciplinas desde o 4º semestre do curso: “Estágio Supervisionado I: Escola” (75h); “Estágio Supervisionado II: Ciências” (90h); “Estágio Supervisionado III: Ciências” (75h); “Estágio Supervisionado IV: Biologia” (90h); e “Estágio Supervisionado V: Biologia” (75h). O mesmo ocorre no curso 9, no qual o ECS também é desenvolvido em cinco semestres desde o 6º: “Estágio Curricular Supervisionado: Diagnóstico Socioeducativo da Unidade Escolar” (30h); “Estágio Curricular Supervisionado: A Escola como Objeto de Pesquisa” (30h); “Estágio Curricular Supervisionado: Planejamento e Desenvolvimento de Projetos de Ensino no Contexto da Unidade Escolar” (60h); “Estágio Curricular Supervisionado: Planejamento e Desenvolvimento de Aulas de Ciências e Biologia I” (150h); e “Estágio Curricular Supervisionado: Planejamento e Desenvolvimento de Aulas de Ciências e Biologia II” (150h).

No caso de cursos que têm apenas duas disciplinas dedicadas ao ECS, observa-se que a maioria deles dedica uma delas para a abordagem do estágio em Ciências e outra em Biologia.

A presença do ECS em vários semestres pode ser uma proposta interessante, uma vez que permite diálogos entre a experiência advinda das práticas realizadas nos contextos escolares com a abordagem de temas dentro do universo da IES e dos conteúdos relacionados à matéria de ensino. Tal perspectiva distancia-se de um entendimento de ECS unicamente como parte prática do curso de formação de professores, proporcionando uma aproximação à realidade da escola que permita a reflexão a partir desse contexto (PIMENTA; LIMA, 2004).

Dessa forma, relacionado ao contexto da racionalidade prática, Pimenta e Lima (2004) apontam que a valorização da experiência e da reflexão na experiência estão associadas a uma formação baseada na epistemologia da prática, ou seja, uma formação em que a prática profissional é entendida como momento de construção de conhecimentos por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática. Assim:

[...] o estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55).

Ainda a partir do número de semestres de desenvolvimento do estágio (Tabela 2), percebe-se

que existem propostas de organização curricular que parecem proporcionar mais esse tipo de relação destacada por Pimenta e Lima (2004), quando este é desenvolvido em um conjunto maior de semestres. A organização do ECS em dois semestres, normalmente ao final do curso, pode dificultar a realização da pesquisa no estágio e aproximar o mesmo de uma perspectiva mais tecnicista. Todavia, Sacristán (1998) nos alerta que o currículo tem uma natureza processual e que existem distanciamentos entre o que se observa no contexto das prescrições com o que de fato se realiza na prática.

O último item analisado acerca do ECS é a existência de menções ao local de desenvolvimento do mesmo no projeto político pedagógico (Tabela 3). Parte-se do pressuposto que o ECS deve ser desenvolvido e/ou estar relacionado com os espaços de ensino escolares, assim como proposto pela legislação (BRASIL, 2002a).

Tabela 4 – Possíveis locais de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas organizados com uma Área Básica de Ingresso

Item de análise	Locais	N	Cursos
D – Local de desenvolvimento	Somente em escolas de educação básica	15	3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11a; 11b; 12; 14a; 14b; 15; 16; 18
	Em escolas de educação básica e em espaços de educação não-escolares	1	13
	Em escolas de educação básica e no centro de ciências da educação da universidade	1	1
	Não menciona	4	2; 5; 17; 19

Fonte: elaborada pelo autor.

Observa-se que quatro cursos não fizeram menção ao local de desenvolvimento do estágio, o que em certa medida não restringe os locais de desenvolvimento do mesmo e pode propiciar o desenvolvimento do ECS em locais não escolares. Para quinze cursos, o local de desenvolvimento do ECS são escolas da educação básica, o que se mostra alinhado ao que é proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 (BRASIL, 2002a) e com o pressuposto assumido nessa pesquisa. Somente dois cursos mencionaram outros locais como campo de estágio: espaços de educação não-escolares (curso 13); e centro de ciências da educação da universidade (curso 2).

Tal situação abre precedentes para a realização do ECS em outros espaços e não garante que a escola seja o local dessa formação, mesmo fazendo menção a mesma como uma possibilidade. Certamente o desenvolvimento do ECS em outros locais pode ter inúmeras potencialidades, mas a vivência dentro do ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento profissional de professores e para atribuição do grau de licenciado. Nesse sentido, não garantir que a escola seja espaço privilegiado para o ECS pode possibilitar que professores sejam formados sem ter frequentado esse espaço na posição de professor/estagiário e o desenvolvimento de saberes advindos dessa vivência não sejam oportunizados.

Considerações finais

O ECS vem se apresentando como elemento importante na formação do professor no sentido de aproximar o graduando do universo da atuação profissional docente (PIMENTA; LIMA, 2004) e tal situação não é diferente entre cursos de Ciências Biológicas com ABI. Isso é perceptível a partir da adequação dos cursos analisados às diretrizes curriculares que orientam

a formação de professores no Brasil (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2015b)², principalmente em termos da carga horária adotada que pouco se distancia das 400 horas mínimas propostas (BRASIL, 2002b; BRASIL, 2015b). Ainda, a forma de organização curricular do ECS em cursos com ABI, mostrou-se bastante diversa, apresentando número variável de disciplinas e nomenclaturas diversas (as quais indicam princípios e objetivos variados ligados a esse componente).

