

Formação docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro: experiências com o estágio supervisionado de prática de ensino

Maria Margarida Pereira de Lima Gomes

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Warley da Costa

Resumo

Com base em estudos sobre a formação docente, analisa-se o estágio supervisionado de prática de ensino das licenciaturas em Ciências Biológicas e em História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na roda de conversa, as narrativas dos ex-licenciandos expressam, de variadas formas, o lugar estratégico do estágio em sua formação inicial, evidenciando três aspectos: a) o convívio com professoras/es propicia a inserção na profissão; b) atividades e materiais de ensino são produtores de processos formativos; c) a experiência de imersão na cultura escolar possibilita compreender a docência em perspectiva inclusiva e democrática. Conclui-se que o estágio, ao valorizar o “saber docente”, possibilita aos futuros professores assumirem com criatividade, criticidade e autonomia as decisões curriculares do cotidiano profissional.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação docente; licenciatura; prática de ensino.

Abstract

Teaching training at the Federal University of Rio de Janeiro: experiences with the supervised teaching practice internship

Based on teacher training studies, the supervised teaching practice internship required for undergraduate degrees in Biological Sciences and History at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) is analyzed. In the conversation circle, the narratives of the former graduates express, in various ways, the strategic place of the internship in their initial training, highlighting three aspects: a) the interaction with teachers promotes insertion in the profession; b) activities and teaching materials are producers of formative processes; c) the experience of immersion in school culture makes it possible to understand teaching from an inclusive and democratic perspective. It is concluded that the internship, by valuing "teaching knowledge", enables future teachers to assume with creativity, criticality and autonomy the curricular decisions of the professional routine.

Keywords: supervised internship; teacher training; graduation; teaching practice.

Resumen

Formación docente en la Universidad Federal de Rio de Janeiro: experiencias con la práctica docente supervisada

Con base en estudios sobre la formación de profesores, analizamos la práctica docente supervisada de los cursos de pregrado en Ciencias Biológicas e Historia, en la Universidad Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). En la ronda de conversación, las narrativas de los ex-alumnos expresan, de diversas formas, el lugar estratégico de la práctica en su formación inicial, destacando tres aspectos: a) la convivencia con los profesores proporciona la inserción en la profesión; b) las actividades y materiales didácticos son productores de procesos formativos; c) la experiencia de inmersión en la cultura escolar posibilita la comprensión de la enseñanza en perspectiva inclusiva y democrática. Se concluye que las prácticas, al valorar el "saber docente", capacitan a los futuros profesores para asumir con creatividad, criticidad y autonomía las decisiones curriculares del día a día profesional.

Palabras clave: formación docente; graduación; práctica de la enseñanza; práctica supervisada.

Introdução

Neste texto, analisamos elementos teórico-práticos da formação docente relacionados ao estágio supervisionado de prática de ensino (Espe), componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Focamos as licenciaturas em Ciências Biológicas e História que vêm participando dessa experiência por meio dos debates curriculares do Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) para abordar: o Espe da UFRJ; os estágios nos espaços escolares; e as atividades e os materiais de ensino mobilizados.

A UFRJ vem consolidando o Complexo de Formação de Professores (CFP), uma instância universitária com uma cartografia de espaços e projetos de formação entre a universidade e as escolas do Rio de Janeiro. No CFP, a escola é um dos espaços privilegiados de formação dos professores mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas entre instituições escolares e universidades.

O CFP tem por base proposições, defendidas por autores como Nóvoa (2017), que destacam universidades e escolas como as instituições que devem se ocupar do posicionamento das(os) professoras(es) em formação na cultura profissional. Essas instituições são

[...] responsáveis pela inscrição desse sujeito na sua cultura profissional que precisam assumir radicalmente a sua responsabilidade nesse processo, apresentando outras possibilidades de habitar, vivenciar e experimentar os currículos de licenciatura, bem como de exercitar essa profissão no âmbito da cultura escolar. (Gabriel, 2019, p. 191).

Ao assumirem essa responsabilidade, escolas e universidades precisam ser compreendidas em meio a relações democraticamente construídas (Gabriel, 2019) para a produção de espaços de interação. Assim, o Espe vem se constituindo como um desses espaços entre universidade e escola, sendo, portanto, parte das ações do CFP/UFRJ.

