

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO (MEDUC)

GIGLIANE RAQUEL PEREZ BARROSO

**OS SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: um estudo na região de
fronteira Brasil-Bolívia**

PORTO VELHO

2024

GIGLIANE RAQUEL PEREZ BARROSO

**OS SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: um estudo na região de
fronteira Brasil-Bolívia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente
Orientador: Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho

PORTO VELHO

2024

Catalogação da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

B277s Barroso, Gigliane Raquel Perez.
Os saberes docentes no estágio supervisionado na formação de professores de ciências biológicas: um estudo na região de fronteira Brasil-Bolívia. - Porto Velho, 2024.

137f.: il.

Orientação: Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho.

Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia.

1. Profissionalização do Ensino. 2. Estágio Curricular Supervisionado. 3. Saberes Docentes. 4. Ciências Biológicas. 5. Fronteira Brasil-Bolívia. I. Carvalho Filho, Josué José de. II. Título.

Biblioteca de Porto Velho

CDU 377.8



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos 26 dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e quatro, às 10h (Horário de Rondônia), iniciou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação**, no Auditório da Biblioteca Central da Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus José Ribeiro Filho, onde se reuniram os(as) membros(as) da Banca Examinadora composta pelos(as) seguintes docentes: Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho (Orientador/Presidente PPGE/UNIR), Prof.ª Dr.ª Paula Maria Fazendeiro Batista (Examinadora Titular Externa à Instituição-Universidade do Porto), Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França, (Examinadora Interna Titular-PPGE/UNIR), Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Reis da Silva (Examinadora Externa Suplente-PPGECH/UFAM) e Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria (Examinador Interno Suplente-PPGE/UNIR), a fim de arguirm a mestranda **Gigliane Raquel Perez Barroso** acerca da Dissertação intitulada: "Os Saberes Docentes no Estágio Supervisionado na formação de professores de Ciências Biológicas: um estudo. na região de fronteira Brasil-Bolívia". Aberta a sessão pelo presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros(as) da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, a mestranda **Gigliane Raquel Perez Barroso** foi **APROVADA** no **Exame de Defesa de Dissertação**, faz jus ao título de **Mestra em Educação** e deve apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia UNIR).

Recomendações da Banca:

Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho
(Orientador e Presidente da Banca-PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Paula Maria Fazendeiro Batista
(Examinadora Titular Externa à Instituição-Universidade do Porto)

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Examinadora Interna Titular-PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Reis da Silva
(Examinadora Externa Suplente-PPGECH/UFAM)

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
(Examinador Interno Suplente-PPGE/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **JOSUE JOSE DE CARVALHO FILHO, Docente**, em 26/04/2024, às 13:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Paula Maria Fazendeiro batista, Usuário Externo**, em 27/04/2024, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **WENDELL FIORI DE FARIA, Membro**, em 29/04/2024, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANCA, Docente**, em 30/04/2024, às 09:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1743736** e o código CRC **12BA1A41**.

Por vocês e para vocês: Isabelle e Théo.

AGRADECIMENTOS

Findada mais uma etapa de estudo, gostaria aqui de expor os meus agradecimentos a todos aqueles que de forma direta e indireta me auxiliaram, inspiraram e apoiaram para que eu pudesse vencer mais essa etapa.

Ao meu marido Luiz Henrique Vieira da Silva, por aguentar todas as minhas instabilidades e segurar a minha mão durante este processo.

À minha mãe Maria das Graças e as minhas irmãs Gabriela e Jane (o que vocês fizeram por mim ao longo desses anos foi excepcional, amo vocês).

À Universidade Federal de Rondônia *campus* de Porto Velho por minha segunda experiência acadêmica.

Ao meu Orientador, Professor Dr. Josué José de Carvalho Filho, pelas valiosas orientações, confiança e compreensão diante desse desafio, e principalmente pelo exemplo de profissionalismo e paixão pelo que faz.

Às integrantes da banca, Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França e Profa. Dra. Paula Maria Fazendeiro Batista, pelas estimadas contribuições, a vocês o meu profundo e sincero agradecimento.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/UNIR pelos ensinamentos.

À minha turma de Mestrado, por tudo que vivemos juntos durante essa caminhada, e em especial a Escilda, Ana, Cesiane, Aline, Márcia e Camila por me acolherem e dividirem comigo as angústias.

Ao Instituto Federal de Rondônia *campus* de Guajará-Mirim e aos participantes da pesquisa (estagiários e professores do curso de Ciências Biológicas), que dispuseram seu tempo para contribuir na construção da minha dissertação.

Obrigada a todos!

*Aqueles que passam por nós, não vão sós,
não nos deixam sós. Deixam um pouco de
si, levam um pouco de nós.*
Pequeno Príncipe

RESUMO

Esta pesquisa aborda sobre Estágio Supervisionado (ES), enquanto componente curricular obrigatório nos cursos formação inicial de professores, momento importante para a construção, aperfeiçoamento e mobilização de saberes essenciais ao exercício da profissão docente. A questão norteadora foi: Como ocorre o processo de mobilização de saberes para a aprendizagem da prática docente nos estágios supervisionados no curso de licenciatura em ciências biológicas na região de fronteira Brasil-Bolívia? Objetivou-se compreender como ocorre a mobilização de saberes no processo de aprendizagem da prática profissional no ES no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na Região de fronteira Brasil-Bolívia. Especificamente, buscou-se: a) mapear a produção primária do conhecimento (teses e dissertações) sobre os saberes docentes no ES na formação do professor de Ciências Biológicas; b) descrever como está estruturado e organizado o ES no documento norteador (PPC) e nas práticas de ensino do curso pesquisado; c) caracterizar os saberes mobilizados nas práticas de ensino no ES; e d) identificar os elementos que contribuem para o processo de aprendizagem da prática profissional no estágio. Além da legislação pertinente, a pesquisa ancorou-se em Saviani (2009); Freire (2011); Pimenta e Lima (2012); Gauthier *et al* (2013); Almeida e Pimenta (2014); Nóvoa (2019; 2017); Gatti (2019, 2020); Carvalho Filho e Brasileiro (2020), Tardif (2022), entre outros. Metodologicamente, a investigação foi do tipo exploratória/descritiva (Gil, 2010), de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2004), realizada no curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* de Guajará-Mirim, na região de fronteira Brasil-Bolívia. As técnicas e procedimentos de coletas de dados foram: fonte documental (PPC); questionário semiestruturado aplicado a 12 estagiários e entrevista realizada com quatro professores orientadores de ES. Os dados foram submetidos à análise temática (Patton, 2002), a partir de três eixos: i) dinâmicas organizacionais do ES; ii) saberes docentes no ES; iii) contribuição do ES para a formação profissional. Os resultados apontaram alguns problemas durante o desenvolvimento do ES, dentre os quais destacam-se: a ausência de acompanhamento *in loco* dos estagiários pelo professor orientador; a insuficiência do tempo para realizar o estágio; a invisibilidade do estagiário; ênfase em ações burocráticas; ausência de maior integração entre os atores envolvidos nos estágios e a fragilidades na integração entre os conteúdos específicos e didáticos. Estes fatores podem impactar na dificuldade de mobilização dos saberes e no desenvolvimento da autonomia e no fazer da atividade profissional do futuro docente. Diante disso, torna-se necessário que o ES seja concebido como locus/tempo de reflexão, em que os estagiários possam desconstruir expectativas e construir a sua identidade profissional a partir do contato direto com a realidade escolar e com o suporte dos professores supervisores das escolas.

Palavras-chave: Profissionalização do Ensino; Estágio Curricular Supervisionado; Saberes Docentes; Ciências Biológicas; Fronteira Brasil-Bolívia.

ABSTRACT

This research addresses Supervised Internship (ES), as a mandatory curricular component in initial teacher training courses, an important moment for the construction, improvement and mobilization of knowledge essential to the exercise of the teaching profession. The guiding question was: How does the process of mobilizing knowledge for learning teaching practice occur in supervised internships in the degree course in biological sciences in the Brazil-Bolivia border region? The objective was to understand how the mobilization of knowledge occurs in the process of learning professional practice in ES in the degree course in Biological Sciences, in the Brazil-Bolivia border region. Specifically, we sought to: a) map the primary production of knowledge (theses and dissertations) about teaching knowledge in ES in the training of Biological Sciences teachers; b) describe how ES is structured and organized in the guiding document (PPC) and in the teaching practices of the researched course; c) characterize the knowledge mobilized in teaching practices in ES; and d) identify the elements that contribute to the learning process of professional practice in the internship. In addition to the relevant legislation, the research was anchored in Saviani (2009); Freire (2011); Pimenta e Lima (2012); Gauthier et al (2013); Almeida and Pimenta (2014); Nóvoa (2019; 2017); Gatti (2019, 2020); Carvalho Filho and Brasileiro (2020), Tardif (2022), among others. Methodologically, the investigation was exploratory/descriptive (Gil, 2010), with a qualitative approach (Bogdan; Biklen, 2004), carried out in the Biological Sciences course at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia, campus of Guajará-Mirim, in the Brazil-Bolivia border region. The data collection techniques and procedures were: documentary source (PPC); semi-structured questionnaire applied to 12 interns and interview carried out with four HE supervisor teachers. The data were subjected to thematic analysis (Patton, 2002), based on three axes: i) organizational dynamics of ES; ii) teaching knowledge. The results highlighted some problems during the development of ES, among which the following stand out: the lack of on-site monitoring of interns by the supervising teacher; insufficient time to complete the internship; the invisibility of the intern; emphasis on bureaucratic actions; lack of greater integration between the actors involved in the internships and weaknesses in the integration between specific and didactic content. These factors can impact the difficulty in mobilizing knowledge and developing autonomy and professional activity for future teachers. Given this, it is necessary for HE to be conceived as a locus/time for reflection, in which interns can deconstruct expectations and build their professional identity through direct contact with the school reality and with the support of school supervising teachers.

Keywords: Professionalization of Teaching; Supervised internship; Teaching Knowledge; Biological Sciences; Brazil-Bolivia Border

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1- Mapa Conceitual Norteador da Pesquisa.....	49
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Saberes docentes na perspectiva de Tardif	38
Figura 2 - Distribuição das produções de acordo com a região geográfica,.....	43
Figura 3 -Localização do Município de Guajará-Mirim e do IFRO lócus da Pesquisa	50
Figura 4 - Triangulação de dados: Documentos, Entrevista e Questionários..	56
Figura 5 -Correspondência entre o Componente Curricular (ES) e as Competências e Habilidades dos Licenciados em Ciências Biológicas	61

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Conhecimento dos discentes acerca do PPC do curso de CB/IFRO	64
Gráfico 2- Percepção dos discentes acerca dos documentos legais que serviram de base para construção do PPC do curso de CB/IFRO	65
Gráfico 3- Percepção dos discentes acerca da organização do currículo do curso de CB/IFRO.....	66
Gráfico 4- Percepção do discente acerca da efetivação do currículo para a formação do professor de CB/IFRO	68
Gráfico 5- Referente a solicitação de equiparação do PRP com ES.....	73
Gráfico 6- Saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional	78
Gráfico 7- Relação das Disciplinas que contribuíram para a prática profissional do futuro professor de Ciências e Biologia.....	83
Gráfico 8- Participação dos alunos estagiários em atividades ou ação de extensão relacionado com a prática profissional na escola	86
Gráfico 9- Percepção dos Estagiários acerca da relação teoria-prática no ES90	
Gráfico 10- Discursos dos discentes sobre a contribuição do estágio supervisionado para a prática da docência em Ciências Biológicas	92
Gráfico 11- Discursos dos discentes avaliando o trabalho realizado pelo professor orientador do estágio curricular supervisionado do curso de CB/IFRO.....	93
Gráfico 12- Discursos dos discentes acerca da avaliação do estágio curricular supervisionado do curso de CB/IFRO	94
Gráfico 13- Discurso dos alunos sobre as principais dificuldades enfrentadas para a realização do Curso	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Equações de pesquisa para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	40
Quadro 2- Dissertações e teses sobre Saberes docentes no Estágio Supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas.....	41
Quadro 3- Temas e autores das pesquisas sobre saberes docentes no ES no Brasil	44
Quadro 4- Códigos de identificação dos professores orientadores.....	52
Quadro 5- Códigos de identificação dos alunos estagiários.....	52
Quadro 6- Eixos Temáticos do estudo	55
Quadro 7- Especificações sobre as etapas do Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do IFRO – campus Guajará-Mirim	62
Quadro 8- Discursos dos discentes acerca da efetivação do currículo (disciplinas/desenho curricular) para a formação do professor de EDF/UNIR..	68
Quadro 9- Percepção dos alunos estagiários sobre a equivalência dos Programas (PIBID e PRP) com o estágio supervisionado.....	74
Quadro 10- Percepção sobre as competências estabelecidas no PPC-IF-2019	79
Quadro 11- Saberes Indispensáveis para a formação do Licenciado em Ciências Biológicas para atuação profissional na Educação Básica.....	81
Quadro 12- Concepção dos alunos estagiários sobre o que é necessário saber para ensinar.....	84
Quadro 13- As Atividades ou ação de extensão citada pelos estagiários.....	87
Quadro 14- Discursos dos alunos estagiários sobre o que é importantes para ser um bom professor.....	100
Quadro 15- Sugestão dos alunos estagiários para a melhoria e aperfeiçoamento no Estágio Supervisionado no IFRO	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AT	Análise Temática
CIEEC	Coordenação de Integração Escola, Empresa e Comunidade
CB	Ciências Biológicas
CHB	Competências e Habilidades de Biologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
ES	Estágio Supervisionado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
NED	Núcleo Docente Estruturante
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRP	Programa Residência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ESTUDO TEÓRICO-CONCEITUAL	22
1.1. O processo de profissionalização docente no Brasil: marcos históricos e aspectos legais.....	22
1.2. O estágio supervisionado na formação inicial de professores.....	29
1.3. Os saberes docentes na formação de professores	36
1.4. Os saberes docentes no estágio supervisionado na formação do professor de biologia: um estudo na Capes/Brasil	40
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	46
2.1. Abordagem e Tipo de Pesquisa	47
2.2. Aspectos éticos da pesquisa	50
2.3. Lócus do estudo	50
2.4. Etapas do estudo.....	51
2.5. Participantes da Pesquisa	52
2.6. Procedimento de recolha ou coleta de dados	53
2.7. Procedimento de análise	54
3. ESTUDO DOCUMENTAL E EMPÍRICO	57
3.1. Eixo I: Dinâmicas organizacionais do ES	57
3.1.1. Estrutura curricular do ES	57
3.1.2. Programa Residência Pedagógica x Estágio Supervisionado	70
3.2. Saberes Docentes no Estágio Supervisionado	75
3.2.1. Saberes das disciplinas cursadas	76
3.2.2. Saberes experienciais	85
3.2.3. Relação teoria e prática.....	89
3.3. Eixo III: Contribuição do estágio para formação profissional.	95
3.3.1. Desafios do estágio supervisionado	95

3.3.2. Possibilidade do estágio supervisionado.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	125

INTRODUÇÃO

No bojo das discussões sobre a formação de professores no Brasil, desde os anos de 1990, os saberes docentes configuram no conjunto das políticas curriculares e despertam grande interesse de pesquisas acadêmicas.

O despertar para análise da formação de professores e diretamente os saberes docentes foi desencadeado pelo movimento de profissionalização docente, que teve seu início a partir da década de 1980 nos Estados Unidos (Homes Group, 1986), quando um grupo de reitores se reuniram para analisar os baixos índices na qualidade do ensino e aprendizagem na Educação Básica, uma vez que, para esse grupo a (baixa) qualidade na formação docente teria relação direta entre (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino (Souza; Sarti, 2014).

Esse movimento serviu de impulso para que teóricos, pesquisadores e entidades representativas por todas as partes do mundo buscassem melhorar a qualidade da formação básica de professores, sobretudo nas três últimas décadas, pautando-se por três objetivos principais: i) estabelecer uma base de conhecimento para a docência (Shulman, 1987), ii) elevar o status da docência de ofício a profissão, e iii) melhorar a qualidade do ensino (Nóvoa, 2017; Ramalho; Nunez; Gauthier, 2004).

Quando pensamos questões relacionadas ao ensino, educação e formação do professor, é imperativo analisarmos e refletirmos sobre os saberes do professor. Para Gauthier et al (2013, p.20, grifo nosso) “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias”. Para Tardif (2022, p.54) o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”, o qual destaca quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por último, os saberes experienciais.

A construção desse cabedal de saberes deve ocorrer durante o período de formação, bem como, através da prática profissional docente.

Este movimento, desde então tem incentivado diversas reformas nas políticas públicas educacionais brasileiras, impactando em reestruturações curriculares na formação inicial de professores (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021).

No Brasil, historicamente o processo de profissionalização docente tem um impulso significativo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, que torna obrigatória a formação superior para o exercício da docência

Estes normativos apresentam em seu conteúdo, entre outros pontos, características que fazem referência sobre a importância do papel que o estágio possui na formação inicial de professores, sobretudo para a aprendizagem da prática profissional (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2021). Na LDB de 1996, o estágio tem como objetivo oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

No entanto, esse processo tem ficado restrito apenas as pesquisa e legislação pertinente, uma vez que, em sua realização nas práticas de ensino nos cursos de formação de professores, tem surgido dificuldades no que tangem, aproximação das universidades e as escolas-campo (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019); a desarticulação entre a teoria e a prática, a dissociação entre a formação e a profissão (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022); a ausência do acompanhamento *in loco* dos professores (Gatti et al, 2019). O que dificulta ao aluno estagiário a possibilidade de problematizar a realidade com auxílio da teoria na construção de saberes pertinentes incorporados às experiências vividas nas atividades de estágio, impactando, sobremaneira, na formação docente nos cursos de licenciatura.

No contexto universitário, inicialmente o estágio foi implantado pelo Decreto Lei nº 6.546 de 1970, apenas para os cursos considerados prioritários, em áreas como: Engenharia, Tecnologia, Economia e Administração. Embora já houvesse previsão anterior de atividades consideradas como estágio, segundo Sales (2011), foi a partir de então, que este componente curricular passou a ser considerado uma oportunidade de vivenciar a relação teoria-prática nos cursos de formação profissional.

O estágio supervisionado (ES) então surge como um componente curricular obrigatório dos cursos de formação nas diversas áreas de conhecimento. E na formação inicial de professores é requisito obrigatório para a integralização dos cursos de licenciaturas (Brasil, 2002a; 2002b), o qual tem caráter de extrema relevância, uma vez que é no estágio que o licenciando em formação terá a oportunidade de assumir uma turma nas escolas-campo.

Nesse contexto, pode se caracterizar ainda como um momento de construção e aperfeiçoamento de saberes essenciais ao exercício profissional docente (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020), na busca de integrar teoria e prática – práxis (Pimenta; Lima, 2012), além de consolidar os aspectos da identidade profissional do futuro professor (Amaral-da-Cunha; Batista; Graça, 2020).

Para Alarcão (1996) o estágio é o "parente pobre" de todas as disciplinas, não tendo até ao momento sido disponibilizada a atenção necessária à reflexão sobre este espaço de formação dos alunos. Barreiro e Gebran (2006, p. 90) defendem que: [...] deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerado não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação.

Na conexão entre estágio e os saberes docentes, considera-se o estágio supervisionado como um momento propício para a vivência de uma formação docente, em que o aluno estagiário passa por um caminho entre a teoria adquirida na Instituição e a aplicação desses conhecimentos no momento de sua prática em sala de aula.

Mas o que é realmente necessário para ser um bom professor? Uma formação teórica (acadêmica/universitária) consistente é a garantia para ser um bom professor? Ou será que um bom professor já nasce com o dom ou vocação para ensinar? Nessa direção, este trabalho aborda sobre aspectos da formação inicial de professores, tendo como questão de pesquisa: Como ocorre o processo de mobilização de saberes para a aprendizagem da prática docente nos estágios supervisionados no curso de licenciatura em ciências biológicas na região de fronteira Brasil-Bolívia?

Em decorrência dessa problemática emergiram questões auxiliares que se mostram relevantes no que concerne o processo de formação docente, relacionadas a seguir:

- a) O que revela a produção primária do conhecimento (teses e dissertações) sobre os saberes docentes no Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor de Ciências Biológicas?
- b) Como está estruturado e organizado o ECS no documento norteador (PPC) e nas práticas de ensino do curso pesquisado?
- c) Quais os saberes são mobilizados em situação de ECS?
- d) Qual a contribuição do ECS para o processo de aprendizagem da prática profissional dos futuros professores do curso pesquisado?

A partir destes questionamentos buscou-se compreender como ocorre a mobilização de saberes no processo de aprendizagem da prática profissional no estágio supervisionado (ES) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Região de fronteira Brasil-Bolívia. Especificamente objetivou-se: a) mapear a produção primária do conhecimento (teses e dissertações) sobre os saberes docentes no Estágio Supervisionado na formação do professor de Ciências Biológicas; b) descrever como está estruturado e organizado o ECS no documento norteador (PPC) e nas práticas de ensino do curso pesquisado; c) caracterizar os saberes mobilizados nas práticas de ensino no ECS no curso pesquisado; e d) identificar os elementos que contribuem para o processo de aprendizagem da prática profissional no ECS.

Para alcançar os objetivos e responder nossa questão de investigação essa dissertação está constituída de três seções:

Na primeira seção - estudo teórico-conceitual (Revisão da Literatura), apresentamos o processo de profissionalização do ensino a partir dos marcos históricos e os aspectos legais, abordamos sobre o estágio supervisionado na formação de professores trazendo as bases legais e conceituais que permeiam esse processo, além disso, descrevemos sobre os saberes docentes que servem de base na formação de professores, e por último, apresentaremos um levantamento de trabalhos realizado no portal de Teses e Dissertações da Capes sobre a temática: Saberes Docentes e ECS na formação de professores de Ciências Biológicas (licenciatura) no Brasil entre os anos de 2012 e 2023. Todo esse referencial teórico serviu de base para a discussão da pesquisa.

Na segunda seção - caminhos metodológicos apresentamos os elementos que explicitaram e fundamentaram o percurso metodológicos da pesquisa, tais como: tipo e abordagem da pesquisa, os aspectos éticos e legais, o *lócus*, os participantes da pesquisa, etapas do estudo, procedimentos de recolha de dados e a análise dos dados.

Na terceira seção - estudo documental e empírico, apontaremos os resultados da pesquisa a partir de 3 eixos temáticos: i) Dinâmicas organizacionais do ES; ii) Saberes docentes no ES e, iii) Contribuição do estágio para formação profissional. As análises e discussões estão ilustradas no decorrer por gráficos e quadros, bem como por meio da triangulação interativa dos dados.

Nas considerações finais apresentamos uma síntese, que via de regra, nos ajudaram a analisar o processo formação docente no curso de Ciências Biológicas, a

partir dos saberes docentes que servem de base para atividade docente e que são mobilizados no estágio curricular supervisionado no IFRO.

Na pesquisa buscamos analisar, o documento que norteia a formação de professores de ciências biológicas (PPC), com intuito de perceber se o que está escrito corresponde ao que é vivenciado, pois desenhar um currículo formativo que atenda de forma coerente e equilibrada as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural, continua sendo um desafio para os cursos de licenciatura.

Verificamos nas teorias que fundamentam a formação de professores e no que se refere aos saberes docentes e o estágio supervisionado que eles abrangem alguns consensos discursivos no que tange à redefinição do papel e da prática de professores, tais como à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre os atores envolvidos no processo de estágio (instituições formadoras e as escolas).

Neste sentido, a nossa percepção diante da pesquisa é que o ES é um local carregado de possibilidades para a produção de saberes, saber esse que é caracterizado como sendo de natureza social, plural, diversificado e temporal, que deixa marcas no sujeito, mas para que tenha sentido e significado é necessário que esse espaço seja concebido como *lócus* de reflexão, onde se constrói ou desconstrói expectativas sobre a profissão docente e sobre ser professor, a partir do contato direto com a realidade escolar e substanciado pelos professores mais experientes.

Contudo, é importante pontuar que as interpretações resultantes do estudo são baseadas nos resultados de pesquisas e estão fundamentadas no referencial teórico, assim como nos relatórios analíticos dos dados coletados, e por isso, compreendemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido a fim de promover e ampliar espaços de diálogo acerca da temática, o que enseja a realização de novas pesquisas em continuidade a que aqui foi abordada, principalmente na região Norte, onde não encontramos em nossa busca trabalhos dessa natureza.

1. ESTUDO TEÓRICO-CONCEITUAL

Segundo Dorsa (2020), a revisão de literatura estabelece uma linha de raciocínio que pode guiar a leitura dos pesquisadores, levando-os das premissas às conclusões. Enfatizando também que a revisão de literatura busca a resposta do seguinte questionamento: o que foi desenvolvido por outros pesquisadores sobre este tema?