Em relação à ABI propriamente dita, têm-se indícios de que esse espaço-tempo compartilhado por um curso de bacharelado e por um curso de licenciatura, pode não estar sendo entendido como um espaço possível de realização do ECS. Tal afirmação está embasada na observação de que nenhum curso inseriu esse componente do currículo na ABI.

Talvez a não inclusão do ECS na ABI esteja relacionada com a própria temporalidade do curso, que organiza a ABI no início e o estágio ao final. Todavia, com base na histórica desvalorização da licenciatura em comparação ao bacharelado, isso também pode evidenciar uma invisibilização da docência (NICKEL, 2019; KRÜTZMANN, 2019) e a presente investigação, dá indícios dessa situação, ao menos em relação ao ECS, que sempre está fora da ABI mesmo quando ele poderia estar ali inserido.

É importante pontuar que a ABI pode ser um espaço-tempo de familiarização com a docência e de construção de saberes importantes para a atuação de professores e o ECS, em alguns casos, poderia ser lócus que contribuiria para tais fins no interior da ABI. Sob nosso ponto de vista, a ABI tem potencialidades interessantes, mas ela precisa ser encarada com um espaço-tempo de oportunidades para conhecer os diferentes cursos, profissões e atuações, o que, por vezes, parece não ocorrer, ao menos em termos de estrutura curricular proposta. Destacamos que o desenvolvimento do ECS em uma perspectiva de estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2004) necessita tempo, reflexão, constância e dedicação. Se isto é essencial em um curso exclusivo de licenciatura, o é de forma ainda mais fundamental em cursos nos quais o estudante tem que optar pelo percurso desejado ao longo do processo e a ABI está ali colocada para propiciar o conhecimento informado para a opção.

Por fim, pontua-se que em se tratando de currículo, não é possível traçar um paralelo direto entre o que é prescrito e o que de fato é realizado na prática (SACRISTÁN, 1998). Mas, a partir dos dados coletados nos projetos pedagógicos, a ausência de ECS na ABI é uma característica marcante dos cursos que compuseram esta investigação. Tal situação pode ser indício de um afastamento dos graduandos com temáticas relativas à profissão docente nesse momento inicial do curso que compartilha a formação de professores de Ciências e de Biologia com a formação de biólogos/bacharéis em Ciências Biológicas.

Agradecimentos e apoios

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

² Estamos cientes de que a partir de 2019 há outra legislação para a formação de professores. Contudo, como parte integrante da comunidade de pesquisa em formação de professores, repudiamos tal legislação e não a reconhecemos como legítima, uma vez que foi realizada à revelia dos pesquisadores, da comunidade e instituições docente e das associações científicas. Também, a repudiamos uma vez que seus princípios, objetivos e conteúdos contrariam a dignidade, a valorização docente e da escola, além de aviltar as atividades de ensino e de aprendizagem.

Referências

- ANDRADE, E. P.; FERREIRA, M. S. ; VILELA, M. L. ; AYRES, A. C. M. ; SELLES, S. E. . A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 7-21, jun.-jul. 2009.
- ANTIQUERA, L. M. O. R. Biólogo ou professor de biologia? A formação de licenciandos em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 280-287, jul.-dez., 2018.
- AYRES, A. C. B. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de biologia como território contestado. In: MARANDINO, Martha *et al.* **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005b. p. 182-197.
- AYRES, Ana Cléa Braga Moreira. **Tensão entre matrizes**: um estudo a partir do curso de Ciências Biológica da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília, DF: 2015a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: CNE, 2002a.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: CNE, 2002b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. 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: CNE, 2015b.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GAUDIO, A. C.; PIETROCOLA, M. Calouros do bacharelado e da licenciatura em física da UFES: diferenças, semelhanças, dificuldades e resiliência: um estudo de caso. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 14, n. 2, p. 1-28, 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual de preenchimento do Censo da Educação Superior 2018**: módulo curso. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2018/modulo_curso-2019-04-10-completo.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.
- KRÜTZMANN, Fábio Luis. **A estrutura das representações sociais de estudantes de Ciências Biológicas sobre biólogo e professor**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

- KRÜTZMANN, F. L.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Representações sociais de estudantes de Biologia sobre as futuras profissões. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-17, 2019.
- LIMA, A. M. S.; AZEVEDO, M. L. N. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: proposições e resistências no Paraná. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 124-147 set./out. 2019.
- LIMA, A. M. S.; MATTAR, S. M.; FUENTES, J. H. D. Trabalho docente e os desafios do estágio nas licenciaturas de sociologia/ciências sociais. *In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*, 5., 2017, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ENESEB, 2017. p. 1-16.
- NICKEL, J. B. A invisibilidade da docência na formação inicial de professores de geografia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA*, 14., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ENPEG, 2019. p. 3823-3836.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática. *In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 6, p. 119-148.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.
- SCHMITT, Matheus D'avila. **A prática como componente curricular e a escolha pela licenciatura nos cursos diurnos de Ciências Biológicas da UFSC**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- SCHMITT, M. D.; SILVÉRIO, L. E. R. A escolha pela licenciatura em cursos com Área Básica de Ingresso (ABI): o caso de Ciências Biológicas da UFSC. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 105-120, maio/ago. 2019.
- TAGLIATI, José Roberto. **Um estudo sobre as configurações curriculares e potenciais formativos de cursos de licenciatura em física do estado de Minas Gerais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.
- TERRAZZAN, E. A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P. G.; SILVA, A. A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008.