Consideramos o Espe das licenciaturas da UFRJ um espaço de produção de conhecimentos da profissão docente. Argumentamos que é por meio dele que podem ser valorizados saberes teórico/práticos, os quais possibilitam o aprendizado da docência com autonomia (Ferreira; Gomes, 2021). O Espe pode representar uma oportunidade única de formação docente inicial e de constituição da profissionalidade (Monteiro, 2000). Nesse sentido, buscamos compreender experiências do Espe, situando-o em meio às políticas de formação de docentes da UFRJ e analisando narrativas de egressas(os) dos cursos de licenciatura em História e Ciências Biológicas.

Formação de docentes na UFRJ

No Brasil, desde o período da redemocratização, a área da formação docente tem se desenvolvido muito. Na segunda metade da década de 1980, durante a elaboração da nova Constituição, os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) foram ampliados e, entre eles, aqueles voltados para a docência. Quais seriam os sentidos de formação em uma sociedade que vivenciava um movimento pela redemocratização das instituições e das relações entre os cidadãos e de luta pela superação das desigualdades econômicas e sociais no País? Como formar docentes para atuar em uma escola que se constituísse democrática, e que se expandira, recebendo um número expressivo de crianças e jovens das camadas populares?

Nesse contexto, estudos sobre os currículos de formação e profissionalização docente fomentaram a crítica à “racionalidade técnica”, orientando discussões sobre novas possibilidades de formação voltadas para atuação crítica e autônoma. A categoria “saber docente” passou a ser mobilizada, tornando-se reconhecida como fundamental para a afirmação da docência como profissão.

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo [...]. Em sua constituição, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. (Tardif, 2002, p. 54).

Esse conceito abriu novas perspectivas para refletir e pesquisar a docência, criando novos desafios: como realizar a formação, possibilitando o desenvolvimento de saberes docentes e considerando aspectos de ordem contingencial, da prática, da autonomia, da experiência docente? Estudos curriculares orientados por teorizações críticas e pós-críticas contribuíram para a reconceituação da formação ao focalizarem as questões políticas e culturais que configuram os currículos reconhecidos como construções sócio-históricas (Goodson, 1995). Nesse contexto, o conceito de “professor reflexivo” teve grande impacto no Brasil ao possibilitar reconhecer que, no cotidiano da profissão, professoras(es) pensam antes, durante e depois da ação, contribuindo para a constituição de uma “epistemologia da prática” (Pimenta, 2006).

Esses trabalhos levaram a revisões dos currículos de formação docente, em especial das licenciaturas plenas ainda organizadas tendo por base o modelo “3+1”. Nessa proposta, após três anos de estudos específicos em uma área disciplinar acadêmica, cursavam-se as disciplinas da formação pedagógica, além do Espe. Pautado pelo modelo da racionalidade técnica, esse período enfocava estudos e metodologias para o ensino dos conhecimentos específicos, considerados centrais em uma perspectiva reducionista e aplicacionista da formação de professores. No entanto, no bojo de um movimento internacional pela reconceituação da docência, dá-se o reconhecimento de que é preciso construir “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (Tardif, 2002, p. 23).

No limiar dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou duas resoluções, instituindo a reformulação dos currículos das licenciaturas (Brasil.

CNE. CP, Resolução nº 1, 2002; Resolução nº 2, 2002). Além de ampliarem a carga horária do Espe, essas proposições legais criaram a “Prática como Componente Curricular”, voltada para atividades de pesquisa sobre a prática docente, considerando as teorizações sobre saberes docentes e professor reflexivo. Essa legislação provocou grande impacto no Espe, o que implicou, na UFRJ, a construção de parcerias entre a Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação (CAp/UFRJ) e as unidades das áreas específicas, como Ciências Biológicas e História. Professoras(es) responsáveis pelo Espe dessas duas áreas, vinculadas(os) à Faculdade de Educação, participaram das discussões desenvolvidas, visando à implementação das mudanças, que deram origem a documentos para adequação à legislação de 2002, envolvendo a participação da Faculdade de Educação nos diferentes cursos de licenciatura da UFRJ.