O estudo teórico-conceitual está dividido em três subseções: O processo de profissionalização do ensino: marcos históricos e os aspectos legais; O estágio supervisionado e os saberes docentes na formação de professores: bases legais e conceituais; A produção de conhecimento sobre saberes docentes no estágio supervisionado.

1.1. O processo de profissionalização docente no Brasil: marcos históricos e aspectos legais

Ao tecermos considerações sobre o processo de profissionalização docente, se faz necessário trazer para a cena os principais marcos históricos e os aspectos legais que nortearam a formação inicial, bem como atuação profissional de professores da Educação Básica no Brasil. Para tanto, nos ancoramos em autores como: Gatti et al., (2019), Nóvoa (2019, 2017) Saviani (2009), Vicentini e Lugli (2009), Tanuri (2000) e outros que discutem sobre a temática.

Historicamente, a formação docente tem sido frequentemente objeto de investigações, suscitado diversas pesquisas para fomentar o debate e importantes reflexões sobre o tema. Em decorrência disto, produção do conhecimento tem sido divulgada por meio da publicação de artigos e eventos científicos, no campo educacional e na formação inicial e continuada de professores, revelando grande impacto na qualidade do ensino, tendo em vista a hegemonia dos métodos tradicionais e tecnicistas utilizados na formação universitária, bem como pela estrutura curricular inadequada das licenciaturas, pois em algumas realidades, por vezes estão distanciadas da atuação profissional na escola (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022).

Para Gatti et al (2019), o processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, revelando ao longo do tempo, que os governantes tinham pouco interesse pelo desenvolvimento da educação básica da população, pois ao analisarmos o contexto histórico, não se verifica uma continuidade de políticas educacionais, sobretudo no campo da formação de professores.

Para discorrer sobre os períodos o processo histórico da formação de professores no Brasil, adotamos a periodização proposta por Saviani (2009) e para complementar, trazemos outros autores que estudam sobre o tema.

Nesse interim, Saviani (2009) sublinha que as transformações que ocorreram na sociedade brasileira entre os XIX e XX, foi distinguida em seis períodos, sendo o primeiro período assinalado por ele como “*Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)*”, tendo início ainda no período colonial, pelos,

[...] colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez (Saviani, 2009, p. 144).

Nesse tempo histórico, o ensino era desenvolvido pelo método mútuo, em que o professor deveria se apropriar do referido método e assumir a responsabilidade de empregá-lo na sua província de origem, utilizando recursos financeiros próprios, dentro dessa perspectiva, era exigido o preparo didático, mas, não inferia sobre aspectos pedagógicos.

Importa salientar que no Brasil, as primeiras ideias sobre a formação de professores surgiram ainda no período imperial, com a criação das primeiras escolas normais, que foram instituídas e planejadas nos moldes da educação europeia (Saviani, 2013). Seguindo o modelo europeu a profissão docente estava vinculada a igreja, “inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, o qual constitui uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens” (Nóvoa, 1999, p. 15), período esse denominado por Tardif (2013) como idade da vocação (o ensino como trabalho moral). Nessa ocasião, não existia uma formação docente sistematizada, pois para se tornar professor era

necessário que o candidato tivesse boa conduta, ligadas a atributos pessoais do que credenciais profissionais (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022).

Neste período, no país haviam poucas escolas e o atendimento aos alunos eram realizados por professores leigos, que tinham algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras” (Gatti et al, 2019).

Ao contextualizar sobre a primeira Escola Normal para formar professores para Educação Básica no Brasil, Tanuri esclarece que:

[...] foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. A escola seria regida por um diretor, que exerceria também a função de professor, e contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã (Tanuri, 2000, p. 64).

As demais províncias brasileiras seguiram o mesmo caminho, ainda no século XIX, período esse que ficou marcado pela concepção e extinção das escolas normais, onde alguns presidentes de Províncias e inspetores de instrução chegaram a contestá-las por não atenderem de forma efetiva seus anseios.

Em 1867, registrava-se a existência de apenas quatro escolas normais, com grandes deficiências, sendo consideradas pouco efetivas (Tanuri, 2000, p. 22). No período, observa-se ainda certa preferência em adotar a figura do professor adjunto que trabalhava ao lado do regente de classe e com este aprendia o ofício, o emprego de aprendizes custava bem menos para os presidentes das províncias. Por este motivo, as escolas normais brasileiras somente obtiveram algum êxodo a partir do ano de 1870, quando as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade do ensino primário entraram em cena (Gatti et al, 2019), porém o cenário social e político não favoreceu a expansão do ensino na época.

O segundo período que vai de 1890-1932 foi marcado pelo “*Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais*”, com a reforma do ensino público em São Paulo, onde segundo Saviani (2009), dois vetores marcaram esse período:

[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da

reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (Saviani, 2009, p. 145).

No texto criado pelo reformador, eles assumiram os investimentos da instalação das Escolas Normais, bem como entenderam que o preparo adequado dos professores iniciantes perpassava pela a organização curricular, o preparo dos conteúdos científicos e também uma preparação didático-pedagógica. Num primeiro momento, esse modelo firmou-se e expandiu-se pelo território brasileiro, no entanto, dez anos transcorridos, esse padrão ousado de escola normal foi atenuado, o qual prevalece apenas o interesse no domínio dos conteúdos a serem ensinados.

No terceiro período, denominado: “*Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)*” surge por intermédio das reformas preconizadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, através do Decreto 3.810, de 19/3/1932 e Fernando Azevedo em São Paulo por meio do Decreto 5.884, de 21/4/1933. Conforme Saviani (2009), a criação dos novos institutos educacionais demarca um período de mudanças positivas na educação brasileira, espaço que compreendia não apenas as questões do ensino, mas também a demanda do campo científico. Ambas criadas sob “inspiração do ideário da Escola Nova” (Saviani, 2009, p.145).

Dentre as mudanças apontadas nas duas reformas supracitadas, Tanuri (2000) destaca que a remodelação do ensino continuava a se fazer presente, pois:

O currículo do curso de formação de professores primários, da mesma forma que no Distrito Federal, centrava-se exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, distribuídas em três seções: Educação (1a seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; Biologia Aplicada à Educação (2a seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; Sociologia (3a seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio (Tanuri, 2000 p. 73-74).

Nessa direção, com a implantação dos Institutos de Educação, o currículo foi modificado, os conteúdos de formação geral das escolas normais foram excluídos, substituindo assim pela exigência do curso secundário fundamental como condição para ingresso. Os espaços criados para a formação de professores procuraram se adequar as normas da Pedagogia, a qual lutava para se consolidar como um campo do conhecimento pautado no trabalho científico, bem como na busca da consolidação

de um modelo didático e pedagógico de formação de professores, que superasse a ineficiência das escolas normais do passado, e que pudesse contribuir para adoção de um novo padrão em nível secundário (atualmente ensino médio), mas “o número de escolas normais e institutos de educação era pequeno face às necessidades da educação primária” (Gatti et al., 2019, p.22).

Seguindo o percurso histórico chegamos ao quarto período caracterizado como a “*Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)*”. Sobre esse período Saviani discorre que:

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia (Saviani, 2009 p. 146).

Analisando os registros históricos, o ano de 1835 é apontado como marco temporal de implantação das escolas normais, entretanto, podemos inferir que a estabilização e até mesmo um princípio de expansão ocorreu apenas um século mais tarde, na década de 1930.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946), não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados.

Quando o modelo de formação de professores em nível superior foi generalizado, a base de pesquisa (as escolas experimentais), que pretendia dar caráter científico aos processos formativos perdeu sua referência original.

A história avança para o quinto período intitulado para Saviani (2009), como a “*Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)*”. Com o golpe militar de 1964, houve a necessidade de adequações na legislação educacional, resultando na Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), modificando a organização do ensino primário e médio, que passaram a denominar-se 1º e 2º graus.

Nessa nova configuração as escolas normais desapareceram, “diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM)” (Tanuri, 2000).

Com o parecer nº 349/72 (Brasil, 1972) aprovado no mesmo ano, a habilitação do magistério se faria em princípio por intermédio de duas formas, cada uma delas com duração e cargas horárias específicas, sendo que, a primeira com a habilitação para ministras aulas até a até a 4ª série, enquanto a segunda era responsável por habilitar até a 6ª série do antigo 1º grau.

Pensando no currículo vigente no período citado, Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 100) pontuam que:

[...] o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante.

Vários trabalhos (Mello et al. 1983; Lelis, 1989; Gatti, 2010) assinalam que naquele período a escola normal passou por um “esvaziamento”, “desmontagem”, “desestruturação”, “perda de identidade”, ou a “descaracterização” devido a fragmentação do curso e o esvaziamento de conteúdos pedagógicos consistentes, o que levou também a desvalorização da profissão e a piora nas condições de formação do professor, preconizando-a de tal forma que levam a criação de movimentos que buscam revitalizar o "ensino normal" (Filgueira, 2023).

Chegando até o último período histórico proposto por Saviani “*Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)*”, com o final do regime militar, emergiu um movimento de docentes brasileiros, alicerçada na esperança de que os problemas da formação docente seriam sanados com uma nova LDB.

Porém, a LDB nº 9.394/96 frustrou às expectativas, pois abriu precedente para introdução de uma formação aligeirada e de baixo custo através de cursos de curta duração tanto para as Licenciaturas quanto para a Pedagogia. E em abril de 2006, a exato dez anos, novas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) foram promulgadas. Porém, estas não ficaram isentas das características de formação aligeirada e com

poucos custos, de acordo com Pérez-Gómez (2001), esse modelo incide com as políticas educativas neoliberais, instaurada nos anos 90, uma vez que fomenta:

[...] a descentralização e a competitividade entre as instituições educativas, como estratégia fundamental para incrementar a produtividade das escolas, a melhora dos resultados em termos de rendimento acadêmico e a redução de custos [...] (2001, p.138).

Autores como Saviani (2009) e Gatti et al. (2019), chamam a atenção que, ao longo dos séculos XIX e XX, o processo de formação docente foi marcado por descontinuidade. Na atualidade, se verifica a precariedade das políticas públicas formativas, as quais não conseguiram “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2009, p. 148).

Quando avançamos para o século XXI, Gatti (2010) destaca, que há o desejo de que a formação de professores seja mais dinâmica e efetiva, cada vez mais aperfeiçoados, ou seja, em níveis cada vez mais elevados nos sistemas escolares brasileiros, no entanto, os cursos de Formação de Professores ainda é marcado pelo modelo “consagrado” do século XX:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (Gatti, 2010, p. 1356-1357).

O que temos visto é a manutenção, no âmbito da formação de professores, de uma certa “tradição” formativa cujas consequências mais marcantes recaem na forte relação entre “docência desprofissionalizada e ensino desqualificado” (Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004).

Zeichner (2010) destaca que desde o início deste século, há um sentimento de insatisfação no campo educacional, tendo em vista o acentuado quantitativo de políticas públicas que trazem para a cena o fantasma da desprofissionalização, a exemplo, os constantes ataques às instituições universitárias públicas de formação,

os cortes orçamentários, o acúmulo de funções que extrapolam o trabalho docente. Tudo isso para defender a ideia de privatização da educação.

Contudo, a partir do movimento pela profissionalização do ensino (Holmes Group, 1986), houve o reconhecimento de que a universitarização da formação docente, a partir de uma formação científica consistente poderia alavancar o prestígio e a qualidade que se almejava para o ensino, mas o que se percebeu foi a hegemonia do modelo de formação ancorada na racionalidade técnico-científica (Zeichner; Diniz-Pereira, 2005) ocasionando em um abismo entre formação e profissão (Nóvoa, 2017)

Diante do exposto, ao refletirmos sobre o processo de profissionalização docente no Brasil, desde o início, buscou-se a efetivação de um corpo de conhecimentos e saberes (Gauthier et al., 2013), que fosse “socialmente aceito como próprio para capacitar o trabalho de ensinar” (Vicentini; Lugli, 2009, p. 27), o que nas palavras de Nóvoa (2017), o caminho mais interessante seria aquele em que no processo de formação inicial, as instituições formativas sedimentassem a formação a partir da ideia de docência como profissão (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022), e que tivesse o estágio curricular supervisionado como eixo nuclear do processo de aprendizagem da prática profissional nos cursos de licenciaturas.

1.2. O estágio supervisionado na formação inicial de professores

Os cursos de licenciaturas, pela legislação, têm por finalidade formar professores para atuar nas diferentes etapas da educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio. No entanto, vários problemas de natureza institucional e curricular vem sendo apontados há tempos durante esse processo de formação inicial (Gatti, 2010), sobretudo nos estágios curriculares supervisionados, entendidos como eixo nuclear da formação docente por se caracterizar como espaço/momento de aprendizagem da prática profissional (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022).

Para tanto, buscou-se compreender os aspectos legais e conceituais que gravitam em torno do estágio supervisionado para a formação de professores.

Nessa direção Gatti (2010) acentua que em meados dos anos 70 e 80 no Brasil, a abordagem predominante nos cursos de formação era a teoria da reprodução. Diniz-Pereira e Zeichner (2002, p. 22), afirmam que no modelo de formação refletida pela racionalidade técnica, “o professor é visto como um técnico, um especialista que

rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. Tardif (2022), por seu turno também criticou esse modelo de formação inicial, que por vezes, assume um caráter tecnicista propondo aos licenciandos que cursem todas, ou quase todas, as disciplinas para somente depois irem à escola para aplicar tais conhecimentos.

Com base nesta citação, tornar-se um docente implica mais do que simplesmente aprender um conjunto de técnicas mecânicas para aplicar em sala de aula, é necessário que durante o curso de licenciatura, os acadêmicos em situação de estágio supervisionado obrigatório “compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”, num movimento de partilha, pois é no “diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (Nóvoa, 2020).

Nessa perspectiva de estágio supervisionado, Pimenta (2005, p.18) assevera que os cursos de formação de professores,

[...] 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.

Para esse tipo de formação é necessário que ultrapassemos essa noção mecânica de que o futuro professor aprenda regras e métodos a serem aplicados na sala de aula e a passemos a “construir os saberes pedagógicos postas pelo real” (Pimenta, 2005, p.25), aproximando o “mundo universitário como o mundo profissional” Nóvoa (2011), e desta forma, romper com a ideia de que na prática serão aplicadas as técnicas e os métodos de ensino, como se a ação docente não fosse portadora de uma epistemologia da prática profissional (Tardif, 2022)

Pimenta e Anastasiou (2015), inferem que, nem sempre o tipo de formação inicial que os professores costumam receber garante a esses professores o preparo suficiente para exercitarem a docência aplicando adequadamente os métodos que dão suporte a prática de sala de aula. As autoras reforçam a importância da formação inicial como ponto de partida para profissionalização, sendo neste caso, um período propício para superação de vícios, rotinas, entre outras, e que a ação pedagógica seja assumida como processos usuais da profissão se constituam a partir das realidades postas nas escolas. Nesse aspecto, é necessário que essa etapa formativa seja tratada de forma crítica e reflexiva também (Zeichner, 2010).

Nesse encaminhamento, considerando que o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório para formação inicial de professores, pois para que o acadêmico se forme, é preciso cumprir com 400 horas (Brasil, 2015). É no estágio que o estudante terá a oportunidade de assumir uma turma e vivenciar na prática as dificuldades inerentes ao ofício docente.

Para Moraes e Barguil (2020), é partir desse contato direto com o contexto escolar, que o estagiário terá oportunidade de se colocar em ampla reflexão, (des)construindo expectativas sobre a docência, recebendo influências do professor regente para a elaboração da sua formação profissional, as quais são exemplos a serem reelaborados.

O Estágio como campo de pesquisa tem feito parte da discussão de vários autores tais como: Barreiro e Gebran (2006); Pimenta e Lima (2012); Almeida e Pimenta (2014) Souza Neto, Cyrino e Borges (2019); Cyrino (2016); Carvalho Filho, Batista e Souza Neto (2022); Carvalho Filho e Brasileiro (2019, 2020).

Historicamente, o conceito de Estágio Supervisionado (ES), consolidou-se, no Brasil, a partir de Leis Orgânicas do Ensino Profissional, por volta do início da década de 1940. No entanto, o estágio escolar somente foi instituído nas faculdades e escolas técnicas no final da década de 60, quando em 1967, sob a ditadura militar, o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria nº 1.002, segundo Teixeira (2023, p. 41-42):

Nesta norma foi definida a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa. Determinou ainda que o estágio deveria ser firmado em um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais. Estabeleceu que não haveria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de 13º salário.

O estágio criado por meio do Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970 foi exclusivo para os cursos superiores das áreas tidas como prioritárias (engenharia, tecnologia, economia e administração), deixando de fora as áreas da Saúde e Educação.

Vale ressaltar que a Lei nº 5.692/71, impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. No entanto, a mesma permitia a improvisação para o cumprimento legal desta complementação de formação,

resultando em trabalho precário, pois o foco da oferta competia “à unidade interessada no estágio, em articulação” com as instituições educacionais (Brasil, 1971).

Durante as décadas de 1970 e 1980 poucas alterações foram relacionadas em leis, decretos e portarias, “o foco continuava sendo o do interesse do setor produtivo (empresas)” Teixeira (2023, p.42).

Somente a partir do ano de 1990, especificamente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) novos parâmetros foram estabelecidos para a formação profissional docente. O art. 82 LDB nº 9.394/96 definiu que as instituições de ensino determinariam as diretrizes para realização de estágios dos estudantes matriculados no Ensino Médio ou superior em sua competência.

Segundo Martins e Curi (2019), a ideia de articular teoria e prática foi defendida pelo Art. 61, onde:

[...] reforçava a formação de professores, de forma a respeitar as singularidades do ofício, do mesmo modo, aos objetivos das diversas modalidades de ensino, tendo como parâmetro a convergência entre teorias e práticas, sob estágios supervisionados e o proveito da formação e vivências precedentes em instituições educativas e outras atividades previstas.
A LDB 9.394 explicita, ainda, em seu artigo 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluiria prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. (p.695-696).

No entanto, o cumprimento da carga horária não assegura a qualidade desejada que depende de outros aspectos. Então em 2008 foi publicada a Lei de Estágio nº 11.788, considerada um marco regulatório dos estágios, onde explana no seu art. 1º e 2º:

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Art. 2º. O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

A Lei traz em seu bojo a concepção do estágio, bem como, algumas considerações no que se refere às incumbências das partes envolvidas, onde no seu artigo 3º, cita a obrigatoriedade da presença de professores orientadores da instituição educacional, bem como da parte concedente do estágio.

O artigo 7º aponta que é responsabilidade das instituições de ensino a celebração do termo de compromisso entre o estudante e a parte concedente do estágio. E no artigo 9º, cabe à parte concedente “indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente”(Brasil, 2008).

Em relação a jornada a atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar: “6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular” (Brasil, 2008).

Um conjunto de resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), são lançadas, onde estas passam a traçar diretrizes curriculares para os cursos de graduação, visando à consolidação da formação docente, que segundo Andrade (2012) constituem o quadro legal que orienta mudanças nos cursos de formação de professores, apresentam princípios e diretrizes para o desenvolvimento de uma política de formação docente e para estruturação ou organização dos cursos de licenciatura no tempo e no espaço, trazendo importantes considerações a respeito dos contextos global e nacional de reforma educacional.

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 determinou a adaptação dos cursos de licenciatura às Diretrizes estabelecidas para formação de professores da Educação Básica, instituindo em seu art. 12, que o estágio deve ser articulado ao restante do curso, a prática deve permear toda a formação do professor e que as áreas ou disciplinas dos componentes curriculares de formação, além das disciplinas pedagógicas, tenham a sua dimensão prática.

E na Resolução CNE/CP 02/2002, em seu art. 1º, define a carga horária dos cursos de Formação de Professores em no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, articulando:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmicocientífico- culturais. (Brasil, 2002b).

Pimenta e Lima (2012), atribui ao estágio a importância de articular todo o processo formativo do futuro professor, considerando o campo de atuação como objeto de pesquisa e investigação da própria prática. Já para Carvalho Filho e Brasileiro (2020) o estágio curricular supervisionado é um espaço de consolidação de saberes e da indissociabilidade da relação teoria-prática. Para Tardif (2022) existe a necessidade de uma formação profissional universitária consistente norteada pelos saberes disciplinares, curriculares e experienciais como elementos estruturadores do processo de profissionalização do ensino.

O ECS deve ser edificado num espaço comum (Nóvoa, 2019), situado na fronteira entre a formação inicial e a formação continuada, tendo como elemento formativo a socialização profissional entre os agentes envolvidos no processo de análise crítico-reflexivo a partir das dinâmicas e interações sociais que perpassam as práticas no processo profissionalização do ensino.

Apesar dos esforços para facilitar a inserção dos estudantes nas escolas, apontando a quem cabe a responsabilidade, muitas são as dificuldades para proporcionar ao estudante, em formação inicial, uma experiência significativa e fiel a esses objetivos.

E mesmo sendo reconhecido como um componente curricular integrador que tem o potencial de agregar os ambientes escolares e acadêmicos, promover a integração entre os conteúdos específicos e didáticos e, ainda, favorecer a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, sua realização traz dificuldades de diferentes ordens, como, por exemplo:

(i) a frágil participação e integração dos componentes curriculares do curso com as atividades de estágio; (ii) o acompanhamento *in loco* dos estagiários pelo professor supervisor do estágio; (iii) o tempo de permanência e dedicação às atividades na escola é escasso e pontual e, na maioria das vezes, o estagiário é invisível na escola, permanecendo no fundo da sala sem interagir com os alunos e até mesmo com os professores; (iv) os docentes e a equipe gestora da escola têm pouca clareza sobre o papel que cumprem na formação do futuro professor (Gatti, 2019 p. 229).

O pleno desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de

agir e pensar, implicando em um saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola.

Corroborando Gatti, (2016, p. 167) afirma que, temos tido certa dificuldade em implementar estruturas múltiplas e flexíveis de formação de professores, pois o:

Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciando em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino.

Este excerto pode contribuir para que se possa olhar mais atentamente par aos estágios supervisionados na formação de professores, no sentido de buscar respostas por meio de pesquisas para reverter esse quadro. Contudo, não é um processo simples, que se faz em um dia, ou alguns meses, mas sim em décadas de acompanhamento e adequações.

É necessário que se perceba o papel importante que o ECS tem durante o processo de formação, que segundo Baccon e Arruda (2010, p. 510), o estágio é portador de:

[...] uma função primordial na formação inicial do estudante da licenciatura. Seja na fase de observação, de participação, ou na de regência, o estagiário tem a possibilidade de se colocar em profunda reflexão, construindo ou desconstruindo expectativas sobre a profissão docente e sobre ser professor, a partir do contato direto com a realidade escolar. Além disso, o professor regente pode influenciar positiva ou negativamente na elaboração dos saberes docentes dos professores em formação, servindo de modelo ou, mesmo, de contra-exemplo para os mesmos.

Nessa perspectiva de estágio supervisionado, Pimenta (2005, p.18) assevera que os cursos de formação de professores:

[...] 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.

Para esse tipo de formação, é necessário que ultrapassemos essa noção mecânica de que o futuro professor aprenda regras e métodos a serem aplicados na

sala de aula e a passemos a “construir os saberes pedagógicos postas pelo real” (Pimenta, 2005, p.25), aproximando o “mundo universitário como o mundo profissional” Nóvoa (2011), e desta forma, romper com a ideia de que na prática serão aplicadas às técnicas e aos métodos de ensino, como se a ação docente não fosse portadora de uma epistemologia da prática profissional (Tardif, 2022).

Neste sentido, o percurso histórico que constituiu o ECS como eixo nuclear do processo de formação de professores por oportunizar a aprendizagem da prática profissional, também se apresenta como um espaço (tempo) privilegiado de estudos que ajudam a formar a base para o desenvolvimento profissional dos envolvidos neste processo: estagiário e do professor regente, para que conjuntamente possam, por meio da partilha, construir novos saberes. Para tanto, as práticas de ensino nos estágios devem considerar, além da articulação entre teoria e prática, reconhecer a escola como lugar de formação.

1.3. Os saberes docentes na formação de professores

A formação inicial docente, historicamente, passou por grandes mudanças de natureza paradigmática, priorizando aspectos ligados ao nível de ensino em que o professor deveria ser formado (XIX até a primeira metade do século XX), até a concepção do que e/ou como ensinar (segunda metade do século XX) (Souza Neto; Cyrino; Borges, 2019).

Diante desse cenário, um novo modelo de formação docente é estabelecido, tendo início a partir da década de 1980, inspirado por um grupo de reitores de universidades americanas (Holmes Group, 1986), esse movimento foi responsável por impulsionar, novos estudos e discurso reformista de políticas educacionais em diversos países no mundo (Carvalho Filho; Batista; Souza Netto, 2021).

Esse novo modelo indica que a formação deva ser pautada principalmente na epistemologia da prática (Schon, 1992). Para Tardif (2022), Nóvoa (1992; 2009) e Gauthier (2013) a epistemologia da prática profissional na educação está diretamente associada a profissionalização do ensino, onde se busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor. E no qual tenta desvelar o “conjunto dos **saberes** utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2022 p. 255 grifos nosso).

Os saberes aqui chamados saberes docentes ou saberes dos professores tem se apresentado como o ponto de partida e de chegada de várias discussões sobre a formação e a própria atuação prática. Esses estudos revelam a apropriação de saberes que são determinantes para a profissionalização docente. Autores como Tardif, 2022; Tardif; Lessard; Tardif; Lessard, 2005; Freire, 2011, Pimenta, 1999, Shulman, 1986, Gauthier et al, 2013 entre outros, direcionaram suas pesquisas sobre os saberes específicos à docência e as competências necessárias ao seu exercício como elemento de afirmação profissional dos professores.

Por isso, em situações de formação, inicial ou em serviço, é importante que o professor desenvolva não só um saber sobre o objeto de conhecimento (conteúdo) ou sobre a sua prática em si, mas um saber intersubjetivamente. Como aponta Tardif (2022, p. 11):

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Nesse sentido, nas palavras de Gauthier et al. (2013) basear o ensino no conhecimento do conteúdo ou no “bom senso”, na intuição ou ainda no notório saber, reforçando a perpetuação de um *ofício sem saberes*, ou também em conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos, sem considerar as condições concretas do exercício do magistério, *saberes sem ofício*, não favorece a formalização de saberes e de habilidades ao exercício da profissão dos professores. Gauthier (2013, p. 20) reflete sobre isso ao inferir que:

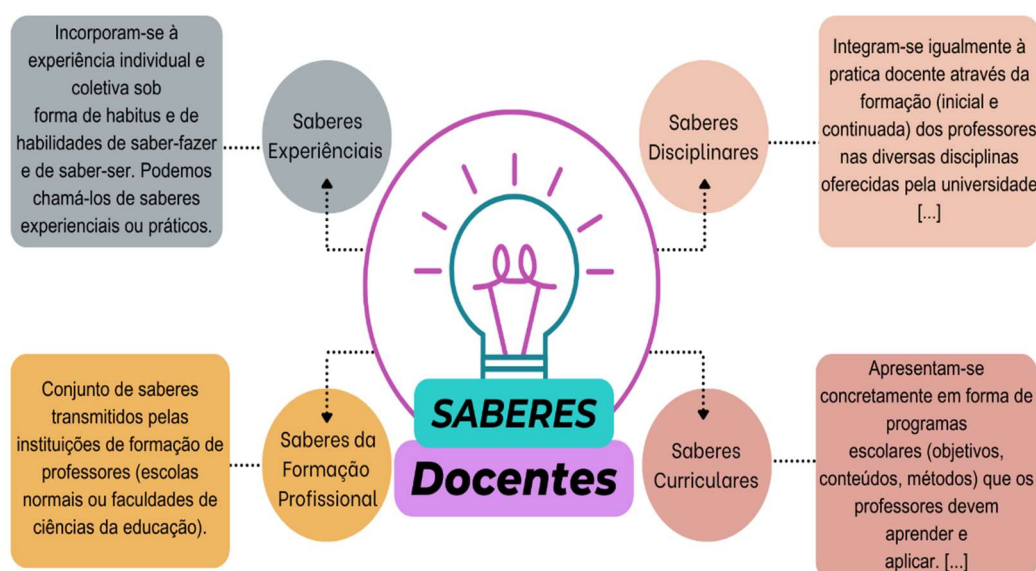
Pensou-se, durante muito tempo, e muitos, sem dúvidas ainda pensam assim, que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos [...] Mas quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental.

Somente avançando nas pesquisas que revelam a docência a partir de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilitará o enfrentamento a esses dois obstáculos que historicamente se inseriram à pedagogia: *de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício*.

O saber docente, de acordo com Tardif (2022) “é um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente” (p. 36) de diversos saberes, é, portanto, “essencialmente heterogêneo” (p.54) revelando a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino, um *ofício feito de saberes* (Gauthier et al; 2013).

O autor reconhece e desenvolve sua argumentação afirmando a existência de diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, a partir da ideia de pluralidade, e os classifica, na figura 1 resumimos a percepção do autor acerca de cada um desses saberes.

Figura 1-Saberes docentes na perspectiva de Tardif



Fonte: Adaptado de Tardif (2022, p. 36-39)

A abordagem plural para compreender os saberes docentes apresentados por Tardif é corroborada por Gauthier (2013, p.28), ao citar que:

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino [...].

As situações que são vivenciadas na prática e que muitas vezes não são exatamente iguais, mas que podem preservar entre si certas proximidades irão possibilitar ao professor, então, a modificar algumas das suas estratégias de sucesso

em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus*¹ específico a sua profissão.

Ao passo que, “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (Tardif, 2022, p. 228). Para o autor, as diversas articulações entre a prática e os saberes docentes os coloca como um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar, mobilizar e articular tais saberes, o que é condição *sine qua non* para a prática.

Entende-se, pois, que o saber docente se compõe através de múltiplos saberes que surgem das diversas interações entre as fontes de aquisição. Gauthier (2013) infere que, quando o professor reconhece a existência de um repertório de conhecimento, uma nova visão passa a existir sobre a sua prática docente, e ele começa a ser visto como um:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (Gauthier, 2013, p. 331).

Para Gatti (2016) os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter pares e com o contexto das redes de ensino.

Compreendemos que é durante a formação inicial que os saberes docentes demandam um intenso investimento, colaborando para preparar o futuro professor, de modo que este consiga começar a atuar na profissão, expandindo gradualmente sua autonomia para lidar com as situações que permeiam o universo da escola de modo geral.

Pimenta (1999, p.18), infere que “[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo os seus saberes-fazeres docentes”. Para Tardif (2022), a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos. Onde a

¹ As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor internalizou e incorporou como legítimos, ao longo de sua trajetória profissional, constituem-se em *habitus*, isto é, uma forma de ser, pensar e agir no mundo que interferem ou se acrescentam na prática professoral (baseado em Bourdieu, 1994).

mobilização dos conhecimentos teóricos e da didática adquiridos possam ser legitimados, na prática, visto que a docência exige o emprego de saberes plurais e diversificados advindos de diversas fontes de aquisição.

Contudo, é importante informar que investir na assimilação de saberes na formação inicial não garante o sucesso ao exercer a profissão da docência, mas, proporcionará ao futuro professor um referencial de base que atenda as demandas que a profissão exige, pois compreendemos que a profissão de docente é composta de saberes que servem de base ao ofício, que essa pluralidade de saberes está a serviço da prática e nela assumem significados e utilidades, evoluindo e transformando-se diariamente.

1.4. Os saberes docentes no estágio supervisionado na formação do professor de biologia: um estudo na Capes/Brasil

Segundo Ribeiro (2014), qualquer investigador, seja na fase inicial de estudos ou mais avançada, recorre à investigação do que foi feito anteriormente para identificar o estado da arte sobre um determinado tema e para fundamentar a sua ação. Diante do exposto, a presente subseção apresenta um levantamento de trabalhos realizados sobre a temática “Saberes docentes no estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas”, a fim de suscitar, o que se tem de abordagem sobre a temática.

Para a construção do Estado do Conhecimento a busca dos trabalhos se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é um “banco de dados criado em 2001 com a finalidade de facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação brasileiros” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021). O acesso as produções foram a partir da busca on-line no mês de janeiro de 2024, por meio de palavras-chave ligadas a temática, entre aspas e o operador booleano (AND), o Quadro 1 apresenta as equações de pesquisas utilizadas durante a busca.

Quadro 1. Equações de pesquisa para a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Equação de Pesquisa
“estágio supervisionado” AND “saberes docentes”;
“saberes docentes” AND “estágio supervisionado”;

“estágio curricular supervisionado” AND “saberes docentes”
“estágio curricular supervisionado” AND “formação de professores”
“estágio curricular supervisionado” AND “formação de professores de ciências”

Fonte: autora da pesquisa

Como recorte temporal foi utilizado os anos de 2013 a 2023. Os critérios para inclusão utilizados foram adaptados de Carvalho Filho; Batista; Souza Neto (2021), sendo: a) teses e dissertações sobre Saberes Docentes e ECS na formação de professores de Ciências Biológicas (licenciatura) no Brasil entre os anos de 2013 e 2023; b) trabalhos em língua portuguesa; e c) resumo completo, disponível nas bases de dados supracitado, sendo conduzidas por dois pesquisadores.

Resultaram dessa busca 410 trabalhos, dentre os duplicados e os que não se enquadravam dentro dos critérios de inclusão foram excluídos 397 produções, sendo assim selecionado um total de 13 trabalhos.

Para facilitar a visualização temporal da produção das Dissertações e Teses, sistematizamos os trabalhos no Quadro 2 evidenciando o autor e identificação, o título, tipo, instituição.

Quadro 2- Dissertações e teses sobre Saberes docentes no Estágio Supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas

AUTOR (A) / IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	INSTITUIÇÃO
Lucio Ely Ribeiro Silverio (Silverio, 2014)	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS SABERES DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICA	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Magda Schmidt (Schmidt, 2014)	NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS E MEMÓRIAS: a formação de professores a partir do dito/ escrito/ lembrado	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Nilda Masciel Neiva Gonçalves (Gonçalves, 2015)	A PRÁTICA DOCENTE DOS ALUNOS-MESTRES DE BIOLOGIA: SABERES MOBILIZADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.	Dissertação	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Caciele Guerch Gindri De Bastos (Bastos, 2015)	INICIANDO A DOCÊNCIA: A CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL NA VISÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA UFPEL	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Quitéria Costa De Alcântara Oliveira (Oliveira, 2016)	FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES MOBILIZADOS E PRODUZIDOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO INSTITUTO FEDERAL	Dissertação	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Leila Valderes Souza Gattass (Gattass, 2016)	UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: possibilidades e limites na Universidade do Estado de Mato Grosso	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Agata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti (Cavalcanti, 2016)	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFPI	Dissertação	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Lilian Carmen Lima Dos Santos (Santos, 2018a)	A COGNIÇÃO SITUADA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES E AS TDIC NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURA: UM ESTUDO EM CURSOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Tese	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Aline De Paula Nunes Santos (Santos, 2018b)	PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: a construção de saberes docentes por meio de práticas colaborativas	Dissertação	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO
Luzia Cristina De Melo Santos Galvao (Galvão, 2018)	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO FUTURO PROFESSOR	Tese	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Ana Valeria Borges De Carvalho Melo (Melo, 2019)	OS SABERES DOCENTES CONSTRUÍDOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: NARRATIVAS DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Dissertação	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Matheus Bonfim Ribas (Ribas, 2020)	SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O PAPEL DOS COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS À PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIADOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Dissertação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Elisangela Lucas Teixeira (Teixeira, 2023)	O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI: CAMPUS DE CAMPOS SALES	Dissertação	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

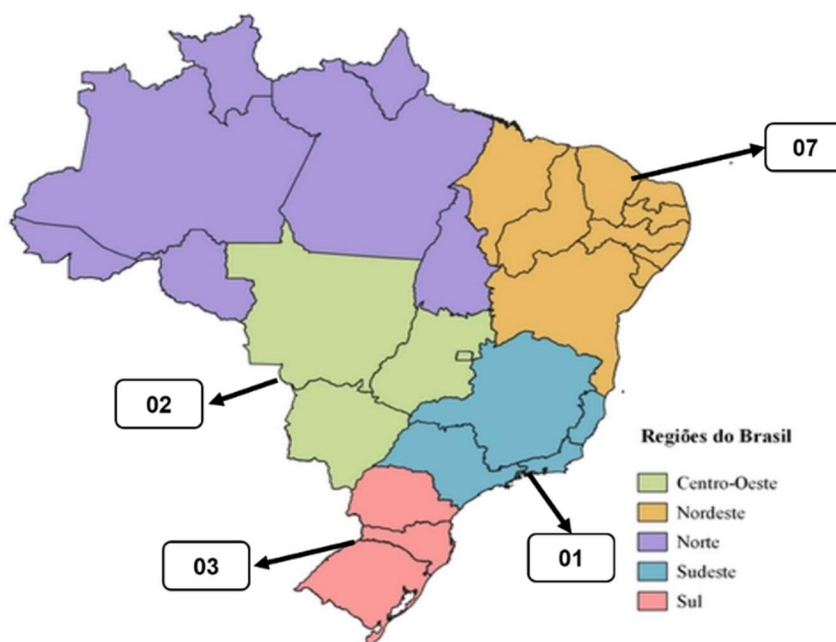
Conforme podemos observar, no espaço de tempo (2013 a 2023) e com o filtro das equações de pesquisa empregados, a maioria dos trabalhos publicados são fruto de pesquisas de dissertações (acadêmicas ou profissionais) totalizando nove. Em contrapartida, as teses de doutoramento localizadas nas buscas têm o total de quatro.

No que se refere ao volume de publicações no período definido, os anos de 2016 e 2018 apontam a maioria dos trabalhos, ambas com três. Seguidas dos anos de 2014 e 2015 com dois trabalhos cada. Nos anos de 2019, 2020 e 2023 encontramos apenas uma pesquisa, demonstrando assim uma queda no número de publicações ao longo do período de recorte desse trabalho.

No trabalho intitulado “O estado da arte das pesquisas sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em ciências biológicas: análise de dissertações e teses publicadas entre 2015 e 2019” realizado por Silva e Portela (2021) no mesmo banco de dados utilizado nessa pesquisa, os autores alegaram falhas de ordem técnica presentes no banco de dados e a burocracia enfrentada para a publicação dos trabalhos na plataforma, para explicar a ausência de trabalhos no ano de 2019. Apesar de nossa pesquisa ser realizada na mesma plataforma, os descritores utilizados foram diferentes, pois nosso enfoque era os saberes docentes no estágio supervisionado, e na comparação entre os resultados das buscas apenas cinco trabalhos aparecem nos dois levantamentos.

No que concerne ao local de publicação dos trabalhos localizados nesse estudo, a figura 02, traz a distribuição por região.

Figura 2- Distribuição das produções de acordo com a região geográfica,



Fonte: autores da pesquisa

Como pode-se observar foram localizados trabalhos em quase todas as regiões brasileiras sobre a temática para o período de recorte da pesquisa (2013-2023). A região Nordeste concentra a maioria dos trabalhos, sete publicações, com destaque para a Fundação Universidade Federal do Piauí (UFPI), com três pesquisas ligadas a temática, a região Sul apresenta três estudos, sendo dois realizados no estado do Rio Grande do Sul e um realizado em Santa Catarina, no Centro-Oeste foi identificada duas pesquisas, uma na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e outra na Universidade de Brasília (UNB), na região Sudeste apenas um estudo foi encontrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). No entanto, a única região que não teve pesquisas localizadas foi a Norte, o que corrobora com Silva e Portela (2021) e Teixeira (2023) que realizaram pesquisas de natureza similares no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, respectivamente.

O Quadro 3 apresenta os enfoques dos problemas de pesquisa das teses e das dissertações investigadas.

Quadro 3- Temas e autores das pesquisas sobre saberes docentes no ES no Brasil

Nº	ENFOQUES	AUTORES	QUANTIDADE
01	Construção e Mobilização dos Saberes	Silvério (2014); Gonçalves (2015); Oliveira (2016); Gattass (2016); Cavalcanti	09

		(2016); Santos (2018a); Santos (2018b); Melo (2019); Ribas (2020);	
02	Contribuição do ES	Bastos (2015); Teixeira (2023)	02
03	Narrativas dos estagiários/ Identidade docente	Schmidt (2014); Galvão (2018)	02

Fonte: elaborado pelos autores

Construção e Mobilização dos Saberes

Há uma predominância de objetivos ligados a esse enfoque, nove no total. De maneira geral esses trabalhos abordam sobre construção, mobilização, reflexão de saberes docentes, bem como sobre a articulação entre os saberes teóricos e práticos. Gonçalves (2015) indica que os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais podem ser mobilizados durante a realização do Estágio Supervisionado.

Para os pesquisadores Silvério (2014), Gattas (2016) e Ribas (2020) a ênfase é nos saberes pedagógicos ou didáticos-pedagógicos, o trabalho de Cavalcanti (2016) têm como foco a educação a distância EaD. Melo (2019) infere que os saberes pedagógicos, disciplinares e experienciais são importantes ferramentas de sustentação à prática docente. Santos (2018a) afirma que a integração entre a teoria da cognição situada e as TDIC possibilita a ampliação e a construção de novos conhecimentos por permite a construção de saberes inerentes à formação do profissional professor.

No estudo de Santos (2018b) o desenvolvimento de práticas colaborativas pode contribuir para fomentar o debate acerca dos saberes docentes. Oliveira (2016) infere que a superação da dicotomia entre teoria e prática poderá ser alcançada por meio da consolidação de um Documento Norteador do Estágio Supervisionado.

Contribuição do ES

Neste eixo temático, os trabalhos abordam sobre as contribuições que o componente curricular estágio supervisionado trouxe aos licenciandos. Bastos (2015) o estágio supervisionado representou vivências com a realidade escolar. Teixeira (2023) aponta que ele é um mecanismo rico em possibilidades de análise e inferências sendo de fundamental importância para os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.

Narrativas dos estagiários e identidade docente

Os conceitos que integram essa temática foram unificados, uma vez que abordam sobre o papel do estágio enquanto lugar de construção de sua identidade docente. Schmidt (2014) buscou analisar as narrativas dos estagiários pontuando o que realmente é o ser professor. Galvão (2018) apresenta os efeitos do estágio, no que tange à profissionalização e à formação da identidade docente durante a formação.

A partir do mapeamento, podemos inferir que a maior parte dos trabalhos levantados neste estudo, apontam o estágio supervisionado como um lugar de construção e mobilização de saberes que são próprios da docência (Tardif, 2022; Pimenta; Lima, 2012; Carvalho Filho, Brasileiro; Souza Neto, 2019), bem como, de articulação teoria e prática (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020) o que reforça esse lugar como um importante elo de ligação entre a formação e a profissão.

Além disso, indicam que os projetos de estágio devem aproximar as escolas e as universidades, tomando a realidade para a reflexão, onde o professor da universidade oriente o processo de formação do estagiário com a colaboração de todos os atores envolvidos.

Ressaltamos que ao vivenciar os conflitos e desafios reais da instituição escolar e da profissão, os estagiários passam a compreender a escola como um espaço de aprendizagem da prática profissional e não só de mera aplicação de conhecimentos. E que ao formarem-se, formam também a escola e produz a profissão docente (Nóvoa, 1991).

No entanto, apesar de apresentar informações que contribuem para a compreensão dos saberes docentes no estágio supervisionado nos cursos de formação em Ciências Biológicas, há ainda um longo caminho a ser percorrido, a fim de promover e ampliar espaços de diálogo acerca da temática, principalmente na Região Norte, onde para essa busca, não foram localizadas pesquisas sobre a temática.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta seção expõe os elementos que explicitaram e fundamentaram os caminhos metodológicos da pesquisa, tais como: tipo e abordagem da pesquisa, os aspectos éticos e legais, o *lócus*, os participantes da pesquisa, etapas do estudo, procedimentos de recolha de dados e a análise dos dados.

Este estudo traz como proposta compreender como ocorre a mobilização de saberes no processo de aprendizagem da prática profissional no estágio supervisionado (ES) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

2.1. Abordagem e Tipo de Pesquisa

Metodologicamente a pesquisa, se constitui como exploratória e descritiva (Gil, 2010) de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2004; Ludke; André, 2015), mas o estudo também apresenta dados quantitativos. As pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito” (Gil, 2010, p. 27). Para Malhotra (2001, p.106), a pesquisa exploratória “tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”.

No caso das pesquisas descritivas, elas adotam “como objetivo a descrição das características de determinada população” (Gil, 2010, p. 46) salientando aquelas que têm como fim estudar as características de um determinado grupo. Esse tipo de pesquisa “não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (Vergara, 2004, p. 47). Uma das peculiaridades desse tipo de pesquisa, está no emprego de técnicas variadas de coleta e produção de dados, tais como o questionário, a entrevista, observação e outras fontes.

Para. Trivinhos (2011), na pesquisa descritiva:

A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (p.112).

No que se refere a abordagem utilizamos a qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen apud Lüdke e André (2015, p. 13), a qual se caracteriza pela “obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve buscar o entendimento e a percepção dos participantes (Bogdan e Biklen, 2004). Nesse sentido, “é muito

importante prestar atenção no entendimento que temos dos entrevistados, nas possíveis distorções e no quanto eles estão dispostos e confiantes em partilhar suas percepções” (Zanelli, 2002, p. 83)

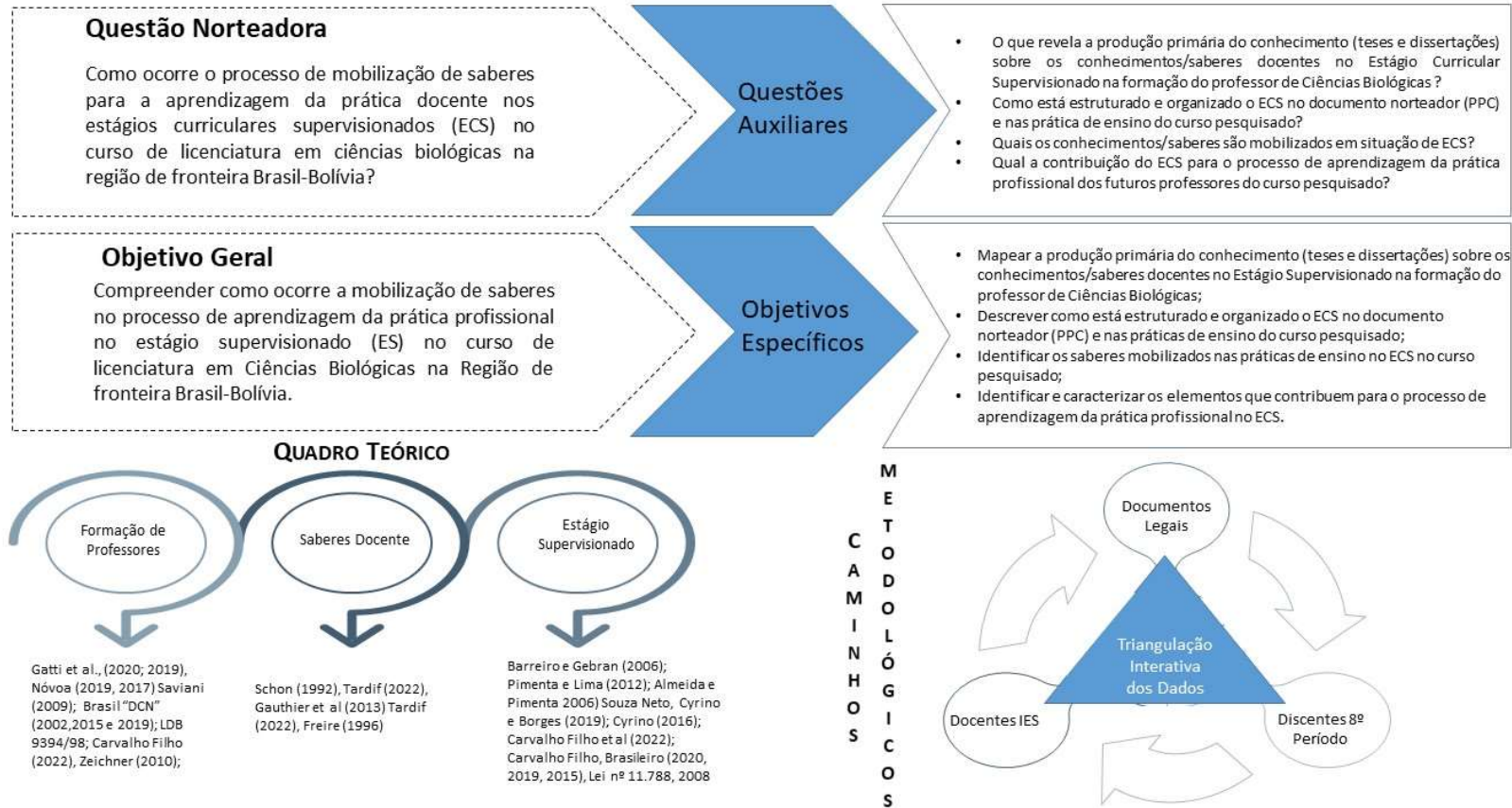
Dentro dessa premissa, para desenvolver a pesquisa qualitativa, é indispensável ao pesquisador conhecer suas características comuns, pois, a:

[...] fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]. 2. A investigação qualitativa é descritiva [...]. 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]. 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]. 5. O significado é de vital importância na abordagem qualitativa. (Bogdan; Biklen, 2004, p.16).