A disponibilidade de um tempo maior para realização do Espe possibilitou a proposta de horários de orientação das(os) licenciandas(os) pelas(os) professoras(es) do CAp/UFRJ e das escolas públicas que foram incorporadas na chamada “rede de formação”, para reflexão sobre a prática, planejamento, “regência”¹ e avaliação. Essas atividades são acompanhadas pelo(a) professor(a) de Prática de Ensino, que dispõe de carga horária semanal durante a qual se reúne com as(os) licenciandas(os) para refletir sobre questões emergentes em diálogo com a formação pedagógica.² Realizada em situação de presença ativa na escola, buscando conhecer a sua cultura, e em diálogo com professoras(es) e estudantes da educação básica, essa experiência tem se mostrado muito potente para a formação.

Em 2015, uma nova legislação amplia a perspectiva democrática ao incluir as diferentes etapas e modalidades da educação básica como exigência da formação para o magistério, bem como os direitos de aprendizagem e a gestão (Brasil. Resolução CNE/CP nº 2, 2015). Desse modo, foi sendo implementado um espaço/tempo curricular caracterizado por uma articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a experiência docente nas escolas.

Nesse sentido, nos últimos anos,³ a formação docente em Ciências Biológicas e História na UFRJ tem se consolidado com experiências significativas para as(os) licenciandas(os). A seguir, tomamos como ponto de partida o Espe ministrado na Faculdade de Educação da UFRJ, considerando as áreas privilegiadas para a análise. Nesse caso, os cursos de licenciatura convivem com questões evidenciadas na Faculdade de Educação, no Instituto de Ciências Biológicas e no Instituto de História.

¹ Termo utilizado para se referir às atividades em que a(o) licencianda(o) elaborava um projeto que envolvia assumir e desenvolver aulas e atividades com as turmas.

² O projeto que reafirmava a prioridade da realização dos estágios em escolas da rede pública e a parceria com o Colégio de Aplicação foi aprovado na Terceira Sessão Ordinária da Congregação da Faculdade de Educação, realizada em 11 de abril de 2006 (UFRJ. FE, 2006).

³ Não é objetivo deste artigo a discussão e análise das questões emergentes durante o período da pandemia da Covid-19.

Experiências na/da formação

Analisamos aqui trechos extraídos de duas rodas de conversa (RC) com professoras(es), egressas(os) dos cursos de licenciatura que participaram do Espe entre 2014 e 2019. Foram enviados questionários, via Formulários Google, para 95 professoras(es) de História e 85 de Ciências Biológicas, tendo havido o retorno de 17 do primeiro curso e 12 do segundo. Desses 29, 12 foram convidados para duas RC.⁴

Privilegiamos a RC como metodologia, buscando compreender sentidos sobre a formação inicial docente a partir de narrativas do grupo. As problemáticas, os argumentos, as angústias e as expectativas compartilhadas nas RC evidenciam questões comuns de enfrentamento e possibilidades na formação docente. Ao mesmo tempo, permitem perceber questões específicas dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e História da UFRJ.

A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a roda de conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação. (Moura; Lima, 2014, p. 98).

Dessa forma, o diálogo é um princípio norteador no qual a intervenção de um vai mobilizar as lembranças do outro, complementando, concordando ou discordando.

As RC foram realizadas com adaptações para uma sala *on-line*, com critérios de convivência, na Plataforma Google Meet, nos dias 18 e 20 de setembro de 2021. A participação das(os) professoras(es) ficou condicionada ao levantamento de mãos, e as intervenções, quando concomitantes às falas, eram realizadas por mensagens registradas no *chat*. Pudemos perceber que

[...] o momento da roda se evidencia como um espaço inoportuno à segregação ou assimetrias entre os participantes, especialmente porque esse caráter de funcionamento é explicitado aos envolvidos, tentando garantir igualdade na oportunidade de fala, na compreensão de que nesse percurso da escuta do outro possibilita-se a aprendizagem mútua. (Lisbôa, 2020, p. 169).