Para fins de análise sobre a temática Estágio Supervisionado, a pesquisa qualitativa possibilitou a interpretação e atribuição de significados juntos aos dados coletados. Uma vez que, esse tipo de pesquisa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 1994).

Para que uma melhor compreensão sobre os caminhos teóricos metodológicos utilizados nesta pesquisa, elaboramos um mapa conceitual norteador da pesquisa adaptado de Carvalho Filho (2015), ilustrado a seguir:

Esquema 1- Mapa Conceitual Norteador da Pesquisa



Fonte: Adaptado de Carvalho Filho (2015)

2.2. Aspectos éticos da pesquisa

Considerando que este estudo envolve a participação de seres humanos, foi necessário postar o projeto na plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia- CEP/UNIR, tendo sido aprovado sob Parecer nº 6.170.861 em 09 de julho de 2023 (Apêndice B).

2.3. Lócus do estudo

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *campus* de Guajará-Mirim, para ilustrar a localização da pesquisa empírica, juntamos a seguir a figura 03.

Figura 3-Localização do Município de Guajará-Mirim e do IFRO lócus da Pesquisa



Fonte: Adaptado da Agência Câmara (2023)

Guajará-Mirim (em tupi-guarani traduz-se por “Cachoeira Pequena”) surgiu no início do século passado está situada a margem direita do rio Mamoré, na fronteira com a cidade-gêmea boliviana de Guayaramerín, teve sua constituição e expansão atreladas à construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (Uchôa, 2019).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística-IBGE², sua população estimada em 2022 é de 39.386 mil habitantes, em uma área de 24.856,877 Km², sendo o segundo maior município de Rondônia em extensão territorial. Limita-se ao norte com Nova Mamoré e Campo Novo, ao sul com Costa Marques, a oeste com Rio Mamoré e a Bolívia; e a leste, com os municípios de São Miguel do Guaporé e Governador Jorge Teixeira.

O IFRO *campus* de Guajará-Mirim teve sua concepção inicial idealizada em 2009, com a então gestão do professor Raimundo Vicente Gimenez, na ocasião, Reitor do Instituto Federal de Rondônia. Esta unidade foi concebida para atender a população da região que engloba os municípios de Guajará-Mirim, Nova Mamoré e inclusive a cidade boliviana de Guayaramirin, atuando assim como escola de fronteira (PPC-IF-GM, 2019).

Foi concluído, na data de 27 de julho de 2015 foi realizada a aula inaugural do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática concomitante ao ensino médio, na modalidade presencial e, na sequência o polo EaD passou a funcionar nas dependências do *campus* como era previsto. Somente em 10 de maio de 2016 o *campus* foi oficialmente inaugurado em Brasília.

O *campus* atualmente oferta cursos de nível Técnico nas modalidades Integrado (Manutenção e Suporte em Informática, Informática, Biotecnologia) e subsequente (Vigilância em saúde e Enfermagem); e Licenciatura em Química, Ciências Biológicas e em Ciências com habilitação em Química ou Biologia.

2.4. Etapas do estudo

A pesquisa foi dividida em duas etapas: Na primeira etapa foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas (PPC-IF-GM, 2019), essa análise ocorreu nos meses de agosto a outubro de 2023, focalizando descrever como está estruturado e organizado o ES no documento norteador e nas práticas de ensino do curso pesquisado. E na segunda etapa foi realizado o estudo empírico, no período de 27/09/23 a 05/11/23, na busca de caracterizar os saberes mobilizados nas práticas de ensino no ES no curso

² Dados disponível no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/guajara-mirim/panorama>

pesquisado, bem como, identificar os elementos que contribuem para o processo de aprendizagem da prática profissional no ES.

2.5. Participantes da Pesquisa

Elegemos como participantes desta pesquisa quatro professores orientadores do estágio e 12 estagiários matriculados no 8º período do curso de Ciências Biológicas do IFRO *campus* de Guajará-Mirim. Entre os professores foram selecionados aqueles que orientam ou orientaram estagiários do curso pesquisado. E para os estagiários foram selecionados aqueles que já haviam realizado ao menos um dos quatro estágios.

A fim de resguardar a confidencialidade das informações e o anonimato, os participantes foram codificados por sigla seguidos do numeral cardinal correspondente. Os professores orientadores foram codificados conforme quadro 4.

Quadro 4- Códigos de identificação dos professores orientadores

Código	Idade	Título
P1	33	Doutora
P2	37	Doutor
P3	39	Doutora
P4	48	Doutora

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere aos estagiários foi seguido o mesmo padrão, e estabelecendo o código E, conforme quadro 5:

Quadro 5- Códigos de identificação dos alunos estagiários

Código	Idade	Gênero	Nacionalidade
E1	21	Feminino	Brasileira
E2	30	Feminino	Brasileira
E3	29	Feminino	Brasileira
E4	22	Masculino	Brasileira
E5	23	Feminino	Brasileira
E6	24	Feminino	Brasileira
E7	22	Feminino	Brasileira
E8	53	Feminino	Brasileira
E9	37	Feminino	Boliviana

E10	24	Feminino	Brasileira
E11	48	Feminino	Brasileira
E12	24	Feminino	Brasileira

Fonte: Elaborado pela autora.

2.6. Procedimento de recolha ou coleta de dados

Para a recolha de dados desta pesquisa utilizamos a análise documental, questionário semiestruturado e entrevista.

Fonte documental

A análise documental se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, uma vez que, “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Caulley *apud* Lüdke, André, 2015). Segundo Lüdke, André (2015) são considerados documentos: “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Foram analisado Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Ciências Biológicas, a fim de descrever como está estruturado e organizado o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFRO, *campus* de Guajará-Mirim, com o que, de fato, é desenvolvido na prática, e verificando sua conformidade com os documentos legais pertinentes.

Questionário

Foi aplicado um questionário com 34 perguntas abertas e fechadas a 12 estagiários matriculados no 8º período do curso de Ciências Biológicas (Apêndice-C). O questionário, segundo Gil (2010, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Entrevista

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice-D) com quatro professores orientadores de estágio da IES pesquisados. Segundo, Gerhardt et al (2009, p.72) na entrevista semiestruturada “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

A entrevista é uma técnica de trabalho utilizada em quase todas os tipos de pesquisas na área das ciências sociais. Segundo Lüdke, André (2015):

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (p.39).

Esse instrumento básico tem sido empregado para coletar dados, com enorme utilidade em pesquisas educacionais.

2.7. Procedimento de análise

Após recolha, separação e transcrição dos dados, a técnica utilizada foi a análise temática (Patton, 2002), combinada com a triangulação interativa dos dados (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020).

A Análise Temática (AT) é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos (Souza, 2019). A AT se caracteriza como um procedimento qualitativo, pautado em padrões, recursos, flexibilidade e homogeneidade interna, resultando em temas basilares para análise qualitativa (Braun; Clarke, 2006).

Na fase preliminar da análise dos dados, os procedimentos ocorreram por meio de uma codificação ampla e aberta, respeitando uma leitura atenta linha por linha, visando identificar as principais ideias constantes no material.

Na sequência, para que fosse possível fazer o refinamento e reorganização focada e seletiva, foi realizada uma revisão acurada por meio da articulação com a redação de memorandos analíticos, na busca de refletir e sedimentar as decisões tomadas e as possibilidades explicativas para estabelecer um diálogo permanente e

interativo entre o quadro teórico-conceitual, quadro analítico e os dados (Patton, 2002).

O procedimento analítico de comparação e de interação pautou-se por três fluxos concorrentes: condensação de dados, representação de dados, extração e confirmação de conclusões foi mantido até a sua saturação (Miles; Huberman; Saldaña (2014).

Os eixos temáticos foram estabelecidos a priori, os sub eixos emergiram da pesquisa a partir da análise temática. O resultado está apresentado no Quadro 6.

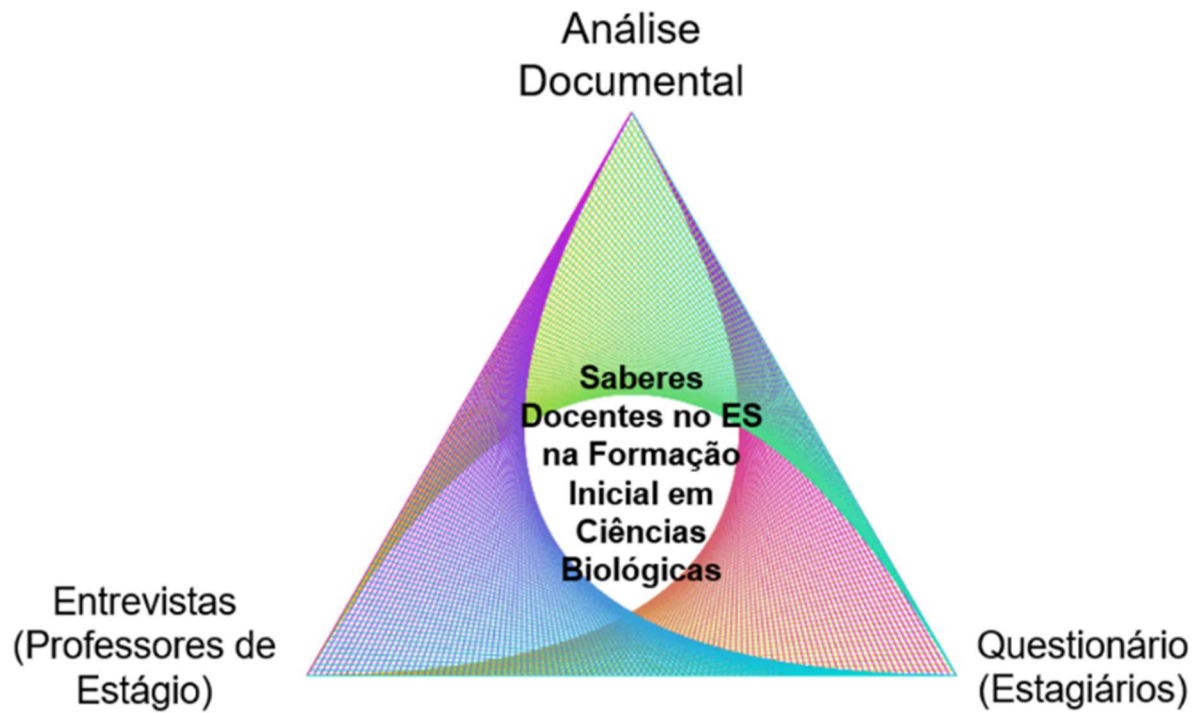
Quadro 6- Eixos Temáticos do estudo

Eixos temáticos	Sub eixos emergentes
i) dinâmicas organizacionais do ES	Estrutura curricular do ES; Programa Residência Pedagógica x Estágio Supervisionado;
ii) saberes docentes no ES	Saberes das disciplinas cursadas; Saber Experiencial; Relação teoria e prática;
iii) contribuição do estágio para formação profissional.	Desafios do ES; Possibilidades do ES;

Fonte: elaborado pela autora

Para este estudo foram elaboradas tabelas, gráficos, quadros, fluxograma, entre outros, com intenção de facilitar a leitura e a análise realizada pela triangulação interativa dos dados. A Triangulação interativa dos dados permite o aprofundamento na compreensão do objeto pesquisado (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020), isso porque combina diferentes métodos e fontes de coletas. A sistematização das dimensões de análises foram: análise documental, entrevista (professores de estágio) e questionário (estagiários) (figura 04).

Figura 4- Triangulação de dados: Documentos, Entrevista e Questionários



Fonte: autora da pesquisa

3. ESTUDO DOCUMENTAL E EMPÍRICO

Os resultados estão organizados a partir de três eixos temáticos: i). Dinâmicas organizacionais do ES; ii). Saberes docentes no ES; iii). Contribuição do estágio para formação profissional.

3.1. Eixo I: Dinâmicas organizacionais do ES

Serão apresentadas as análises do Eixo I, a partir dos subeixos emergentes da pesquisa: 3.1.1 Estrutura curricular do ES e 3.1.2 Programa Residência Pedagógica x Estágio Supervisionado.

3.1.1. Estrutura curricular do ES

O currículo deve ser pensado de modo a determinar de forma explícita ou implicitamente, como a formação deve ser, quem deve se responsabilizar por ela, o que deve conter e que sujeito formar a partir daí.

É factível destacar que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, dentro dessa perspectiva é ele quem viabiliza o processo de ensino aprendizagem. Nessa direção Sacristán (1999, p. 61) infere que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Os estudos realizados sobre currículo a partir das décadas 1960 a 1970 destacaram a existência de vários níveis de currículo, que para Guzman Paz (2012) as modalidades do currículo podem ser agrupadas em três níveis: i) currículo formal (conhecido como currículo prescrito); ii) o currículo real ou vivido (ganha efetividade na sala de aula) e iii) currículo oculto (constituído por todos os saberes que não estão prescritos nas diretrizes curriculares).

Segundo Carvalho Filho (2015, p. 61) “é possível perceber que o currículo formal diverge do real no dia-a-dia no processo de formação”, o que se torna um grande problema, uma vez que, não é fácil colocar em prática e articular os componentes curriculares de forma interdisciplinar, pois “as licenciaturas em seus

diferentes cursos parecem afigurar-se como ilhas localizadas num grande arquipélago” (D’ávila, 2013, p.25). Sendo desta forma fulcral investigar as relações de currículo e a profissionalização docente.

A partir dessa problemática, analisamos o PPC do curso pesquisado com intuito de descrever como está estruturado e organizado o ES no documento norteador (PPC) e nas práticas de ensino do curso pesquisado, para o atendimento as normas estabelecidas que norteiam os cursos de formação de professores no Brasil.

O PPC-IF-GM (2019) estudado passou por uma atualização pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) em 2023, e segundo consta, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é oferecido na modalidade presencial, disponibilizando anualmente 40 vagas no turno noturno e com carga horária total de 3.233 horas. O documento está fundamentado na Resolução CNE/CP 02/2015 em seu Artigo 13 que define a estrutura e o currículo da formação inicial do magistério na educação básica, onde fica estabelecido que o curso deve ter um mínimo de 3.200 horas.

Em relação ao perfil profissional, o licenciado em Ciências Biológicas deverá ser um profissional que atenda aos requisitos da formação específica (Parecer CNE/CES Nº 1.301/2001 e Resolução CNE/CES Nº 7/2002) e do professor de Ciências do Ensino Fundamental e de Biologia do Ensino Médio, seguindo as recomendações do MEC para os Cursos de Licenciatura, conforme o Art. 62 da Lei 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Resolução CNE/CP 02/2015).

Nessa direção, segundo consta no PPC-IF-GM (2019), o currículo do está organizado de modo a garantir o desenvolvimento global do discente, conforme as diretrizes fixadas pela Resolução CNE 02/2015 e pelos princípios educacionais defendidos pelo Instituto Federal de Rondônia, pautados numa educação significativa. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem como objetivo:

[...] formar profissionais educadores habilitados a lecionar Ciências e Biologia na Educação Básica de maneira contextualizada às características e demandas regionais, **aliando teoria e prática** para a formação de professores comprometidos com a construção de valores e atitudes para o desenvolvimento socioambiental (PPC-IF-GM, 2019, p. 28, grifo nosso)

Ao final do curso espera-se que o futuro docente seja capaz de articular todas as Competências e Habilidades de Biologia (CHB) estabelecidas em consonância ao descrito no Parecer CNE/CES Nº 1.301 de 06 de novembro de 2001, que aprova as

DCN para os cursos de graduação em Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura). Sendo elas:

- CHB01 - planejar, organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- CHB02- articular o ensino de biologia e ciências a propostas pedagógicas mais amplas, incluindo outras áreas, e participar das diferentes etapas do trabalho pedagógico delas decorrentes, envolvendo outros profissionais, bem como pais e alunos;
- CHB03- pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade;
- CHB04 - reconhecer formas de discriminação étnica, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência;
- CHB05 - atuar em pesquisa básica e aplicada nas diferentes áreas das Ciências Biológicas, comprometendo-se com a divulgação dos resultados das pesquisas em veículos adequados para ampliar a difusão e ampliação do conhecimento;
- CHB06 - portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive na perspectiva socioambiental;
- CHB07 - utilizar o conhecimento sobre organização, gestão e financiamento da pesquisa, legislação e políticas públicas referentes à área;
- CHB08 - entender o processo sócio histórico de produção do conhecimento das ciências biológicas referente a conceitos/princípios/teorias;
- CHB09 - estabelecer relações entre ciência, tecnologia e sociedade;
- CHB10 - aplicar a metodologia científica para o planejamento, gerenciamento e execução de processos e técnicas visando o desenvolvimento de projetos, perícias, consultorias, emissão de laudos, pareceres etc. em diferentes contextos;
- CHB11 - utilizar os conhecimentos das ciências biológicas para compreender e transformar o contexto sócio-político e as relações nas quais está inserida a prática profissional, conhecendo a legislação pertinente;
- CHB12 - desenvolver ações estratégicas capazes de ampliar e aperfeiçoar as formas de atuação profissional, preparando-se para a inserção no mercado de trabalho em contínua transformação;
- CHB13 - orientar escolhas e decisões em valores e pressupostos metodológicos alinhados com a democracia, com o respeito à diversidade étnica e cultural, às culturas autóctones e à biodiversidade;
- CHB14 - atuar multi e interdisciplinarmente, interagindo com diferentes especialidades e diversos profissionais, de modo a estar preparado a contínua mudança do mundo produtivo;
- CHB15 - avaliar o impacto potencial ou real de novos conhecimentos/tecnologias/serviços e produtos resultantes da atividade profissional, considerando os aspectos éticos, sociais e epistemológicos;
- CHB16 - comprometer-se com o desenvolvimento profissional constante, assumindo uma postura de flexibilidade e disponibilidade para mudanças contínuas, esclarecido quanto às opções sindicais e corporativas inerentes ao exercício profissional. (PPC-IF-GM, 2019 p. 33-35).

Vale frisar que as orientações contidas Parecer CNE/CES 1301/2001, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, tanto para o bacharel quanto para a licenciatura, traz as orientações apenas do bacharel, não citando o perfil do formando em licenciatura. O que pode ser

considerada uma afronta para a formação de professores de ciências e/ou biologia, uma vez que, o documento que deveria orientar a identidade desse profissional, tem tratado a licenciatura como um mero apêndice do curso de bacharel. Segundo Ferreira et al (2011) as diretrizes específicas para os cursos de Ciências Biológicas não tratam com importância a formação do licenciado, pois no documento são quase inexistentes as orientações para a licenciatura, o que fragiliza e desvaloriza o professor de ciências e biologia.

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas está organizada em períodos letivos distribuídos de 8 a 16 semestres para a conclusão, e os núcleos de formação que constam no PPC-IF-GM (2019) para atendimento ao Art. 12 da Resolução CNE/CP 02/2015, estão constituídos da seguinte forma:

I. Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais. Os conteúdos básicos englobam conhecimentos biológicos e das áreas das ciências exatas, da terra e humanas, tendo a evolução como eixo integrador. É composto por disciplinas necessárias ao início da formação básica em Ciências Biológicas, aqui representados pelo **Núcleo Básico (NB)**.

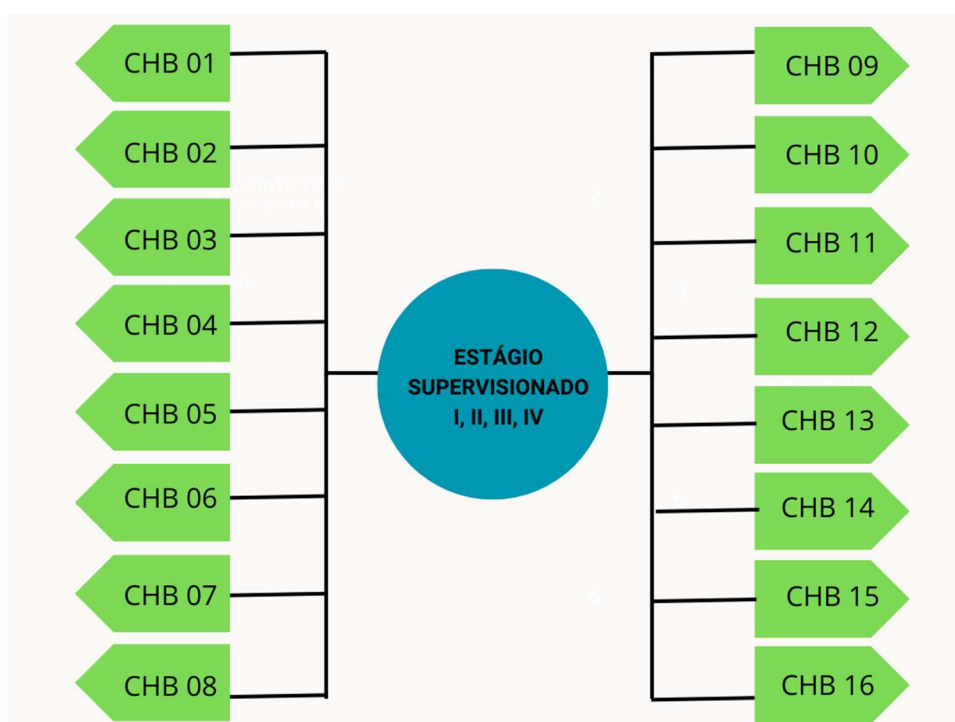
II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino. Contempla conteúdos específicos das áreas da Ciências Biológicas, e instrumentação para atender ao ensino fundamental, médio e demais níveis e modalidades de ensino, além de contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos aqui representado pelo **Núcleo Específico (NE)** e **Núcleo Pedagógico (NP)**.

III. Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição; atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC; atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social. É composto pelos Estágios Supervisionados; Atividades acadêmico-científico-culturais; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e Projetos Integradores e de Extensão, aqui representado pelo **Núcleo Complementar (NC)** (PPC-IF-GM, 2019, p. 50-51).

Na matriz curricular do curso pesquisado o componente curricular estágio supervisionado, objeto de análise, está contemplado no núcleo de formação

complementar. E diante da necessidade de manter a coerência dos conteúdos curriculares com o perfil desejado do egresso, as competências e habilidades descritas no documento analisado, indicam que é nesse componente curricular que os discentes terão a capacidade de articular todas as 16 competências e habilidades específicas elencadas para sua área de atuação, conforme podemos observar na figura 5 abaixo:

Figura 5-Correspondência entre o Componente Curricular (ES) e as Competências e Habilidades dos Licenciados em Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pela autora (adaptado do PPC-IF-GM, 2019, p. 62)

A atuação docente segundo o art. 13 da LDB (Brasil, 1996), não deve ser somente na sala de aula, propõe que o mesmo deva participar de diversas atividades da vida escolar, como preparação de propostas pedagógicas, elaboração de planos de trabalho, constituição de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, avaliação e desenvolvimento profissional, além de promover a articulação com as famílias e a comunidade. O componente curricular Estágio Supervisionado é muito peculiar, distinguindo-se dos demais, pois implica colocar o aluno em contato direto com a área de intervenção, que é bastante diversificada.

Diversos estudos e pesquisas apontam o Estágio Supervisionado como instrumento essencial para aproximar o conhecimento teórico da prática profissional,

tais como: Pimenta e Lima (2012); Almeida e Pimenta (2014) Souza Neto, Cyrino e Borges (2019); Cyrino (2016); Carvalho Filho, Batista e Souza Neto (2022); Carvalho Filho e Brasileiro (2020, 2019, 2015).

Isso se confirma, uma vez que, o estágio supervisionado previsto na modalidade obrigatória, tem como objetivo:

- I. propiciar ao aluno subsídios para a compreensão da realidade institucional;
- II. compreender a inter-relação teoria e prática em condições concretas;
- III. trabalhar em condições reais de planejamento e sistematização (PPC-IFGM, 2019, p.67).

Com relação a carga horária, o mesmo contempla 400 horas de prática, com início a partir do quinto período, conforme Recomendação 2/2018/REIT-CEPEX/REIT-IFRO e Resolução 02/2015, do Conselho Nacional de Educação. Sendo realizado em atendimento à Lei 11.788/2008, que prevê assinatura do Termo de Compromisso Tripartite, orientação (por professor das áreas específicas do curso e supervisor do local de realização do estágio), avaliação, acompanhamento e apresentação de relatório, estando suas etapas organizadas conforme quadros abaixo:

Quadro 7- Especificações sobre as etapas do Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do IFRO – campus Guajará-Mirim

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		
OBSERVAÇÃO	CARGA HORÁRIA (h)	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Planejamento do estágio	5	5
Levantamento de aspectos ambientais e humanos	10	10
Levantamento de aspectos administrativos e comportamentais	10	10
Estudo dos aspectos políticos e de organização acadêmica e de planejamento	10	10
Observação e descrição dos aspectos pedagógicos: PPP/PPC da escola e livros didáticos	10	20
Total	100	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II		
PARTICIPAÇÃO	CARGA HORÁRIA	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Planejamento do estágio	10	10
Monitoria	-	40
Projetos, Mostras, Feiras, Oficinas e demais Atividades Pedagógicas (Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classe, Reuniões de Pais e Professores, dentre outros)	15	25

Total		100
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III		
REGÊNCIA	CARGA HORÁRIA (h)	
	Ensino Fundamental	
Planejamento do estágio	30	
Observação em sala de aula do Ensino Fundamental II	15	
Regência do Ensino Fundamental	15	
Projetos: reforço escolar e temas transversais	40	
Total		100
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV		
REGÊNCIA	CARGA HORÁRIA (h)	
	Ensino Médio	
Planejamento do estágio	30	
Observação em sala de aula do Ensino Médio	15	
Regência Ensino Médio	15	
Projetos: reforço escolar e temas transversais	40	
Total		100

Fonte: Manual de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura: orientações gerais (2020)

A fim de, perceber como ES está organizado nas práticas pedagógicas, se fez necessário apontar como os professores orientadores percebem a organização do estágio, pois muitas vezes o que está escrito no PPC formalmente não condiz com o que realmente ocorre nas práticas de ensino (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022). Para tanto apresentamos a seguir a estrutura organizacional do estágio a partir das vozes dos professores orientadores:

No 5º período eles podem iniciar os estágios, se eu não me engane eles têm 4 estágios para cumprir (5º, 6º, 7º e 8º período). Sendo sempre gradual por etapas, só vai para o outro quando cumprir o anterior. O estágio I é só mesmo conhecer o ambiente escolar, observação, o estágio II começa a parte de aplicação de alguma coisa (projetos), e os dois últimos são a regência, é realmente a parte que bota para quebrar, realizar atividades em sala. (P1)

Eu só passei os olhos nessa parte que fala sobre o Estágio, mas não sei dizer exatamente como ele encontra-se organizado no PPC do curso. (P2)

O estágio, ele está acontecendo conforme o PPC, em 4 etapas com início no 5º período. (P3)

O estágio nosso tem 400h, inicia-se a partir de 50% do curso concluído, ou seja, a partir do 5º período o aluno pode se matricular no estágio, o aluno faz 100 h por período. (P4)

Apenas um professor não soube descrever como o estágio está estruturado no PPC do curso, isso pode ser explicado pelo fato de que, o PO2, no momento da entrevista tinha um pouco mais de sete meses de tempo de serviço no campus pesquisado. O estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão

docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender (Pimenta; Lima, 2012).

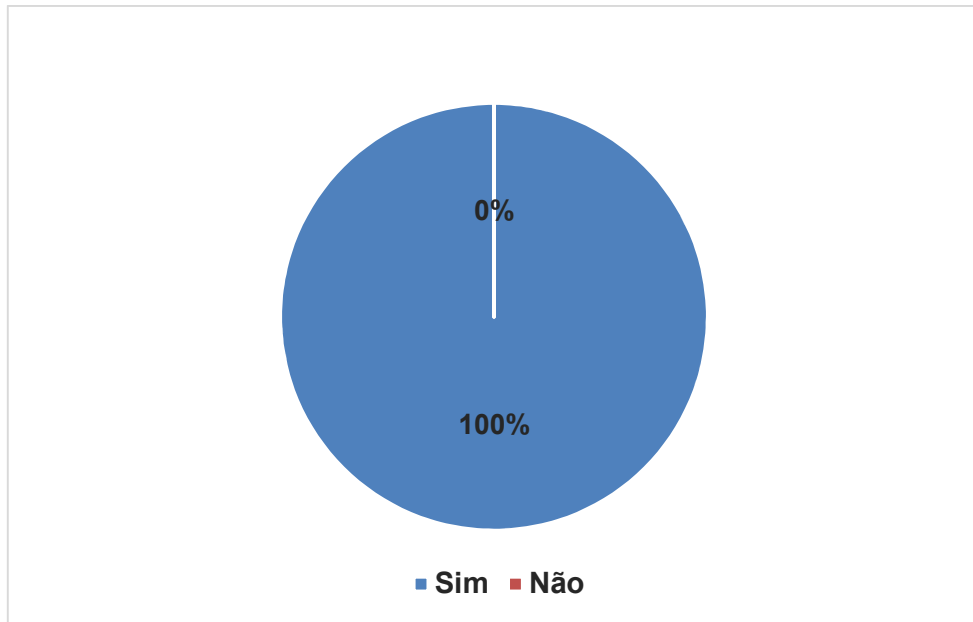
Diante do exposto, a organização do estágio supervisionado no currículo real e vivido, obedece ao estabelecido no Parecer CNE/CP 27/2001 de 02/10/2001 onde o mesmo deve: “de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes”.

É necessário compreender que o currículo é transmissor de conhecimentos e especificidade na organização da sociedade e da educação, para Moreira e Silva (1995, p. 7-8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

É importante que os estagiários tenham condições de apreender a(s) teoria(s) que a sustenta(m) e poder realizar uma leitura pedagógica para além do senso comum (Gomes, 2009). Porém, antes disso é necessário que tenham conhecimento dos documentos que norteiam a formação inicial do curso no qual estão inseridos. Perante isso, perguntamos aos alunos se eles conhecem o PPC do Curso de Ciências Biológicas? 100%, ou seja, todos assumiram que conhece, conforme o gráfico 1.

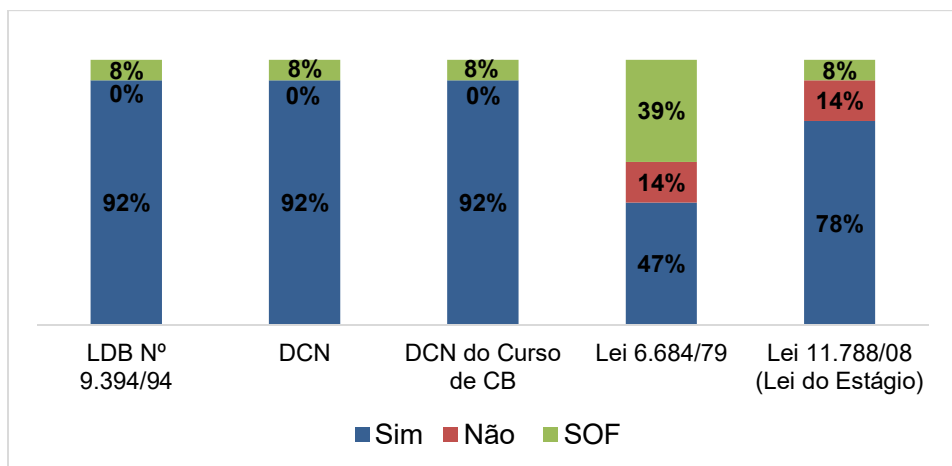
Gráfico 1- Conhecimento dos discentes acerca do PPC do curso de CB/IFRO



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

A partir do resultado suscitamos outra indagação: Quais dos documentos serviram de base para a construção do PPC do curso de CB do IFRO? Dando continuidade aos questionamentos atinentes à categoria em tela, apresentamos o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2- Percepção dos discentes acerca dos documentos legais que serviram de base para construção do PPC do curso de CB/IFRO



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Esse gráfico demonstra a percepção dos discentes acerca dos documentos legais que serviram de base para construção do PPC do curso de CB/IFRO. Nas

respostas sobre a LDB, verificamos que 92% acreditam que essa lei serviu de base para construção do PPC; e 8% não têm opinião formada.

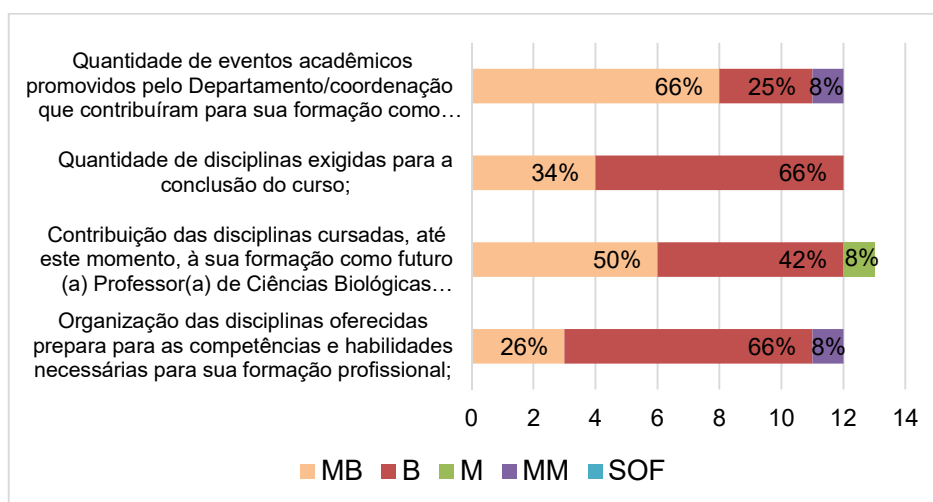
Em relação as DCNs gerais e específicas da área, 92% responderam sim e 8% não têm opinião formada. Para lei 6.684/79 que regulamenta as profissões de Biólogo e Biomédico, cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Biologia e Biomedicina, e dá outras providências, 47% acreditam que sim, 14% responderam não e 39 % não tem opinião formada sobre o assunto.

Com relação a lei 11.788/08, conhecida como a lei do estágio 78% acreditam que ela serviu de base para PPC, enquanto 14% afirmam que não e 8% diz não ter opinião formada sobre isso.

É possível inferir a partir dos dados apresentado, que os pesquisados, ainda que subjetivamente, acreditam que, a LDB e as DCNs serviram de base para construção do PPC do curso pesquisado, coadunando com o gráfico anterior que indicou sobre o fato de eles conhecerem o documento oficial do curso (PPC).

Solicitamos aos discentes que avaliassem o currículo de formação em MB (muito bom), B (bom), M (mau), MM (muito mau) e SOF (sem opinião formada), a partir de 4 indicadores: 1. Organização das disciplinas oferecidas em relação as competências necessárias para formação; 2. A quantidade de disciplinas presentes; 3. Contribuição das disciplinas para formação e 4. Quantidade de eventos promovidos pelo CB/IFRO que contribuíram para a formação profissional. As respostas obtidas estão presentes no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3- Percepção dos discentes acerca da organização do currículo do curso de CB/IFRO



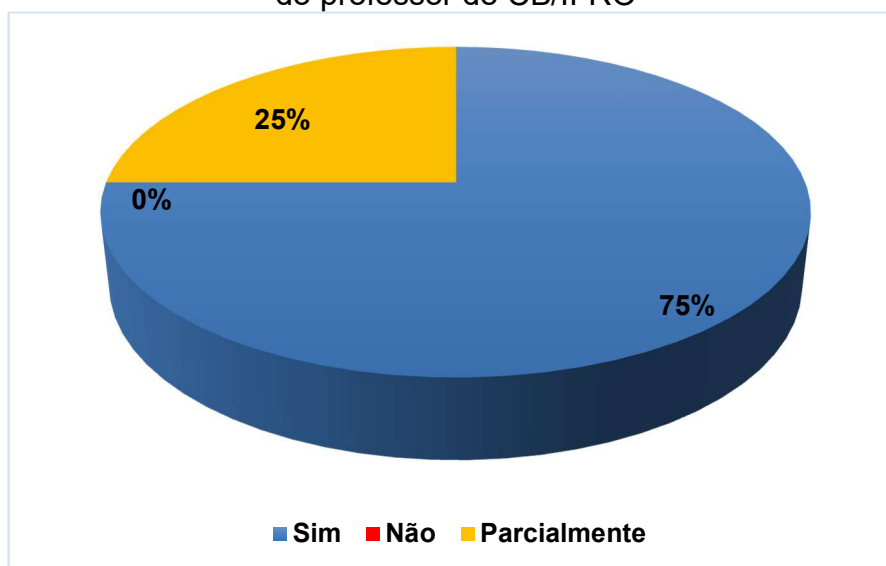
Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Esse gráfico infere a percepção dos discentes acerca do currículo do curso de CB/IFRO. Os aspectos analisados foram: 1. Organização das disciplinas oferecidas com relação as competências e habilidades necessárias para sua formação profissional, as respostas dos sujeitos apontaram: 26% MB, 66% B e 8% MM; 2. A contribuição das disciplinas cursadas, até este momento, à sua formação como futuro(a) Professor(a) de Ciências Biológicas, verificamos que 50% percebem como MB, 42% como B e 8 M; 3. Quantidade de disciplinas exigidas para a conclusão do curso, observamos que 34% MB e 66% B; e 4. Quantidade de eventos acadêmicos promovidos pelo Departamento/coordenação que contribuíram para formação do Professor de Ciências Biológicas no contexto escolar. O gráfico nos mostra que 66% dos sujeitos pesquisados apontaram como MB; 25% como B, e 8% MM.

A despeito dos dados coletados, os resultados apontaram que, entre os quatro indicadores analisados, obtiveram as avaliações de B e MB em sua maioria e de forma discreta aparece a avaliação M e MM. Isso implica destacar a contribuição das disciplinas cursadas, até este momento, demonstrando na concepção dos pesquisados ter relevância para atuação como professor (a) de ciências ou biologia na educação básica.

Sob esse olhar, buscamos investigar junto aos estagiários qual sua percepção acerca da execução do currículo (disciplinas/desenho curricular) para a formação do professor de CB/IFRO atuar na Educação Básica? Os resultados estão representados no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4- Percepção do discente acerca da efetivação do currículo para a formação do professor de CB/IFRO



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Esse gráfico demonstra a percepção dos estagiários acerca da efetivação do currículo para a formação do professor de CB/IFRO, onde 75% dos discentes responderam sim, o currículo se efetiva na formação do licenciado em Ciências Biológicas e 25% responderam que o currículo atende parcialmente a formação do licenciado. Esses resultados são demonstrados pelos discursos dos estagiários e suas respectivas justificativas apresentadas no quadro 8:

Quadro 8- Discursos dos discentes acerca da efetivação do currículo (disciplinas/desenho curricular) para a formação do professor de EDF/UNIR

Participantes	Respostas	Justificativas
E1	Sim	"Sim, pois abordam conteúdos de diversas vertentes, tanto da área pedagógica, quanto da área específica de conhecimento"
E2	Sim	Todas as disciplinas que envolvem a prática nos norteiam para a sala de aula
E3	Parcialmente	Parcialmente, o currículo não está organizado de maneira adequada, pois as matérias específicas são aplicadas somente a partir do 5º período
E4	Sim	Muitas das disciplinas abrangem a prática profissional e conseguem preparar os futuros docentes para o mercado de trabalho
E5	Sim	Sim, pois muitas disciplinas são muito complexas e estudamos os conteúdos mais detalhados
E6	Parcialmente	Parcialmente, no entanto nunca estamos preparados por que ao longo dos anos acaba mudando tantas coisas no meio do ensino. Acabamos nos preparando no convívio da prática
E7	Sim	Sim, porque as disciplinas passadas são tanto pedagógicas como de áreas específicas da Biologia

E8	Sim	Ao longo do curso oferecido muitas oportunidades para nos preparar.
E9	Sim	Por meio dos programas: PIBID, Residência Pedagógica e PROBEN que o IFRO oferece em parceria com outras instituições como a CAPES
E10	Sim	Prepara para a convivência e para a experiência em sala de aula
E11	Sim	Acredito que uma disciplina ajuda a outra a nos oferecer o conhecimento
E12	Parcialmente	"Parcialmente, nas aulas vemos mais aulas teóricas (conteúdos) do que práticas reais de sala de aula"

Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

A partir da análise do quadro acima, é possível compreender que o currículo do curso pesquisado, no tocante as disciplinas que o compõem (desenho curricular), se efetiva para formação do licenciado em Ciências Biológicas, uma vez que, a forma como estão sendo trabalhadas, na interpretação dos pesquisados, estabelecem relações com o mercado de trabalho. Os estagiários expuseram na maioria de suas justificativas, que: “Sim, pois abordam conteúdos de diversas vertentes, tanto da área pedagógica, quanto da área específica de conhecimento” (A1), “Todas as disciplinas que envolvem a prática nos norteiam para a sala de aula” (A2), “Muitas das disciplinas abrangem a prática profissional e conseguem preparar os futuros docentes para o mercado de trabalho” (A4), “Prepara para a convivência e para a experiência em sala de aula” (A10), “Ao longo do curso oferecido muitas oportunidades para nos preparar” (E8) e “Por meio dos programas: PIBID, Residência Pedagógica e PROBEN que o IFRO oferece em parceria com outras instituições como a CAPES” (E9).

Essas justificativas, representadas pelo percentual de 75%, confirmam que os participantes pesquisados percebem a efetivação do currículo para o processo de formação do licenciado em Ciências Biológicas no IFRO. Nesse sentido, a formação de docente deverá estar associada a teoria e a prática pedagógica que o professor aplicará em sala de aula. Segundo Araújo; Barros (2019, p. 57):

Todo educador tem a certeza que currículo e formação formam um dueto na sua prática pedagógica, conhecer o currículo é levar para a compreensão de uma renovada prática é dever do professor, pois ele é tido como mediador do saber educacional, naturalmente, o professor tem a trajetória com oportunidades de construir e reconstruir conhecimentos a partir de suas experiências formativas e profissionais.

Diante do exposto, é perceptível que a organização do currículo estabelece um vínculo efetivo entre os componentes curriculares no processo de mobilização dos saberes docente, entre eles: os saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes

experienciais (Tardif, 2022), os quais são fundamentais para indissociabilidade do binômio teoria-prática no estágio supervisionado, além disso, é importante inferir que foi possível perceber na voz de alguns estagiários, que a IES pesquisada tem buscado por meio de suas ações, oferecer e incentivar os discentes a realização de programas ligados à formação de professores, como forma de intervenção na realidade educativa, e que essa prática vai se redefinindo durante o processo de formação inicial do licenciado em Ciências Biológicas.

3.1.2. Programa Residência Pedagógica x Estágio Supervisionado

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Dentre as metas do PNE temos:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

(...) 15.3. **ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura**, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica (BRASIL, 2014, p.78-79 grifo nosso).

É de suma importância que se tenham a preocupação de oferecer experiências reais em escolas ao futuro docente em seu processo de formação. Conforme Nóvoa (2009, p.30) “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”. Isto posto, as práticas educacionais têm sido recomendadas pelos documentos norteadores (LDB e DCNs) como um componente curricular significativo para a formação docente e que esta deva estar presente desde o início do processo, e mais que isso, integrada as diversas disciplinas curriculares. (Gatti, 2019).

Nesse cenário, algumas iniciativas têm sido propostas, com intuito de aprimorar essa aproximação do futuro docente com seu campo de atuação. Para Pimenta e Lima (2019) as recentes políticas de formação de professores oferecida aos estudantes dos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior brasileiras, tais como: o

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica, tem oportunizado a vivência da realidade escolar por meio de atividades formativas diversas, o que antes era palco apenas do ES.

No PPC-IF-GM, 2019, a carga horária para realização do ES, poderá ser aproveitada pela realização de outras atividades docentes ou da área Educação, de acordo com o fundamento de valorização dos (as) profissionais da educação preconizado nas Leis 9394/96, 12.014/2009, 13.005/2014 e Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial e Continuada (Parecer CNE/CP N° 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015), mas esse aproveitamento tem um limite de até 200 horas do estágio curricular supervisionado obrigatório, conforme disposto nas especificações de estágio supervisionado previsto para o curso (Resolução no 54/REIT-CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2019).

Além disso, os acadêmicos que participam como residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) poderão ter equiparação e aproveitamento de carga horária para o ES obrigatório no curso pesquisado, conforme estabelecido pela Política Nacional de Formação de Professores, Leis 9394/96 e 13.005/2014 e Resolução no 54/REIT-CONSUP/IFRO, de 03 de outubro de 2019. Entretanto é necessário que as atividades tenham sido realizadas na área de formação e atuação na educação básica, observadas as cargas horárias destinadas à observação, participação e regência, podendo ser a equiparação em modo total ou parcial, com necessidade de complementação.

É válido ressaltar que o PRP surgiu como uma iniciativa de aproximar a escola e a universidade, na formação inicial e continuada de professores. Segundo a Portaria GAB nº38/2018 que instituiu o Programa Residência Pedagógica, sua finalidade é:

Art.1º[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Intuições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos.

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

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

- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

Melo, França-Carvalho e Lima (2023) inferem que ao analisarem o PRP, observaram que o *modus operandi* do PRP fomenta a articulação entre teoria e prática em todas as suas etapas e eixos de ação (monitoria, ações complementares, prático-pedagógicas e regência). Possibilitando o aprendizado da docência, congregando aspectos teóricos e práticos da profissão.

Diante desse fato, perguntamos aos professores de estágio a opinião deles acerca dos programas PIBID, PRP ou Probem, se estes funcionam igual a um estágio supervisionado. Eles responderam que:

Então aqui só PRP (Programa Residência Pedagógica) é considerado estágio, isso porque o **PRP envolve tanto a parte de observação quanto a regência, então é um programa, mais vamos dizer assim, para alunos que já estão terminando o curso, ou seja, tem que ter cumprido no mínimo 60 %**, já tem que tá formando, geralmente é a partir do 6º período para frente, então são alunos mais maduros que já tiveram mais bagagem de conteúdo da disciplina em si de Ciências Biológicas (P1)

No sentido de vivenciar a experiência e o contato com sua futura profissão acredito que sim, mais aqui apenas o PRP pode substituir o estágio obrigatório (P2)

O PIBID não é, ele é um programa como o próprio nome diz, um Programa de Iniciação à Docência, então é um primeiro contato que o nosso aluno licenciando está tendo com a escola e com o ambiente escolar. **O Residência Pedagógica sim, porque o PRP o aluno já tem que ter cumprido no mínimo 50% da grade curricular para o curso que ele está matriculado e o Residência já prever atividades de docência então eu acredito que sim tanto que o PRP todas as horas do programa podem ser usadas para equiparação do Estágio Supervisionado.** (P3)

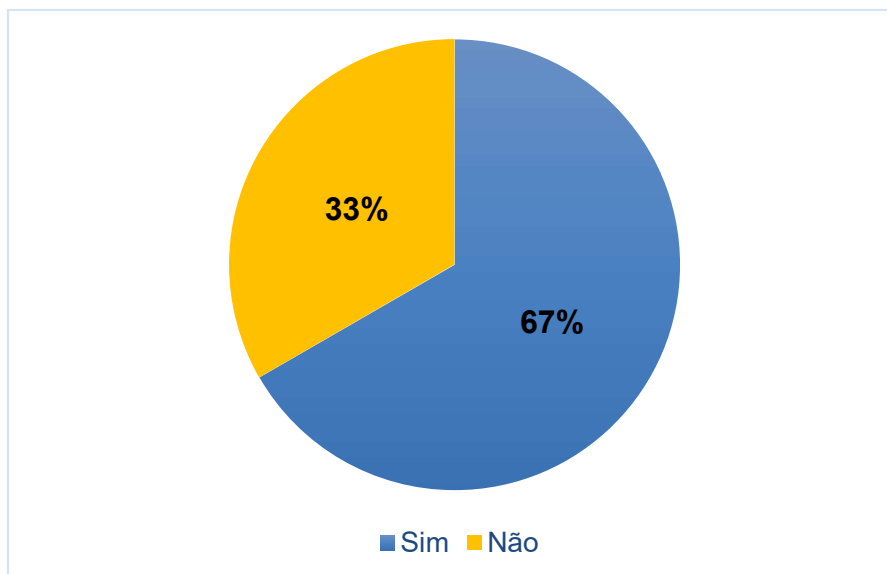
Exatamente na mesma estrutura que o estágio não[...]. **Ele não tem aquela estrutura do estágio de observação, da preparação da aula junto com o professor e aplicar o conteúdo na regência eles não tem bem aquele formato, os alunos desenvolvem atividade com os alunos, mas é mais no formato de projetos.** Não que o aluno não aprenda e não que o acadêmico não esteja ensinando né é só a metodologia usada que é um pouco diferente, não tem a mesma estrutura, mas eu acredito que sim ele vai trazer a vivência para o aluno mais ou menos no mesmo nível que o estágio. (P4)

Nas vozes dos professores é possível perceber que o PRP se aproxima mais do estágio, por proporcionar algumas similaridades com esse componente curricular, pois assim como no estágio, o aluno residente é inserido no programa após ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período, e tem em suas etapas períodos de observação, participação e regência.