Outro aspecto que vale destacar, além da possibilidade de acesso aos enunciados da pesquisa, é como as RC proporcionaram momentos de reflexão e trocas sobre experiências do passado e do presente. Assim, procuramos fazer emergir os relatos advindos da memória coletiva em diálogo com os individuais e, embora pertencentes a áreas distintas do conhecimento, havia algo que unia as(os) participantes – a docência na educação básica. Nas vivências partilhadas, foi possível perceber narrativas comuns sobre o Espe e desafios enfrentados como estagiárias(os) nos espaços escolares.

Participaram das RC 11 professoras(es), egressas(os) dos cursos de licenciatura em História (6) e Ciências Biológicas (5), com atuação profissional variando entre

⁴ O trabalho é resultado de projetos de pesquisa desenvolvidos no NEC/UFRJ. Não identificamos as(os) participantes das RC a fim de manter o anonimato de acordo com o comitê de ética.

um e cinco anos, e que frequentaram o Espe atuando em escolas da rede pública (oito federais, uma estadual e duas municipais). Entre as(os)11 docentes, 3 trabalham na rede pública, 6 na rede privada, 1 em pré-vestibular comunitário e apenas 1 não atua. A dinâmica da RC foi orientada pela apresentação breve de cada participante; pela contribuição do Espe para a formação docente; e pela participação em atividades com elaboração de materiais didáticos durante o Espe, considerados originais, criativos e eficientes.

As rodas de conversa foram gravadas e transcritas. Os textos foram lidos buscando-se selecionar recortes de trechos com narrativas, explicações e argumentos acerca das experiências vividas em percursos formativos. Isso possibilitou compreender os elementos formadores do Espe valorizados pelas(os) participantes.

Visamos evidenciar como as conversas trazem elementos que podem ser compreendidos em meio aos movimentos históricos que vêm produzindo um ideário para a formação docente na UFRJ. Destacamos, assim, a importância do Espe com base em três eixos: *i*) a maneira como o convívio com professoras(es) em atuação docente propicia a inserção de estudantes de licenciatura na profissão; *ii*) os modos como atividades e materiais de ensino elaborados e utilizados no Espe são produtores de processos formativos para o exercício da docência; e *iii*) a forma como a experiência de imersão na cultura escolar possibilita compreender a docência em perspectiva inclusiva e democrática.

A respeito do convívio das(os) licenciandas(os) com professoras(es) em atuação no cotidiano da docência, consideramos o Espe um espaço de construção da identidade profissional, pois, segundo Pimenta e Lima (2008, p. 54),

é nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares.

Podemos evidenciar, pelas narrativas nas RC, que esse convívio propiciou, a essas(es) estudantes de licenciatura, sua inserção na profissão. A esse respeito, esclarecem a importância dessa experiência para a sua iniciação à docência:

Então, as minhas primeiras aulas [...] eu pegava muito do que eu via no professor [...] que eu acompanhava no estágio, muito do que eu vi ele fazer e levava para minhas aulas, porque eu tinha certeza de que aquilo estava dando certo, eu via aquilo dar certo, eu via ele fazer bem e ele levava bem a turma e conseguia fazer um trabalho que eu considere legal. (RC 20/09/2021).

Então eu uso algumas coisas dessas atividades na minha prática atual, seleciono algumas coisas que são parecidas com o que eu quero falar, sigo um roteiro que pode me ajudar, pego uma base aí da estrutura de uma atividade para eu poder realizar ali com os meus alunos e aplicar ali para a realidade que eu trabalho. Então, assim, ter contato com esses materiais, com essas experiências e com aqueles professores ali para mim foi muito positivo nesse sentido. (RC 20/09/2021).

Percebemos, por essas avaliações, o impacto das experiências das(os) participantes ao adentrarem na escola e como ocorreu a ressignificação das estratégias observadas no estágio nas práticas docentes. Também é possível notar a multiplicidade de possibilidades para os fazeres das(os) docentes em exercício nas escolas parceiras:

Eu pude acompanhar também as metodologias de diferentes professores, [...], ver como cada turma é diferente, mesmo que seja do mesmo ano, mas cada turma tem um perfil diferente, cada turma é de um jeito. E os professores são diferentes em cada turma, [...] e perceber isso também foi muito legal. E as metodologias que os professores usam também, cada um lida de um jeito, tem sua própria estratégia, sua abordagem. (RC 20/09/2021).