Alguns trabalhos foram realizados no intuito de traçarem uma análise comparativa entre o Estágio Supervisionado e os Programas de Institucionais (PIBIB e PRP), na pesquisa de Melo, França-Carvalho e Lima (2023, p.164) concluiu que o PRP oportuniza “a aprendizagem dos saberes da docência e romper com um modelo acadêmico e técnico de formação de professores” para Almeida e Nora (2021, p. 28), contribui “para que os residentes/estagiários vivenciassem situação de imersão nas atividades escolares, ampliando a articulação entre a teoria e a prática, ou seja a práxis pedagógica”, e no estudo de Moraes, Guzzi Sá (2019, p. 248) trata-se de uma “experiência mais motivadora” que permitirá aos licenciandos vivenciarem situações nas quais os professores utilizam os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os métodos de ensino-aprendizagem, além da didática (Ferreira; Siqueira, 2020).

Como previsto no PPC-IFRO-GM, 2019, os acadêmicos podem solicitar a equiparação do PRP com o ES obrigatório. Diante desse fato, perguntamos aos participantes da pesquisa, se eles iriam solicitar a equiparação do PRP com as atividades do ES. As respostas estão ilustradas no gráfico 5.

Gráfico 5- Referente a solicitação de equiparação do PRP com ES



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Dentre os pesquisados, 67% responderam que irão solicitar a equiparação do PRP com ES obrigatório. Além disso, perguntamos aos acadêmicos se os Programas Institucionais (PRP ou PIBID) funcionam como estágio, e suas percepções acerca do assunto estão presentes no quadro 9.

Quadro 9- Percepção dos alunos estagiários sobre a equivalência dos Programas (PIBID e PRP) com o estágio supervisionado

Participantes	Respostas
E1	Os programas de iniciação à docência são mais práticos, fornecem mais experiências, justamente por envolverem várias vertentes de atividades e tem maior período de duração
E2	Sim, até bem mais, pois o tempo é bem superior ao tempo de estágio
E3	Não, é mais do que estágio, pois os alunos (grande parte) são responsáveis por toda a regência durante a residência então é um período de muito aprendizado
E4	Sim, e vai muito além, nos permite desenvolver uma série de projetos e atividades extracurriculares na Instituição
E5	Sim porque se aprende na prática como é exercer a docência de fato
E6	Sim, fizemos as mesmas funções, observamos, fazemos planos de aula e regência
E7	Vejo que o tempo que eles têm de prática é maior que no estágio
E8	Sim os objetivos são o mesmo
E9	Não, é um pouco mais puxado, tem que realizar todas as atividades que uma professora realiza dentro e fora da sala de aula
E10	Sim, maior contato com a escola
E11	Sim, pois por relatos de colegas meus, eles fazem planos de aula, dão aulas, tudo que um professor faz.
E12	Sim, pois assim como no estágio temos que desenvolver algumas atividades, como por exemplo: a regência, produção de plano de aulas, etc.

Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

No entendimento dos alunos estagiários, os programas funcionam como estágio, uma vez que, permitem a vivência de atividades similares, tais como: observação, planejamento e regência, além de eles ressaltarem que o tempo de permanência nas escolas é maior que no ES. Segundo Ferreira e Siqueira (2020) entre os objetivos do PRP está a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, através de experiências docentes que favoreçam a relação teoria e prática. Sá e Garritz (2015) sinalizam para a importância das experiências vivenciadas nesses espaços formativos, no processo de construção dos saberes necessários à docência, e para a contribuição destas na promoção da motivação de futuros professores pela profissão.

No entanto, se faz necessário inferir que esses programas excluem a maioria dos estudantes de licenciaturas, uma vez que, o número de bolsas é limitado, refletindo no que de acordo com Lima (2012), contribui para aprofundar a distância que separa os alunos em formação (futuros professores que deveriam ser titulados pela universidade pública e de qualidade para todos), criando diferentes grupos de licenciandos em uma mesma turma e instituição.

Ao analisarmos as falas dos discentes (estagiários) e docentes (professores de estágio), é nítido compreender que o Estágio Supervisionado e o Programa (PRP), evidenciam uma percepção do estágio como um local de mobilização de saberes, cujos propósitos precisam avançar de modo a intervirem na realidade educacional, como contributo para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, para alcançar êxito, o Estágio Supervisionado necessita ser (re)pensado e (re)dimensionado para romper o distanciamento entre universidade e escola e a falta de acompanhamento do professor titular da turma e o professor de estágio, o que não têm ocorrido com o PRP.

3.2. Saberes Docentes no Estágio Supervisionado

O ponto central desse eixo temático, é analisar quais os saberes são mobilizados em situação de ES no curso de Ciências Biológicas. Emergiram da pesquisa, a partir da análise temática, três subeixos, sendo eles: 2.1 Saberes das disciplinas; 2.2 Saberes experienciais; e 2.3 Relação teoria-prática, que discutiremos a seguir.

3.2.1. Saberes das disciplinas cursadas

Entendemos que para o exercício da profissão docente se faz necessário o domínio de saberes. Coube a Gauthier et al (2013), Tardif (2022) e outros autores, a se debruçarem em pesquisar sobre os saberes que são realmente necessários para à prática profissional docente.

Tardif (2022, p. 36) define saber docente “como um saber plural [...] oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para Gauthier et al. (2013) em situação de ensino, o professor mobiliza diversos saberes, formando uma espécie de reservatório, do qual se abastece durante sua prática, e os define como: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica.

O autor destaca ainda que:

[...] a pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à pedagogia: primeiro o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhes são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério (Gauthier et al., 2013, p. 19).

A visão apenas na identificação e validação de um repertório de saberes, pode implicar no erro, de que para ser professor, basta apenas a apropriação e a aplicação desses conhecimentos (tecnicismo). O que já fora advertido por Shulman (1987), devemos estar atentos para que a discussão sobre a base de conhecimento dos professores não produza uma imagem unicamente técnica do ensino.

Em relação aos saberes docentes em situação de ES, Silva (2017), afirma que, “é no momento do estágio supervisionado que muitos dos alunos estagiários estarão colocando em prática pela primeira vez o exercício da docência, que requer a construção, reconstrução e mobilização de saberes (p. 107).

É importante frisar que a relação que os futuros docentes mantêm com os saberes provenientes das disciplinas cursadas em sua formação, pode constituir um mecanismo a ser validado durante o estágio supervisionado. Os saberes disciplinares são os que se referem às disciplinas, “estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação inicial ou continuada dos professores nas diversas disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos” (Tardif, 2022, p. 38).

Frente a isso, o estágio não pode ser concebido como um mero apêndice do curso, ou tão pouco como um componente curricular isolado, mas como, parte que integra o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores.

No ponto de vista de Pimenta e Lima (2012, p. 55) o estágio supervisionado:

Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições [...]. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

Ao concordarmos, que os saberes disciplinares são importantes na formação de professores, perguntamos aos professores de estágio da instituição pesuissada: *Quais saberes devem ser desenvolvidos ou aprimorados pelo professor e que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes que o tornem um profissional na área de educação que podem ser adquiridos no ECS?* Tendo como respostas:

Acho que tem que ter um pouco de cada coisa, tem que ter essa parte pedagógica, o que eu posso fazer, trazer de novo, o que eu posso comentar aqui no processo de ensino e aprendizagem, será que se eu trouxer um jogo vai melhorar, se trouxer uma dinâmica vai ajudar, será que isso aqui é legal para eu apresentar, saber da parte de conteúdo, porque querendo ou não é uma disciplina e você precisa ter a base desse conteúdo [...] você tem que ter o leque de conhecimento do conteúdo, e um leque de conhecimento método de ensino, método de avaliação [...] (P1).

Começa tendo o conhecimento da área né, aquele conhecimento do aspecto de cada área, por exemplo: Ecologia precisa ter uma base muito boa de ecologia para ensinar ecologia e outros fatores vão complementando isso, a questão da didática, do planejamento, da organização, mas o conhecimento básico da área que ele vai tá ministrando é fundamental, tem noção tanto do aspecto teórico mais também prático [...] (P2).

[...]o conteúdo de Biologia em si eu acho que não é um problema eles já vivenciaram as disciplinas da Botânica, da Fisiologia, é mais o processo de ensino e aprendizagem que precisa ser desenvolvido então são competências relacionadas a área pedagógica. (P3)

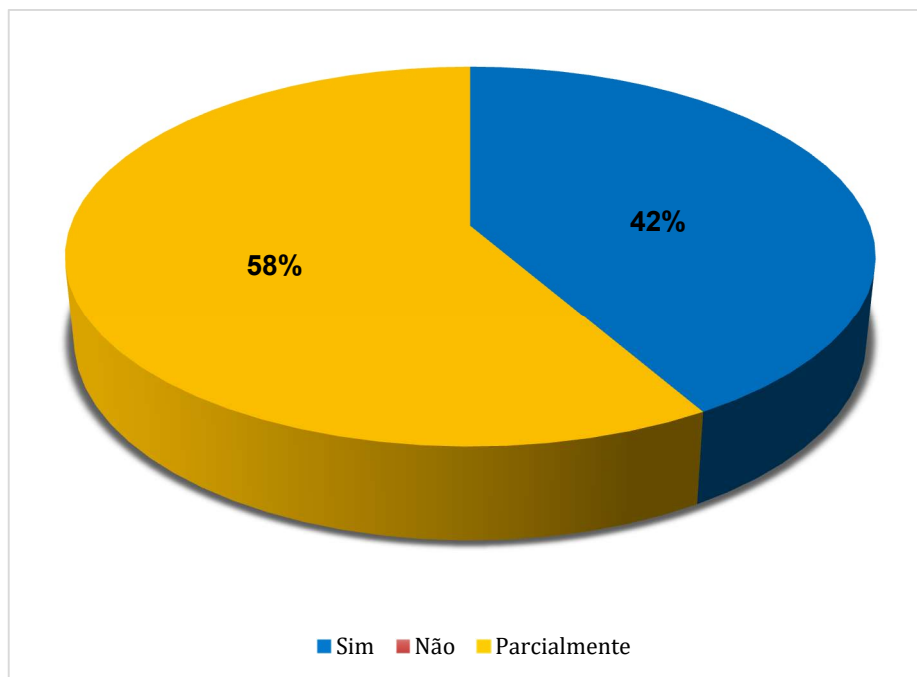
Os professores P1, P2 e P3 inferiram que os saberes disciplinares devem permear a prática docente, pois segundo eles é a base. O Professor P3 expôs que as disciplinas específicas são bem trabalhadas no curso. Além disso, todos mencionaram que as disciplinas pedagógicas são importantes “é no momento do estágio que eles (estagiários) precisam se apropriar para que tenham sucesso” (P3), ou seja, é no estágio que eles podem melhor compreender a necessidade dessas disciplinas.

Diante do exposto, compreendemos que as teorias trabalhadas no trajeto do curso a partir dos componentes curriculares (disciplinas), servirão de suportes, principalmente para as práticas de estágio supervisionado, como também para refletir a partir delas.

Gatti (2010) ao promover um estudo nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Ciências e Biologia, constatou que “a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3% e, para formação para docência, registra-se percentual em torno de apenas 10%” (p. 1374). Fica explícito o predomínio dos componentes curriculares da Biologia em relação aos componentes da área pedagógica, isso porque, segundo Oliveira (2016, p. 50) “as disciplinas específicas do curso são as que mais demandam tempo para o seu aprendizado e as mais cobradas pelos professores”. Porém, este exceto, pode, em alguma medida, impactar no desenvolvimento de uma formação docente integral e multidisciplinar necessária à profissionalização docente.

A partir desse pressuposto, perguntamos aos estagiários se: *Os saberes/competências estabelecidas no PPC-IF-GM contemplam a formação de um perfil capaz de articular os saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional no mercado de trabalho na escola?* O gráfico 6 apresenta os resultados desse questionamento:

Gráfico 6- Saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional



Fonte: Questionário da Pesquisa

Extraí-se desse gráfico que a maioria, um percentual de 58% dos participantes da pesquisa, entendem que as competências estabelecidas no PPC são parcialmente capazes de articular os saberes teóricos das disciplinas com a prática profissional na escola e os outros 42% responderam que essa articulação ocorre. Esse resultado mostra que todos os pesquisados, mesmo que não integralmente, conseguiram perceber essa articulação entre os saberes disciplinares e a prática profissional.

Esses saberes tornam-se aliados do processo de ensino-aprendizagem, trazendo conhecimentos importantes para o desempenho da docência. Onde, “a prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base teórica e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente” (Pimenta, 2012, p. 113).

Nesse encaminhamento, a articulação entre teoria e prática na formação docente a partir de uma prática orientada e consciente, e demonstrada no Quadro 10, que contempla as justificativas dada pelos alunos estagiários sobre esse movimento de articulação entre os saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional no mercado de trabalho.

Participantes	Respostas	Justificativa
E1	Sim	Percebe-se na prática escolar os conceitos estudados
E2	Sim	As temáticas trabalhadas vão de encontro com a realidade escolar
E3	Parcialmente	As disciplinas geralmente estão alinhadas com o conteúdo das escolas
E4	Sim	Graças aos projetos de iniciação à docência, foi possível criar domínios dos conteúdos e conciliar a teoria à prática
E5	Parcialmente	Busco sempre saber mais sobre o assunto, para estar preparada para possíveis perguntas dos alunos
E6	Parcialmente	É muito fácil sairmos do IFRO com um pensamento sobre ser um bom profissional achando que vamos ter suporte, mas a realidade acaba sendo outra. O que resta é fazer o jogo de cintura (por isso é um pouco complicado dizer que estamos saindo preparados)
E7	Parcialmente	A prática é o estar todo os dias na escola e o papel de professor terá mais efetividade
E8	Parcialmente	A prática se constrói no dia a dia
E9	Parcialmente	Temos muito o que aprender, não deixamos de adquirir conhecimento, nem tudo que a teoria diz acontece dentro da sala de aula
E10	Sim	Os saberes teóricos das disciplinas nos ensinam como o profissional lida com o mercado de trabalho.
E11	Sim	Acredito que através de estágios temos a noção da prática profissional no mercado de trabalho, pois na regência temos noção do que é ser professor
E12	Parcialmente	Exposição dos conteúdos estudados em são aplicados na prática profissional

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2023

Com base nas respostas dadas pelos acadêmicos, percebemos que eles conseguem compreender que o trabalho docente se constrói no dia a dia, com a vivência, além disso, que apesar de o rol de disciplinas contempladas no currículo contribuir para prática profissional, a formação docente é um processo evolutivo, contínuo e inacabado (Freire, 1997).

Para Libâneo (1994, p.28), a formação “implica uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência pratica e a ação prática orientada teoricamente”. Assim sendo, o professor deve procurar inserir-se no processo de permanente desenvolvimento profissional

É factível compreender que os saberes disciplinares irão auxiliá-los em sua prática, e que o estágio não pode ser entendido como uma unidade isolada, mas, um lugar onde eles poderão construir e mobilizar saberes. Perante este fato, realizamos a seguinte pergunta aos pesquisados: *Quais saberes oriundos das disciplinas que compõem o currículo (PPC) eles percebiam como indispensáveis para a formação em CB para atuar como professor (a) da Educação Básica nas escolas* O Quadro 11 apresenta o discurso desses alunos estagiários.

Quadro 11- Saberes Indispensáveis para a formação do Licenciado em Ciências Biológicas para atuação profissional na Educação Básica

Participantes	Respostas	Disciplinas Específicas	Disciplinas Pedagógicas
E1	As metodologias para o ensino de Biologia, pois trazem uma visão mais ampla da realização da prática docente na área de Biologia		X
E2	As disciplinas relacionadas as metodologias são muito importantes para a iniciação docente, trazendo práticas que podemos aplicar em sala de aula		X
E3	Zoologia, pois é uma disciplina que engloba o estudo de todos os seres vivos (por categoria)	x	
E4	As disciplinas de ética e legislação são indispensáveis para a formação de um profissional educador		X
E5	O que se aprende nas disciplinas didáticas no começo do curso, a questão das metodologias ativas em sala		X
E6	Todas as disciplinas relacionadas a Biologia e as relacionadas a pedagogia	x	X
E7	Biologia Geral, Anatomia, evolução, zoologia dos invertebrados, Biotecnologia e as disciplinas pedagógicas	x	X
E8	Todas, porque precisamos de uma base, ou seja, um norte	x	X
E9	Todas as disciplinas relacionadas a Biologia	x	
E10	Todas as disciplinas vão ajudar no trabalho em sala de aula	x	X
E11	A relação disciplinas pedagógicas e específicas	x	X

E12	As de metodologias para o Ensino de Biologia		X
-----	--	--	---

Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Verifica-se nas respostas dadas, que os alunos citam algumas disciplinas de forma isolada, que eles acreditam ser indispensáveis, sendo as disciplinas ordem pedagógicas as mais mencionadas. Os estagiários E1, E2, E4, E5 e E12 em suas respostas não relacionaram nenhuma disciplina ligada a área específica do curso. Em contrapartida, os alunos E3 e E9 não citaram nenhuma disciplina relacionada a área pedagógica. Os demais acadêmicos E6, E7, E8, E10 e E11 apontaram disciplinas ligadas as áreas específicas e pedagógicas.

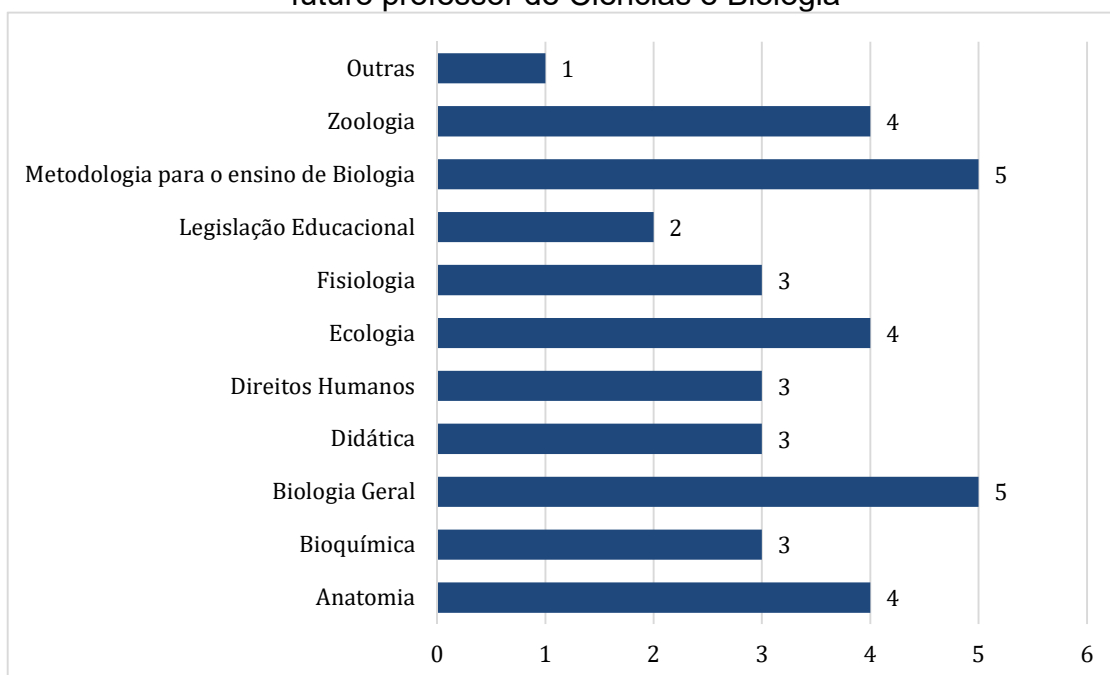
Diferentemente desse estudo, na pesquisa de Oliveira (2015), os participantes (estagiários) apontaram as disciplinas específicas como sendo as mais priorizadas durante a formação na Licenciatura de Ciências Biológicas, em função da complexidade do conteúdo e da carga horária maior. Para os sujeitos desta pesquisa, os saberes das disciplinas pedagógicas são apontados por eles como indispensáveis, pois eles acreditam que elas auxiliam no ato educativo desenvolvido pelo professor. No entanto, foi possível verificar também, que parte dos estagiários reconhecem que é necessário a articulação dos conhecimentos de ordem pedagógica e específicas para que a formação da docência seja completa.

Para Gauthier (2013), a formação de docente é composta basicamente de dois elementos: i) a Formação Pedagógica Geral e ii) Formação Pedagógica Específica. A primeira diz respeito a variedade de conhecimentos comuns a qualquer professor que extrapolam a área de ensino. No caso da Formação Pedagógica Específica está diretamente ligada a gama de conhecimentos pertinentes aos conteúdos que serão ministrados.

Pimenta e Lima (2012), apontam que dominar conhecimentos não significa apenas apropriar-se de produtos prontos do saber acumulado, mas compreender que estes são resultados de um extenso processo de investigação e fruto da construção humana e que devem ser adequados ao contexto atual.

Neste encaminhamento, solicitamos que os estagiários relacionassem as disciplinas que mais contribuíram para sua prática profissional. O gráfico 7 apresentam as disciplinas mais citadas.

Gráfico 7- Relação das Disciplinas que contribuíram para a prática profissional do futuro professor de Ciências e Biologia



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Esse gráfico representa os discursos dos alunos estagiários acerca das disciplinas que mais contribuíram para sua prática com futuro profissional docente como professor de Ciências ou Biologia. Entre as disciplinas listadas pelos participantes, temos: Metodologia para o Ensino de Biologia e Biologia Geral foram as mais citadas, cinco vezes, seguidas das disciplinas: Zoologia, Ecologia e Anatomia, quatro vezes, já as disciplinas: Fisiologia, Direitos Humanos, Didática e Bioquímica foram citadas três vezes cada uma, seguidas de Legislação Educacional com duas citações e também tivemos outras disciplinas apontadas uma única vez.

Na pesquisa de Gatti (2010), realizada em um curso de Ciências Biológicas, ficou demonstrado que, na maior parte das ementas, não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência). A autora verificou a inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência. Analisando o percurso histórico da formação de professores, podemos perceber que essa fragmentação é um problema histórico e que também se evidencia nos resultados desta investigação.

Saviani (2008) infere que dois modelos de formação docente passaram a se configurar a partir do XIX: o primeiro é o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos,

que teria como foco a cultura geral e o “domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar”. Contrário a ele surge o modelo pedagógico-didático, que considera que a formação docente “só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (Savaini, 2008, p. 01-02)

Nessa direção, a dicotomização no processo de formação docente é posta em evidência, onde um lado a aposta na crença de que o importante é dominar os conteúdos da disciplina que se irá lecionar; e do outro lado temos a crença de que a formação do professor só acontece quando, existe uma preocupação com o processo de formação docente, o saber didático-metodológico que deve ser agregado ao conteúdo específico durante o processo educacional (Tardif, 2022).

Carvalho Filho e Brasileiro (2020, p.146) apontam que somente “a indissociabilidade dos saberes oriundos das disciplinas pedagógicas, com as disciplinas específicas, consolidará o campo de conhecimento”, ou seja, a dialogicidade entre esses saberes revelar-se determinante para o avanço na compreensão da educação, no que se refere a profissionalização do professor, quanto em possibilidade de concepção de um novo educador.

Diante tudo que já foi exposto, sobre como os saberes das disciplinas (específicas ou pedagógicas), questionamos os alunos estagiários, sobre o que é necessário saber para ensinar, e suas respostas estão dispostas no quadro 12.

Quadro 12- Concepção dos alunos estagiários sobre o que é necessário saber para ensinar

Participantes	Respostas
E1	Os conceitos teóricos da área de formação, mas sabe também como trabalhar com seres humanos e auxilia-los
E2	Um conjunto de teorias e prática é fundamental para desenvolver um bom aprendizado
E3	Acima de tudo respeitar aspectos éticos e o mínimo de conhecimento
E4	Além de domínio do conteúdo é necessário saber mediar os conhecimentos que serão passados para os alunos em sala de aula e escolher uma metodologia adequada para o ensino
E5	Saber direitos e deveres, ou seja, o que pode e o que não pode
E6	Saberes dos conteúdos
E7	Ter um conhecimento básico de sociologia e psicologia
E8	Tudo que foi oferecido
E9	Didática mais dinâmica, oferecer um conteúdo relacionado com o cotidiano, aulas atrativas, como jogos.
E10	É necessário ter total atenção e controle e ensinamentos.
E11	Saberes ligado ao conteúdo que vamos trabalhar
E12	Conteúdo e conhecer a realidade da escola para elaborar aulas em que os alunos consigam aprender

Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

É possível inferir a partir das respostas dadas pelos estagiários que para ensinar, além do domínio teórico da sua área de formação, o processo de ensino-aprendizagem requer saberes pedagógicos e didáticos para enfrentar os dilemas específicos do cotidiano escolar (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020). Neste contexto, é necessário não somente conciliá-los, mas também adequá-los à situação posta pelo real no processo de educação onde ele ocorre, nesse caso, a formação humana integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e o currículo integrado são indispensáveis. Porém, esse movimento só será feito, a partir do momento em que os cursos de licenciatura proporcionarem aos futuros professores, uma formação na qual se constituam saberes inerentes à profissão de professor.

3.2.2. Saberes experienciais

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. Sobre os saberes experiências que um aluno de estágio venha a ter, os professores de estágio, indicam que:

Você vai fazer o estágio tenta absorver o máximo da dinâmica, vê ali como os professores se portam, o que eles fazem, como eles fazem ali sua avaliação, então a gente precisa dar sim um puxãozinho de orelha de vez em quando para melhorar isso aí (P1).

Eles estão nas aulas, então eu acho que aí já é um processo de tá acompanhamento e tá realizando os assuntos, mas também de tá planejando as aulas né, então eles tem momento de planejar aulas de ministrar e tudo isso acaba contribuindo também para a formação dele. (P2)

O acadêmico ele desenvolve muito essa parte muito mais humana, esse contato, essa inter-relação com o aluno essa parte é uma parte que você só desenvolve quando está atuando na sala de aula com os alunos dentro do espaço do estágio, residências, e também essa parte prática do ensinar e do elaborar as aulas. [...] são saberes que só lá (em situação de estágio) eles conseguem entender saberes práticos. (P4)

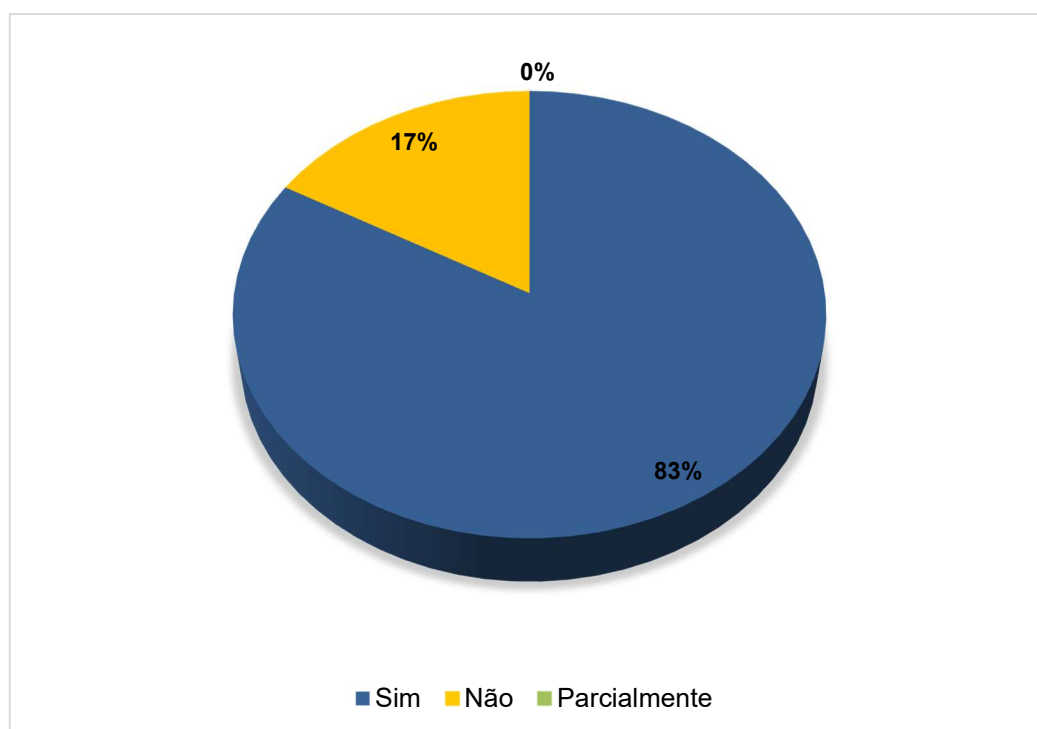
Considerando que o estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores pode se configurar como um componente curricular que atua como fio

condutor na constituição da profissionalização do docente (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020), os saberes experienciais emergem em decorrência das vivências práticas escolares, enquanto alunos da educação básica e das oportunidades de práticas durante o processo de formação inicial no próprio chão da escola, entendidas por Tardif (2013) como formação primária.

Diante disso, é preciso que haja o entendimento de que as experiências do estágio não são apenas para o cumprimento da carga horária, pois este componente curricular obrigatório tem como finalidade “propiciar ao estudante uma aproximação à realidade na qual atuará” (Pimenta; Lima, 2012, p.). De acordo como as autoras, os discentes, ao entrarem na universidade, trazem com eles algum conhecimento prévio, que podem ser ampliados com o embasamento teórico adquirido ao longo do curso, oferecendo a oportunidade de vivenciar a prática educativa durante o estágio.

Neste contexto, perguntamos aos estagiários participantes da pesquisa, se eles já haviam participados de alguma atividade ou ação de extensão relacionadas com a prática profissional na escola? O gráfico 8, mostra o resultado.

Gráfico 8- Participação dos alunos estagiários em atividades ou ação de extensão relacionado com a prática profissional na escola



Fonte: Questionário da pesquisa

Esse gráfico aponta que a maioria dos estagiários, 83% tiveram algum tipo de experiência em atividades ou ações de extensão relacionadas com a prática profissional na escola. É importante frisar, que por se tratar de alunos matriculados no 8º período, onde todos os participantes já haviam realizado pelo menos um dos estágios, ainda ter alunos que não tiveram experiências na escola, é quase um contrassenso, pois o saber experiencial é basilar para uma formação uma formação docente integral. Trata-se de:

[...] um saber ligado a função dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem a experiência. [...]. É um saber prático [...] interativo [...]. É um saber sincrético e plural [...]. É um saber heterogêneo [...]. É um saber complexo não analítico [...]. É um saber aberto, poroso permeável [...] como a personalidade do professor [...]. É um saber existencial [...] “saber experienciado” [...]. É um saber temporal, evolutivo e dinâmico [...]. Por fim é um saber social e construído (Tardif, 2022, p.109-110)

Para o autor todas essas características ajudam esboçar uma formação profissional alicerçada a partir de uma “epistemologia da prática docente”, na qual considera a ação docente e a escola como locus de formação profissional (Tardif, 2022; Cyrino, 2016), pois essa compreensão está ligada a tudo que constitui o professor que é a pessoa, com sua história de vida, personalidade, seus recursos e limites (Nóvoa, 2019).

No Quadro 13 apresentamos as atividades ou ações de extensão citadas pelos participantes da pesquisa.

Quadro 13- As Atividades ou ação de extensão citada pelos estagiários

Participantes	Respostas
E1	Curricularização da extensão, através de apresentações em eventos e realização de feiras de Ciências em escolas privadas.
E2	Curricularização da extensão
E3	Não participei
E4	Curricularização da extensão desenvolvida na Escola Rocha Leal
E5	Participei do PROBEN, um projeto de ensino
E6	Programa Residência Pedagógica
E7	Feira de Ciências
E8	Residência Pedagógica, PIBID e PROBEN
E9	PIBID, PROBEN e Residência Pedagógica

E10	PIBID e Residência Pedagógica
E11	Não participei
E12	Curricularização da extensão

Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Dentre as atividades relacionadas pelos participantes, os programas de apoio a formação de estudantes de licenciatura foram os mais citados pelos estagiários, aparecendo cinco vezes, seguido das atividades de curricularização da extensão apareceu no discurso de quatro estagiários.

O contato com a realidade e com o dia a dia da escola, permite a aquisição de saberes. Para tanto, nos alinhamos com Pimenta (2022, p. 28), que sugere:

[...] conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre; ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos. Problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres dos autores e da mídia, as representações e saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores.

Por esta razão, o professor na sua formação deve reelaborar constantemente os saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam (Pimenta; Lima, 2012).

Segundo Gauthier et al. (1998, p. 33):

[...] experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente.

Pois, os saberes que são constituídos no universo da sala de aula em interação conjunta professor/alunos, é que permitirá a construção de conhecimentos e experiências que marcam o discente ao longo de sua carreira profissional e que poderá definir o percurso das suas práxis.

3.2.3. Relação teoria e prática

Partindo da premissa que o estágio é um momento de “articulação entre a teoria-prática” (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020), “eixos indissociáveis no processo de formação docente numa perspectiva reflexiva” (Maciel; Nunes; Junior, 2020, p. 2226), sendo o *locus* onde “a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” (Buriolla, 1999, p. 13). Trazemos a lume, a concepção de estágio de Pimenta e Lima (2012) que considera um momento de articulação indissociável entre o saber e o fazer, tornando-se conseqüentemente objeto das práxis educativas, ou seja, a integração entre teoria e prática e confirma-se desde o momento da formação inicial, fortalecendo-se na prática docente do professor.

Frente ao exposto, entendemos que a legislação para a formação dos professores neste caso a CNE/CP 02/2015, aponta para a indissociabilidade entre teoria e prática docente, em vários de seus artigos, onde destacamos:

Art. 3º V - **a articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da **articulação entre teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão[...]

Art. 13 § 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante **relação entre teoria e prática**, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência;

Art. 15 § 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante **relação entre teoria e prática**, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (Brasil, 2015).

De modo geral, percebemos que a legislação traz elementos pertinentes para a superação da ideia reducionista de caracterização do estágio como disciplina caracterizada pela “imitação de modelos” ou como mero espaço de observação e reprodução da prática, sem a realização de uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022).

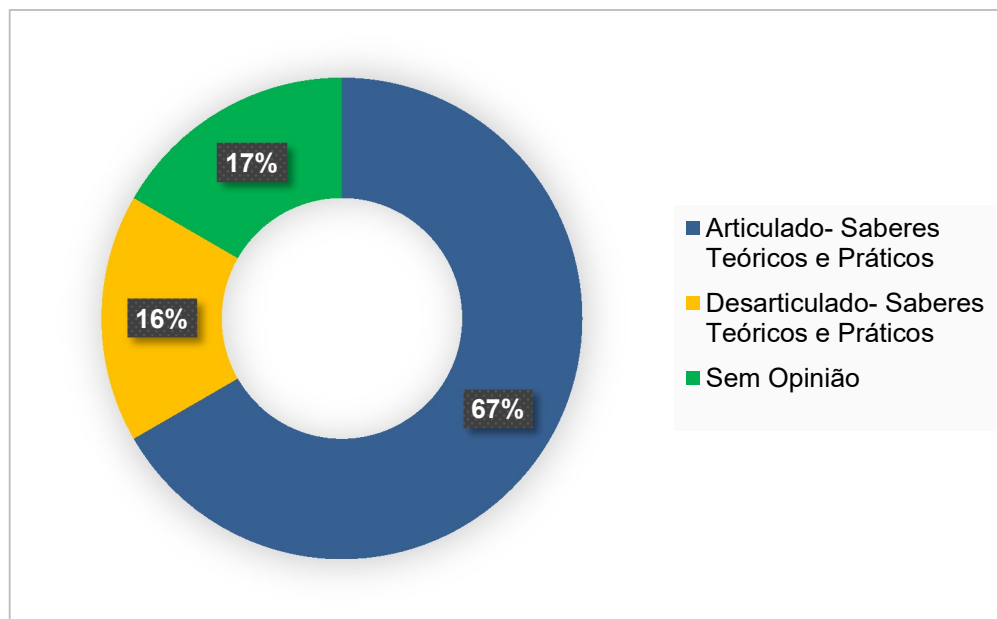
Tendo em vista os documentos norteadores, os programas de formação docente devem contemplar como um dos eixos de organização da matriz curricular a

articulação teoria e prática (Brasil, 2002a). Eles predizem também, que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Sendo assim, ela “não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” e deverá ocorrer no “interior das áreas ou disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação” (Brasil, 2002a, p. 5).

Nesse encaminhamento, Alarcão (1996) pontua que um dos maiores problemas dos cursos de formação inicial é a falta de articulação entre as disciplinas, bem como a falta de articulação entre o conteúdo ensinado e a prática efetiva, cabendo ao professor novato fazer a "ponte" entre teoria e prática. Para Barreto (2014), a desarticulação entre a realidade prática e a formação acadêmica é um dos “dilemas” enraizados nos cursos de licenciatura, pois muitas vezes o âmbito acadêmico não propicia uma contextualização adequada da realidade do futuro campo profissional do licenciado, criando lacunas dentro desse processo formativo, o que pode resultar segundo Pimenta e Lima (2012), no empobrecimento das práticas nas escolas, evidenciando a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática.

Nessa direção, questionamos qual a concepção dos estagiários em relação as competências estabelecidas no PPC para a formação de perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos à prática profissional na escola? As respostas estão ilustradas no gráfico 9:

Gráfico 9- Percepção dos Estagiários acerca da relação teoria-prática no ES



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Como podemos observar, a maioria dos estagiários entrevistados, 67%, apontaram que há uma articulação entre teoria-prática no ES, ou seja, os participantes percebem que da forma como o estágio está organizado ele promove a aplicabilidade da relação teoria e prática. Contudo, destacamos as respostas de duas estagiárias, que responderam não haver essa articulação e trouxeram as seguintes justificativas:

"O estágio muitas vezes consiste em ser "empregado do professor", pois temos que fazer o que eles mandam, mesmo sendo uma atividade fora do contexto"(E3);

"Na realidade o estágio era para ser na área de Biologia e acabamos muitas vezes realizando eles em outras disciplinas, como Inglês por exemplo". (E9)

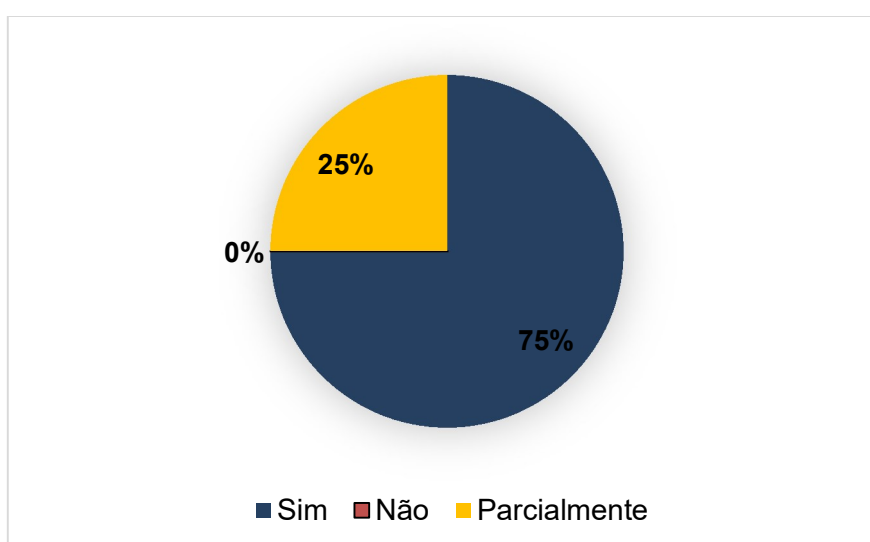
Com base nesses excertos pode-se inferir que, em sua totalidade o estágio supervisionado deveria garantir a indissociabilidade da relação teoria-prática, tendo em vista que é o momento em que o futuro professor tenha a possibilidade de vivência a prática docente no campo de estágio e consolidar o processo de profissionalização do ensino a partir dos saberes necessários ao ofício da docência (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020). Percebemos que problemas de natureza institucionais têm ocorrido, onde os atores envolvidos, muitas vezes não tem a real noção de suas funções e como eles são importantes nesse processo formativo.

A visão ramificada desses dois conceitos acarreta dificuldades na atuação do estagiário, já que, o profissional docente precisa ser formado com um número mínimo

de habilidades e competências (concepções metodológicas, planejamento didático, avaliação, entre outras), que serão postas em prática, primeiramente, em seus estágios, evidenciando seu “saber-ensinar”.

Na busca de compreender a influência que o estágio supervisionado tem provocado nos alunos estagiários, perguntamos: O estágio curricular supervisionado influencia na formação que vem sendo dada ao acadêmico de licenciatura em Ciências Biológicas para a prática da docência na Educação Básica? O gráfico 10 apresenta as respostas acerca do assunto.

Gráfico 10- Discursos dos discentes sobre a contribuição do estágio supervisionado para a prática da docência em Ciências Biológicas



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Extrai-se desse gráfico que a maioria dos sujeitos da pesquisa afirmam existir a influência do estágio para as suas práticas educativas. O aluno E11 ressalta que o ES “nós mostra e nos prepara a convivência com os discentes”, em outro ponto de vista o E12 “desse modo temos noção de como é a realidade em sala de aula”. Mas para o estagiário E3 “mesmo estando na sala de aula o estagiário não é o professor e nem é visto pelos alunos como um profissional”, além disso, o E5 relatou que “existe vários fatores que desmotiva a exercer a profissão, principalmente o salário e a falta de suporte por parte de algumas escolas”. Convém inferir que, diante do relato dos dois últimos estagiários, encontramos sinais das mazelas da formação de professores no Brasil, que é escancaradas durante o ES. Uma vez que, é imprescindível que se discuta o lugar ocupado pelo estagiário na escola (Milanesi, 2012), aproximação com

a realidade (Almeida; Pimenta, 2014), bem como, a necessidade de processos de reflexão sobre a vivência na escola (Saviani, 2009; Pereira; Baptista 2009). Indo ao encontro do que sugere Saviani (2009) é necessário vincula a formação às condições de trabalho docente, fala de problemas sociais que podem ser minorados pela educação, da qualidade da educação, da qualificação do quadro de professores e lança o desafio de assumir a proposta ou parar de apenas falar sobre a educação.

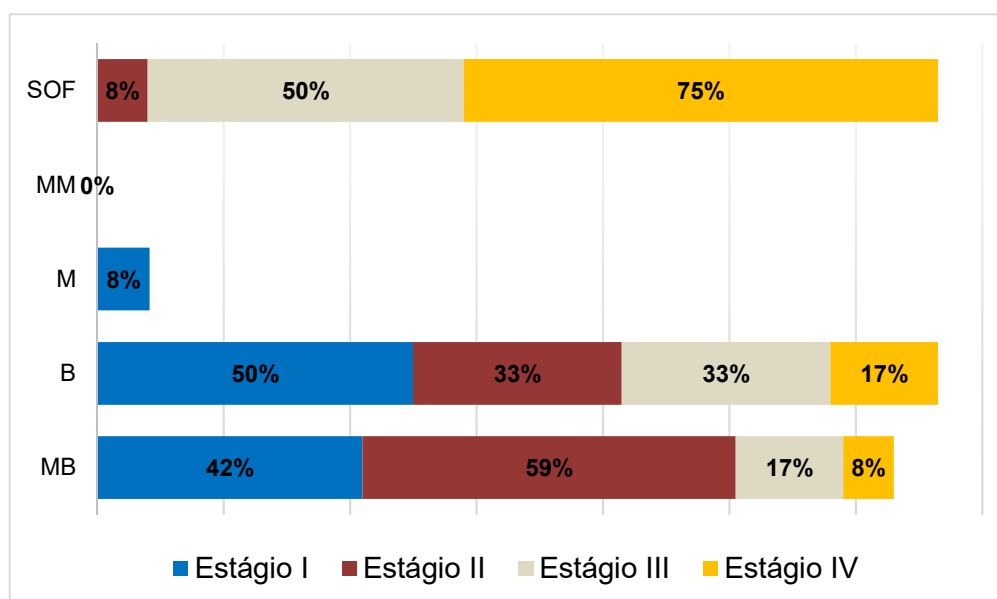
Araújo (2020, p.3), em sua perspectiva teórica afirma que:

[...] o estágio, como espaço da práxis educacional, ação-reflexão-ação, reflexão e experimentação de práticas de planejamento, de ensino e avaliação nas redes de Educação Básica, é subsídio para a formação pedagógica dos estudantes das licenciaturas e para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica.

Isso implica afirmar que o estágio como práxis constitui como um processo pedagógico e uma ferramenta de ensino para a construção da identidade profissional docente, tendo como princípio a produção de saberes a partir da visão crítica da realidade. No momento do estágio, é o professor de estágio que deve auxiliar o aluno em formação frente a esse processo reflexão sobre as observações/investigações realizadas.

A partir desse pressuposto, perguntamos aos participantes da pesquisa: Como eles avaliavam o trabalho realizado pelo professor de estágio supervisionados? O gráfico 11 ilustra o discurso dos discentes.

Gráfico 11- Discursos dos discentes avaliando o trabalho realizado pelo professor orientador do estágio curricular supervisionado do curso de CB/IFRO



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

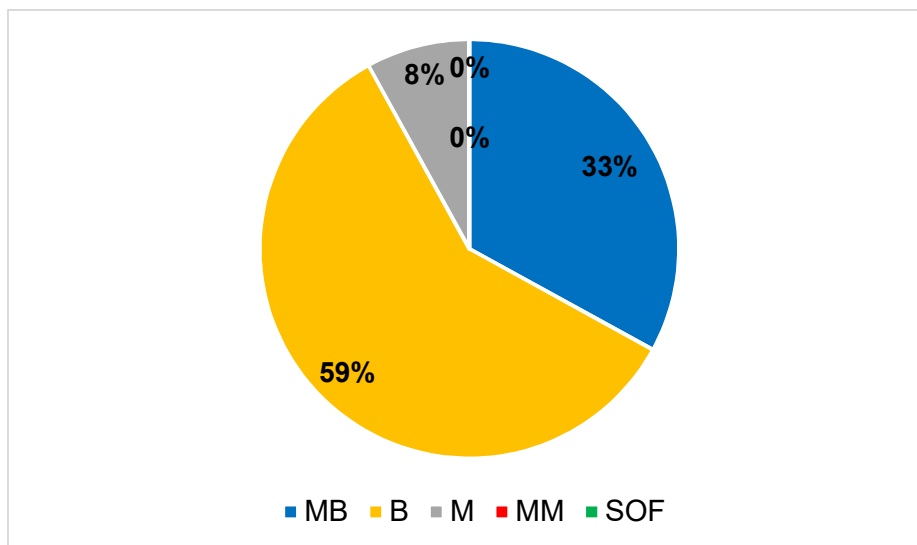
Verificamos que a maior parte dos pesquisados percebe o trabalho realizado pelo professor orientador do estágio curricular como “muito bom (MB) e bom (B)”. Nos estágios I e II a soma da avaliação entre B e MB é de 92% de aprovação. No estágio III a metade dos pesquisados havia concluído essa etapa e para o estágio IV, apenas um quarto dos alunos cumpriram essa etapa, as avaliações também foram B e MB.

A experiência considerada Mau (M) ocorreu no estágio I. Essa é a etapa de observação, segundo PPC do curso a carga horária total é de 100h, e está dividida em duas etapas (Ensino Fundamental / Ensino Médio). Consiste no primeiro contato que o estagiário terá com a escola, sendo necessário que ocorra um planejamento e direcionamento adequado das atividades a serem trabalhadas durante esse período.

Já a professora de estágio, trouxe uma queixa passada por uma aluna estagiária, “ah eu não tô gostando do meu estágio (estágio I- observação), por que estão me colocando para mexer em pasta de alunos e me colocando para cortar papel, e não estava aprendendo o que deveria aprender” (P1), o que infere as marcas das incoerências de ensino realizadas nos estágios supervisionados. Segundo Rocha; Silva (2020), na etapa da observação é importante que o estagiário analise a prática de outro profissional e as diversas interações que acontecem na escola, com um olhar de pesquisador, possibilitando (re)pensar seu papel, quando assumir a docência, havendo, durante as aulas, discussões e reflexões que estabelecem constantemente relações entre a teoria e a prática.

Ante ao exposto, é imprescindível que o projeto de estágio que as universidades responsáveis pela formação docente desenvolvem nos cursos de licenciatura seja avaliado e reavaliado. Para isso perguntamos aos pesquisados: Como você avalia no geral o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas? O gráfico 12 ilustra o resultado.