Outro aspecto, que vale destacar como resultante do convívio com docentes em atuação nas escolas ao longo do Espe, diz respeito às formas de mobilização dos saberes articulados entre a teoria e a prática:

[...] as aulas teóricas também foram muito importantes para minha prática, que foi muito marcante para mim, mas as aulas teóricas forneceram uma bagagem, assim, muito boa, muito importante, muito sólida, para eu poder refletir em cima do que eu precisava para poder de certa forma transpor isso para minha prática. (RC 20/09/2021).

O estágio supervisionado constitui também o espaço de formação em que a relação entre teoria e prática pode ser fortalecida para uma “formulação de práticas pedagógicas na educação básica” (Carvalho; Costa, 2021, p. 204). E, mais ainda, a fim de reafirmar que a experiência na escola de estágio se configurou para as(os) participantes das RC como um momento crucial da formação docente, “[...] vivenciando um verdadeiro ‘ritual de passagem’” (Monteiro, 2000, p. 141), destacamos o depoimento a seguir:

Então, nada se compara a você estar de fato inserido na escola. A prática de ensino me preparou muito em relação a ter acesso à teoria que fosse me embasar, para eu poder refletir em cima de determinadas coisas que pesquisadores, outras pessoas experienciaram e trouxeram como resultados para eu poder observar, analisar aquilo, saber se eu concordava ou não, como é que eu poderia aplicar aquilo ou não, experiências de sucesso, coisas muito interessantes que, enfim, toda vivência na escola para mim também foi extremamente frutífera. (RC 20/09/2021).

A relevância do Espe, como espaço de construção dos saberes docentes, também pode ser relacionada aos modos como atividades e materiais de ensino produzidos e utilizados nele se constituem em processos formativos para o exercício da docência.

Mas eu lembro muito assim, na hora principalmente de produzir meu material, o que que eu vou fazer? O que que eu vou falar? Qual é o fio condutor? O que que eu pretendo? Como é que eu vou avaliar o conhecimento dos alunos nessa aula e é uma preocupação diária. E eu acredito, realmente, que ter feito a prática de ensino, e principalmente ter feito isso num colégio público, fez muita diferença. (RC 18/09/2021).

É nas memórias das experiências e dos dilemas vivenciados nas tomadas de decisões referentes à seleção de conhecimentos, atividades e materiais para o ensino que se percebe como o exercício da docência vai sendo aprendido, durante o Espe, em suas especificidades pedagógicas que envolvem compreender os processos de produção dos conhecimentos escolares.

[...] a gente levou para o laboratório da escola um pulmão e um coração de boi para apresentar o sistema respiratório. No pulmão, se eu colocasse uma pipeta assim nos brônquios e assoprasse, você conseguia ver os alvéolos, inchando e aumentando de tamanho, você conseguia ver exatamente como funcionava, e isso me marcou muito porque foi uma aula prática que eu achei genial, [...], foi um preparo de aula que foi custoso, demorou muitas semanas para preparar, para conseguir pegar tudo que precisava, para conseguir ver exatamente, porque era um coração de boi, não era humano e tem suas diferenças. E aí, [...], não podia deixar as crianças pensarem que o nosso coração era exatamente aquilo, então foi uma aula que levou muito tempo para ser preparada, mas foi muito gratificante, assim, ver como foi, o aproveitamento das crianças. (RC 18/09/2021).

[...] eu peguei um pouquinho a ideia lá da escola, do professor, e eu até uso com os meus alunos, adaptado, porque eu trabalhava com ensino médio, no estágio supervisionado e hoje eu trabalho com fundamental II. Então, eu utilizei um adaptado para o 6º ano, que é sobre os povos pré-colombianos. Eu lembro que no estágio nós fizemos uma oficina de história em quadrinhos, pegando os temas antes já trabalhados e os alunos transformaram [...] em histórias em quadrinhos criando os personagens, mas utilizando o contexto histórico [...]. (RC 18/09/2021).

Nesses trechos das RC, chamamos atenção para a complexidade das decisões curriculares, tanto na área disciplinar de Ciências Biológicas como na de História, a respeito do coração de boi em comparação com o humano, dos povos pré-colombianos e de histórias em quadrinhos em perspectiva histórica. Tais decisões envolvem o planejamento das atividades, mas também os diversos elementos teóricos e práticos que compõem essas atividades e materiais didáticos. E isso se relaciona tanto a conhecimentos referenciados nos campos acadêmicos de História e Ciências Biológicas como àqueles que fazem parte do repertório pedagógico das(os) professoras(es) e que têm sua ancoragem em produções do campo educacional, mas também nas experiências docentes com as quais as(os) licenciandas(os) convivem durante o Espe.

Por outro lado, os planejamentos de aulas no período do Espe se dão em meio a diálogos com professoras(es) nas escolas, com orientadoras(es) do estágio na universidade e com as(os) colegas que frequentam a mesma escola de estágio. A organização das atividades escolares ocorre de forma coletiva e isso possibilita às(aos) futuras(os) professoras(es) se formarem propondo e experimentando processos de ensinar com autonomia, criticidade e segurança.

Nesse sentido, os diálogos das RC mostram elementos da formação no Espe que se aproximam dos discutidos por Vilela e Gomes (2010). Essas autoras destacam que elementos como a sala de aula, o trabalho coletivo e os conhecimentos são fontes de reflexões para licenciandas(os) de Ciências Biológicas em seus relatórios de estágio, evidenciando que diferentes visões, de licenciandas(os), professoras(es) e

orientadoras(es) de estágio, sobre os conhecimentos escolares, são parte de debates que “possibilitam vivências que envolvem as decisões curriculares docentes, desnaturalizando os mecanismos de seleção e organização dos conhecimentos escolares” (Vilela; Gomes, 2010, p. 10).

Em outras palavras, o Espe na UFRJ, conforme discutido nas RC, pode ser compreendido como um espaço formativo que propicia às(aos) futuras(os) professoras(es) o exercício da docência de forma ativa em meio a processos de produção dos currículos escolares. Nesse sentido, também é possível perceber que a docência não é aprendida somente em atividades de aulas, mas também na convivência com as(os) professoras(es) para a produção de eventos escolares:

[...] ficou muito marcado na minha memória, foi ter ajudado a construir esse evento no colégio, porque eu ajudei a pensar nas coisas junto com os professores [...]. O nome do evento era “Jornada da Diversidade”, então a escola estava com essas ideias, e os alunos estavam efervescentes com essas ideias, com essas questões de gênero, sexualidade, racismo. [...] ter ajudado a pensar nessas ideias [...] para construir a programação do evento, os contatos das pessoas, a estrutura do evento como um todo, ter ajudado e ter participado junto com os alunos para mim foi uma experiência assim, muito marcante e eu me senti ali naquele momento atuando lado a lado com os professores e ajudando a construir [...]. (RC 20/09/2021).

Assim, a experiência de planejamento e organização de um evento, que agregou a comunidade escolar, também constitui um dos elementos da formação docente. Eventos como esse requerem, em geral, que as(os) participantes se envolvam em processos de organização de atividades, mobilizando saberes próprios do repertório da docência. A esse respeito, temos o relato sobre a participação numa feira de Ciências:

[...] teve a questão da feira de Ciências, a gente desenvolveu uma coleção de materiais com os alunos, eles pegaram plantas do jardim dos locais que eles moram e montaram uma coleçãozinha. E eu ajudei eles a montar, fixar as plantas lá na folhinha e aquelas plantas acabam ficando eternizadas ali [...]. (RC 20/09/2021).

Um outro elemento que se destacou nas RC se refere à forma como a experiência de imersão na cultura escolar propicia compreender a docência em uma perspectiva inclusiva e democrática. É possível perceber como determinadas vivências das(os) licenciandas(os) durante o Espe oportunizam a construção de processos coletivos que lhes permitem tornar-se parte dos contextos escolares a partir da compreensão de seus processos curriculares, o que inclui o entendimento das dinâmicas de trocas dentro das instâncias sociais da escola.

E vivenciar o espaço da sala dos professores para mim foi muito legal, porque eu percebia como os professores se comportavam, como é que eles lidavam com as questões dos alunos, as posturas deles relacionadas a determinados comportamentos dos alunos e como eles lidavam com as situações específicas de alunos que estavam tendo mais problemas. E como a escola é muito diversa, então vários alunos apresentavam diferentes realidades e questões. Então, vivenciei muito isso, de poder entrar em contato com uma diversidade muito grande de histórias e de realidades. (RC 20/09/2021).

Considerações finais

Então, para mim foi a maior experiência até o momento! [...] Então, é uma época que eu vejo como um grande avanço profissional, no geral. E se hoje eu me sinto preparado para atuar na sala de aula, de ensino fundamental principalmente, com certeza é por causa da experiência de estágio. (RC 20/09/2021).

Tecemos nossas palavras finais em torno do “avanço profissional” e do sentimento de “preparo para atuar na sala de aula” indicados na RC, relacionando-os aos esforços empreendidos na UFRJ para a organização do Espe de História e Ciências Biológicas com as escolas públicas do Rio de Janeiro. Tais esforços têm como foco a valorização do “saber docente”, em sua potência para formar professores(as) capazes de assumir com criatividade, criticidade e autonomia as decisões curriculares do cotidiano do exercício profissional. Conforme já explicitado, essa categoria teórica tem sido fundamental para que os debates sobre o Espe, como um espaço curricular de formação e profissionalização docente, tenham possibilitado a dinamização das relações entre a universidade e as escolas.

Cabe ainda destacar que o debate sobre o papel dos cursos de licenciatura e o perfil do professor que desejamos formar na UFRJ nas últimas décadas se avolumou em meio às reformas curriculares referentes à formação inicial de professores. No cerne desse embate, observamos que a dimensão da prática profissional ocupou um espaço significativo e, por tabela, o Espe, como um ambiente privilegiado para a formação da identidade de futuras(os) professoras(es), emerge como elemento central, o que pode ser verificado nos trechos das RC analisados. Portanto, as narrativas das(os) ex-licenciandas(os) expressam, de variadas formas, o lugar estratégico do Espe em sua formação inicial. A prática docente nas escolas pode ser objeto de atenção, reflexão e diálogo construtivo para a constituição dos saberes docentes.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 de mar. de 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 de jul. de 2015. Seção 1, p. 8-12.

CARVALHO, A.; COSTA, W. O estágio supervisionado como espaço de formação docente: escola e universidade em diálogo. In: GABRIEL, C.T.; MARTINS, M.L.B. (Org.). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021. p. 197-210.

FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M. Currículo de Ciências: a alquimia das disciplinas escolares e a produção da autonomia docente. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e23827, jan./dez. 2021.

GABRIEL, C. T. Complexo de Formação de Professores: uma experiência (inter) intitucional em curso. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Granada, Espanha, v. 23, n. 3, p. 191-209, jul./sept. 2019.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LISBÔA, F. M. Roda de conversa: metodologia na produção de narrativas sobre permanência na universidade. *História Oral*, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 161-182, jan./jun., 2020.

MONTEIRO, A. M. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 129-147.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p.121-142, abr. 2001.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2008.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Faculdade de Educação (FE). *Ata da terceira sessão ordinária da colenda Congregação da Faculdade de Educação... 11/04/2006*. [Rio de Janeiro], 2006. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2018/10/Ata-3-Ordinaria-6.pdf> . Acesso em: 26 dez. 2022.

VILELA, M. L.; GOMES, M. M. Planejamentos de ensino nos relatos de professores de Ciências e Biologia em formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

Maria Margarida Pereira de Lima Gomes, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Mestrado Profissional em Ensino de Biologia (ProfBio), no Projeto Fundação Biologia e no Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), no qual coordena o Grupo de Estudos Currículos Escolares, Ensino de Ciências e Materiais Didáticos (GECEEC/UFRJ).

margaridaplgoes@gmail.com

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com pós-doutorado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) dessa instituição. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de professores (GEHPROF/UFRJ/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq). É pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Lepeh/UFRJ), do Laboratório do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Oficinas de Histórias.

anamonteiro22@gmail.com

Warley da Costa, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora aposentada da Faculdade de Educação dessa instituição e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória). Participa do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Oficinas de Histórias, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História (Lepeh) e do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), e também coordena o Grupo de Estudos Currículo, Cultura: Identidade/Diferença (GECCID) nessa universidade.

warleydacosta30@gmail.com

Recebido em 21 de abril de 2022

Aprovado em 18 de novembro de 2022