Gráfico 12- Discursos dos discentes acerca da avaliação do estágio curricular supervisionado do curso de CB/IFRO



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

O gráfico demonstra que entre os pesquisados, a sua maioria entende que o estágio realizado no curso tem uma avaliação geral como “bom” (B) com 59%, no entanto, a satisfação integral do projeto de estágio realizado pelos alunos não está sendo alcançada, uma vez que, apenas 33% assinalaram que muito bom (MB).

O estágio pode até ser reconhecido como um componente curricular muito importante na formação de professores, no entanto, vários são os problemas enfrentados durante a realização do mesmo, tais como, a carência no acompanhamento *in loco* dos estagiários pelo professor supervisor do estágio, a escassez do tempo para realizar o estágio, a invisibilidade do estagiário (muitas vezes ocorre), baixa integração os docentes e a equipe gestora da escola na formação do futuro professor e a fragilidades na a integração entre os conteúdos específicos e didáticos.

3.3. Eixo III: Contribuição do estágio para formação profissional.

Este eixo se construiu a partir das respostas dos professores orientadores e dos estagiários, resultando em dois subeixos: 3.1 Desafios do estágio supervisionado; e 3.2 Possibilidades do estágio supervisionado

3.3.1. Desafios do estágio supervisionado

A insatisfação no campo da formação de professores, especialmente em relação ao estágio supervisionado, pode estar diretamente ligada às políticas formativas e às práticas de ensino nos cursos de formação inicial de professores. Nesse contexto, Gatti (2019, p. 177), adverte que o cenário:

[...] das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas.

No campo das concepções e práticas formativas, existe uma discussão tanto na esfera nacional quanto internacional de que a formação inicial e continuada, possa beneficiar o processo de profissionalização, no sentido de edificar a concepção formativa a partir da ideia de docência como profissão (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022).

Para tanto, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 21), asseveram sobre a necessidade de superação do “modelo hegemônico de formação” no qual, “se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional”. Esse modelo tem sido severamente criticado, uma vez que, desconsidera o compromisso político e social para a formação de educadores críticos, o que corrobora com a ideia de Freire (2011, p. 32) ao afirmar que “ensinar exige criticidade”.

Nessa direção, Gatti (2019) afirma que, reconhecer a especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com pessoas, e que confere aos professores um lugar de destaque na organização escolar e que compreende à docência como prática reflexiva ganhou visibilidade no cenário educacional.

Todos esses aspectos que perpassam a formação docente terão destaque no estágio supervisionado, uma vez que ele pode oferecer aos discentes, a oportunidade de desenvolver, discutir, refletir e utilizar os saberes adquiridos durante o processo formativo, na busca por responder necessidades e os desafios da realidade da prática docente no chão da sala de aula ou da escola (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020).

Nesta orientação, indagamos os professores de estágio: *Quais os desafios vivenciados durante o Estágio Curricular na formação inicial de professores?*

Primeiro na rede estadual em comparação ao que eles têm aqui no IFRO eles vão para a escola e tem um pouco de choque, porque a gente tem uma infraestrutura legal, sempre tem a tela, se precisar de data show a gente consegue, se precisar de outros materiais a gente consegue, a gente tem um laboratório de informática, daí tem muitas escolas que eles chegam e não tem nem papel (P1)

O pessoal que faz o curso noturno e aí o tempo que eles se dedicam acaba assim, as vezes bem extenso né bem grande, as vezes eles têm que tá empenhado aí né nos três turnos, tem aula pela manhã, aula a tarde e aí a noite eles têm que tá no campus para tá assistindo as disciplinas, então acho que esse aspecto assim é cansativo (tempo para conciliar todas as atividades) (P2)

Em relação ao aluno que trabalha nosso estagiário que trabalha fica um pouco difícil para ele conseguir encaixar na sua carga horária desse, principalmente o estágio no Ensino Fundamental que não acontece a noite então é um pouco complicado para o aluno poder cumprir esse estágio relacionado ao Ensino Fundamental. (P3)

Hoje muito mais do que você ensinar, você saber o conteúdo, é você saber lidar com esses alunos e essa questão de você conseguir atrair ele, fazer com que eles prestem atenção, porque ensinar o conteúdo, repassar o conteúdo é fácil é a coisa mais fácil é porque tem uma vida lá complexa junto com a família ele vem de uma família carente que às vezes tá com fome por isso ele não aprendeu as vezes ele chega cansado ele dorme em sala de aula às vezes é porque ele ajudou o pai de manhã e foi estudar a tarde então eu acho que esse ser professor humano é mais difícil do que ensinar o conteúdo propriamente dito. (P4)

O professor P1 relata como desafio o “choque de realidade”, já os P2 e P3 apontaram a questão de conciliar estudo e trabalho e, o P4 infere sobre a questão de relações interpessoais, ou seja, o ensino humanizado.

Os primeiros anos de exercício da profissão para muitos professores podem ser traumáticos, pois há vários casos de profissionais que se sentem perdidos e encontram muitas dificuldades para conduzir suas atividades pedagógicas em sala de aula, gerando desconfortos e desmotivação. Para Pequiá e Rosa (2010, p.157) “[...] o impacto de transição da vida acadêmica para a atividade profissional pode ser diminuído através de experiências de trabalho sistematizados, crítico e participativo”.

Nesse encaminhamento, o “choque de realidade” apontado pelo P1 poderá ser minimizado, se durante o estágio supervisionado, esse acadêmico tiver um bom acompanhamento (orientação), em sua prática posta pelo real, cabendo aos professores experientes (supervisores de estágio) maior envolvimento nesse processo, pois podem a partir da interação e acompanhamento, ajudar o estagiários em formação a desenvolverem a sua autonomia para resolverem os conflitos e dificuldades que surgirem (Carvalho Filho; Batista; Souza Neto, 2022).

No Brasil há um predomínio dos cursos no período noturno no ensino superior (61,7% do total de matrículas). Isso é reflexo da situação econômica vivenciada pelo país nas últimas décadas (Terribili Filho; Nery, 2009). Onde o diploma de nível superior, para muitos representa oportunidades de mobilidade social. A esse respeito, os professores P2 e P3 apontaram como desafios o peso da carga de ter que trabalhar e estudar, como sendo um desafio para a realização do ES.

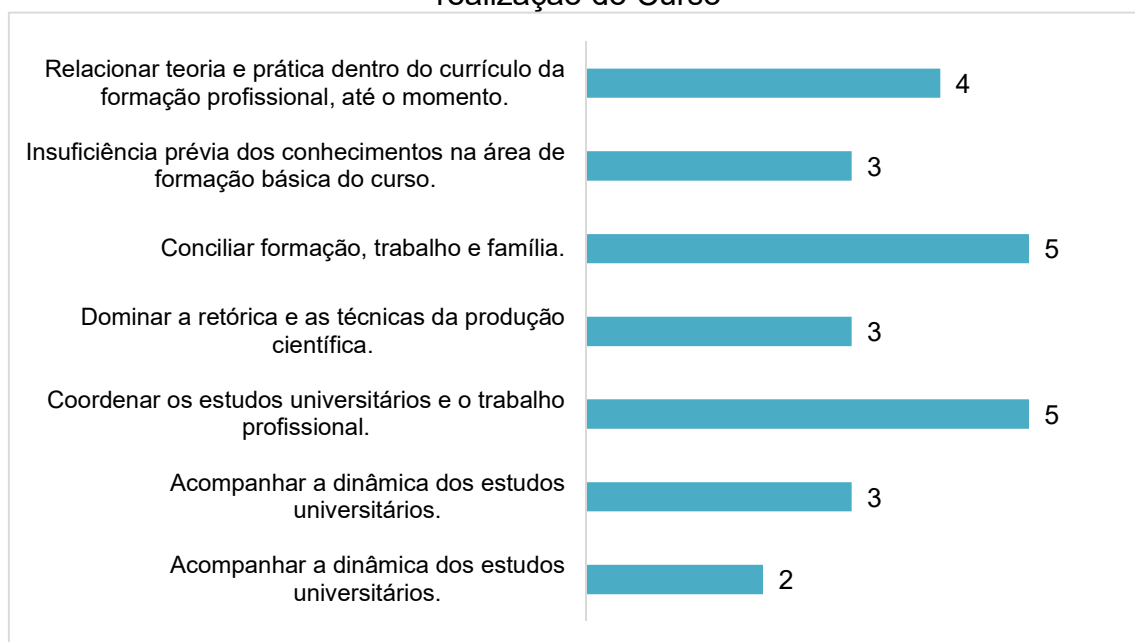
Frente ao exposto, Gomes e Bezerra (2017, p. 186) asseveram que:

A educação democrática clama uma reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos das IES no Brasil, priorizando as particularidades locais, garantindo justiça social e oportunidade de crescimento social através das IES (meio “facilitador” compreendido pelos jovens) devendo ser revisto/reestruturado suas grades curriculares a questão do estágio supervisionado, meios e possibilidades de tal conclusão e semelhante aprendizado profissional.

Os problemas de cunho social devem ser trabalhados nos cursos de formação, afim de que sejam reconhecidas as dimensões sociais e políticas do ensino e das contribuições dos professores, visando o desenvolvimento de oportunidades na vida das crianças, adolescentes e jovens.

Como Gatti (2019) já havia mencionado, o ensino é um trabalho que se realiza com pessoas, na qual a dimensão social deve ser considerada. Zeichner (2008, p. 11), por seu turno, discute sobre a importância de formar professores para a justiça social, em que, segundo o autor, “objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo” bem como das injustiças existentes nas sociedades como, por exemplo, acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte etc. O que vai de encontro com o desafio apontado pela professora P4. O estágio traz a possibilidade de discussões O gráfico 13 traz o discurso dos alunos.

Gráfico 13- Discurso dos alunos sobre as principais dificuldades enfrentadas para a realização do Curso



Fonte: Questionário da pesquisa, 2023

Os problemas mencionados mais vezes pelos estagiários foram: *conciliar formação, trabalho e família* e, *coordenar os estudos universitários e o trabalho profissional*. Seguido de “relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação profissional, até o momento”. O terceiro listado foi, a insuficiência prévia dos conhecimentos na área de formação básica do curso e, dominar a retórica e as técnicas da produção científica. E por último, acompanhar a dinâmica dos estudos universitários e, a relação com os colegas de curso.

Em relação uma das dificuldades mais citadas pelos participantes que é *conciliar formação, trabalho e família*. Nessa direção, Mesquita (2010, p. 17), assevera que “estudar e trabalhar não é novidade em um país onde a renda per capita não alcança três salários mínimos e o acesso ao ensino superior é realidade para poucos”. A autora aponta que, a expansão dos cursos noturnos não leva a democratização do ensino de fato, mas sim de uma formação de qualidade inferior por parte dos alunos de camadas populares e, principalmente do estudante trabalhador (Mesquita, 2010).

O outro ponto considerado pelos estagiários, *coordenar os estudos universitários e o trabalho profissional*, pode ter relação com a questão da dedicação desse estudante, uma vez que, o desempenho profissional não pode estar atrelado apenas a instituição de ensino, o aluno também faz diferença nesse processo. E por

se tratarem de alunos trabalhadores em sua maioria, encontram dificuldade para se dedicarem aos estudos.

O segundo item posto pelos participantes da pesquisa, “*relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação profissional, até o momento*”, é considerado por Gatti (2019, p. 188) como um consenso, isso porque:

[...] as práticas formativas devem proporcionar vivências que retratem, tanto quanto possível, a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre a atividade teórica e a atividade prática. A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Um currículo articulador deve buscar inserir o professor no contexto da prática. Mas, essa prática não se restringe ao fazer, “ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (Pimenta, 1997, p.74).

De acordo com Carvalho Filho e Brasileiro, (2020, p. 147), o desafio é, “sensibilizar os futuros professores quanto à importância de saber relacionar as disciplinas pedagógicas e práticas/específicas, levando em consideração o saber docente como conhecimento científico”.

Dentro desta perspectiva, questionamos os alunos estagiários: *O que é importante para ser um bom professor?* As respostas se encontram no Quadro 14.

Quadro 14- Discursos dos alunos estagiários sobre o que é importantes para ser um bom professor

Participantes	Respostas
E1	Buscar sempre conhecimento para se atualizar e proporcionar boas aulas
E2	Um bom professor se esforça para fazer sempre o seu melhor, buscando inovações e se atualizando
E3	Gostar de estudar e saber encarar desafios na sala de aula (coragem)
E4	Ter uma boa metodologia, ter muita calma e paciência e buscar deixar os alunos confortáveis em sala de aula de modo que tenha uma colaboração mútua
E5	Saber aplicar na prática o que se aprendeu em sala de aula, ter empatia e ter ética.
E6	Saber ouvir, saber enxergar coisas que nem todas as pessoas conseguem ver
E7	Comunicação, ter paciência, saber se relacionar
E8	Ser dinâmico

E9	Amor, dedicação, compreensão, carinho e respeito
E10	Buscar aperfeiçoamento
E11	Gostar de desafios, pois está em sala de aula, dominar uma turma e tarefa muito difícil
E12	Compreender as dificuldades dos alunos e procurar uma solução para facilitar a aprendizagem

Fonte: Autora da pesquisa

No discurso dos pesquisados E1, E2 e E10, afirmam que para ser um bom professor é necessário que o profissional busque o aperfeiçoamento. Para Ortiz et al (2020):

A formação continuada, aliada à inicial, também é essencial para que o educador continue desenvolvendo suas próprias competências profissionais. Por todos problemas que os professores devem enfrentar no seu cotidiano, a carreira docente se torna consideravelmente complexa e exige muito mais do que o mero conhecimento do conteúdo a ser trabalho em sala de aula ou receitas de como aplicar métodos de ensino.

Corroboramos com o pensando de diversos autores na proposta de que atividade docente requer uma base de conhecimentos/saberes que lhes são próprias (Freire, 2011; Shulman, 1987; Tardif, 2022; Gauthier, 2013). Ainda que haja diferenças, esses autores dialogam na intencionalidade de uma profissionalização docente, que reconheça o professor como detentor de conhecimentos particulares, mas que também valoriza o conhecimento teórico, da didática do professor, e sua capacidade de se relacionar com seus alunos, que sejam motivados e curiosos em continuar aprendendo e pesquisando, entre outros fatores. Para Tardif (2022, p. 8) o professor ideal:

[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

O ES se constitui como é espaço importante para a construção da aprendizagem e identidade docente (Pimenta; Lima, 2012), pois oportuniza aos futuros professores a compreensão da complexidade da profissão docente como possibilidade de formação à sua inserção profissional. Formação essa que tem como desafio colaborar no processo de passagem dos estudantes de ver-se como estudantes, a ver-se como professor, isto é, de construir a sua identidade de professor (Amaral-da-Costa; Batista; Graça, 2020).

Os estagiários E4, E6, E7, E8 e E9, citaram fatores ligados a personalidade do professor. Ser professor implica uma constante interação social com outros sujeitos cheios de preocupações, aflições, receios, alegrias e aspirações. Perante isso, a profissão do professor é tida por Pimenta; Lima (2012, p.41) como uma prática social, e “é ao mesmo tempo prática e ação. E, por essa razão, não é uma profissão meramente técnica em que o professor possa chegar na sala de aula, aplicar um determinado método/técnica de ensino e ir embora com a sensação de dever cumprido.

Como afirma Tardif (2022, p. 142):

Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento do trabalho.

As respostas proferidas pelos estagiários, no remete aos ensinamentos de Freire no livro *Pedagogia da autonomia: o conhecimento necessário para a prática educativa* (2011), pois para o autor, “não há docência sem discência”, e, nessa linha de pensamento, para educar e ensinar deve haver diálogo e respeito pelos saberes do educando e por sua compreensão de mundo, uma vez que, ensinar exige, entre outras coisas: observar o rigor metodológico; realiza pesquisas; respeito pelo conhecimento particular de cada aluno; exercitar o pensamento crítico; considerar a ética e a estética; fazer o que diz e correr e ter a ousadia de aceitar o novo, enquanto recusa qualquer forma de discriminação; refletir criticamente sobre práticas educacionais; e assumir sua identidade cultural.

3.3.2. Possibilidade do estágio supervisionado

A aprendizagem da docência em contextos de prática torna necessária a aproximação entre os espaços de formação e de atuação profissional. Neste sentido, o ES é considerado um lugar em que, o aluno estagiário poderá ser capaz de criar, investiga, interpreta e intervir na realidade escolar, educacional e social, um espaço de possibilidades para a mobilização de saberes necessários à sua formação e atuação profissional docente, bem como de reflexão de temáticas que envolve o seu fazer docente.

No campo do estágio, para que ele siga uma concepção de formação profissional, se faz necessário, segundo Sarti (2013), uma aproximação maior da formação com as práticas profissionais docentes, considerando a escola como *lócus* formativos privilegiado.

Para entender a percepção dos professores acerca do estágio no curso pesquisado, perguntamos: *O que julgam que falta na disciplina de Estágio Supervisionado e que deveria ser trabalhado para melhorar os cursos de formação de professores?* Os relatos abaixo expõem a opinião dos professores de estágio.

Eu acho que falta um pouco é, eu não diria autonomia, mas um diálogo melhor entre o orientador e o supervisor, acho que esse contato é muito pequeno, é pouco e muito pontual; eu acho que carga horária é pequena para trazer uma vivência completa. (P1)

Eu acho que no nosso caso específico do IFRO seria muito enriquecedor se o estágio fosse uma disciplina. Teria uma aproximação maior do docente orientador com aluno e com o supervisor. (P3)

O acompanhamento do estágio por exemplo nós somos em poucos professores para acompanhar muito alunos, [...] você que ir visitar numa semana, quer na outra e não dá, devido a demanda. [...]. (P4)

Encontramos no discurso do professor P1, duas possibilidades para melhorar a prática do estágio no curso, uma faz referência, a aproximação Universidade/Escola, por meio dos atores envolvidos. A segunda diz respeito a carga horária reduzida para o desenvolvimento do estágio. O professor P3 assevera que tornar estágio supervisionado em uma disciplina, facilitaria a aproximação entre o professor orientador/ professor supervisor/ aluno estagiário. O P4 infere que o quadro reduzido de professores orientadores dificulta o êxito no desenvolvimento do estágio supervisionado, devido à demanda que os orientadores de estágio têm além desse acompanhamento aos estagiários, além disso, acredita que o produto final, o relatório que deve ser entregue ao final de cada etapa do estágio, deveria ser um documento único.

Encontramos no dialogo dos três professores, a necessidade de aproximação dos agentes envolvidos. No que concerne, “a aproximação entre as instituições de formação e a escola”, Gatti (2019, p. 186) aponta ser mais um dos consensos discursivos de redefinição do papel e da prática de professores e professoras.

Nesse diapasão, a escola deve ser compreendida como espaço onde os saberes docentes são mobilizados. Tardif (2022) afirma que o exercício da docência

carece do contato direto com o ambiente escolar. Nesse sentido, Souza-Neto, Cyrino e Borges, (2019, p. 32) afirmam que, a concepção de prática de ensino deve pressupor “uma formação docente que articule os conhecimentos da Universidade e da Escola, exigindo a participação direta de outros atores sociais como o professor da escola que recebe o estagiário”.

O estágio supervisionado deve ser valorizado não somente pelos docentes em formação, mas também pelos professores universitários e da escola campo que poderão constituir parcerias importantes em busca do fortalecimento de uma formação para todos os envolvidos nesse processo formativo.

Em relação a carga horária do estágio, segundo o PPC do curso é de 400 horas, conforme estabelecido na CNE/CP 02/2002, e para cada etapa são 100 horas de estágio. No entanto, a professora P1 argumenta que é pouco tempo para conhecer a realidade completa e, aponta que nos programas (PIBID e PRP) o tempo de permanência é contínuo e os alunos têm de 12 a 18 meses para viver a realidade. Corroborando com a professora, Oliveira et al (2022, p. 7) infere que:

É lamentável que esta aproximação, muitas vezes ocorra somente no ECS, uma vez que, no Pibid, programa que insere os licenciandos no cotidiano da escola de educação básica desde o início do curso, nem todos podem participar. É importante destacar que a aprendizagem docente ocorre além de outros elementos, vinculada ao contexto de trabalho dos futuros professores.

O convívio com os alunos da educação básica é um fator essencial para a formação enquanto futuros docentes, sendo indispensável que os futuros professores conheçam além dos conteúdos de sua área de conhecimento, as diferentes formas de aprendizagem dos alunos e todo o contexto que permeia o universo da escola. Para Paniago (2017, p. 80), “não adianta possuir todas as dimensões dos saberes sem a postura sensível, amorosa, a sensibilidade afetiva para a compreensão do aluno como pessoa e de suas diferentes formas de ser e aprender”.

Nessa direção, Zeichner (2010) propõe a criação de “espaços híbridos” na formação de professores, denominados por ele de “terceiro espaço”. O intuito é articular o conhecimento prático profissional e acadêmico de forma menos hierárquica e a serviço da aprendizagem docente. O que se aproxima do outro consenso proposto por Gatti (2019, p. 189) que é “a valorização da construção de comunidades de aprendizagem”, atividade essa que propiciem processos de desenvolvimento

profissional mais apropriados à profissão. Nessas comunidades, os professores podem aprender a refletir junto com seus pares e acabam colaborando para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente.

Diante do exposto, entendemos que seria pertinente perguntar aos alunos estagiários: O que eles sugerem de melhorias ou aperfeiçoamento no que se refere ao ES realizado no curso de Ciências Biológicas. O quadro 15 traz os discursos dos mesmos acerca do assunto.

Quadro 15- Sugestão dos alunos estagiários para a melhoria e aperfeiçoamento no Estágio Supervisionado no IFRO

Participantes	Respostas
E1	Tem maiores orientações aos graduandos sobre como ser realizado, e um maior incentivo sobre a realização dos mesmos
E2	Diminuição da burocracia
E3	Possibilitar maior flexibilidade de horário, por exemplo estágio noturnos. Talvez o IFRO devesse disponibilizar um dia da semana para isso, assim quem trabalha não ficaria tão prejudicado
E4	Maior liberdade e disponibilidade de horário
E5	Profissionais capacitados
E6	Por hora teria alguns pequenos ajustes. Dependendo da coordenação que está à frente
E7	Acredito que está bem escrito e no PPC deixa claro e específico o que fazer, entretanto falta só alguns professores a leitura do mesmo, para auxiliar os discentes de forma clara
E8	Mais práticos e menos burocrático
E9	Um pouquinho de atenção para os estagiários
E10	Menos Burocracia
E11	Acho que tem muita papelada e pouca efetividade
E12	Nada a declarar

Fonte: Autora da pesquisa

Os alunos estagiários E1, E5, E7 e E9 recomendaram um melhor acompanhamento por parte dos orientadores, o E2, E8, E10 e E11 sugeriram menos burocracia, o E3 e E4 indicaram que a flexibilização do horário para a realização ES, seria uma boa alternativa para melhoria e aperfeiçoamento dessa prática.

No que se refere ao melhor acompanhamento dos orientadores, o Manual de Estágio Supervisionado dos Cursos de Licenciatura: orientações gerais (2020, p. 8), o professor orientador supervisionado tem como papel:

- I. acompanhar o desenvolvimento do estágio, em todas as suas etapas;
- II. monitorar o envio e o recebimento de documentos relativos ao acompanhamento do estágio;
- III. elaborar o plano de estágio juntamente com o supervisor de estágio e o estudante, considerando a compatibilidade entre as atividades programadas para o estágio e o curso em que o estagiário estiver matriculado;
- IV. avaliar o desenvolvimento do estudante durante o estágio;
- V. esclarecer aos estudantes temas de interesse sobre o estágio;
- VI. auxiliar o estudante na análise das atividades a serem aproveitadas e equiparadas ao estágio.
- VII. participar de eventos relacionados ao estágio, incluindo-se as reuniões para tratar de assuntos afins, quando convocado ou convidado pelas instâncias diretivas do IFRO;
- VIII. agendar, com os estagiários, reuniões sempre que necessário para orientação e otimização do estágio;
- IX. comunicar à CIEEC e à Coordenação Geral de Estágio Supervisionado sobre desistências, prorrogações e irregularidades nos estágios.
- X. orientar o estudante na elaboração dos relatórios, parciais e final, e no preenchimento dos anexos.
- XI. emitir e assinar a avaliação do estudante após encerramento das atividades do estágio;
- XII. encaminhar à CIEEC a versão impressa e digital dos relatórios parciais e final de estágio bem como seus anexos.

Diante da compreensão de que o exercício da docência não é algo simples, é um saber fazer complexo, em que a formação dos professores acontece no espaço de formação acadêmica, no espaço de exercício profissional e entre eles. É imprescindível, que no processo de imersão nos contextos reais de ensino, para vivência da prática docente, que ela seja mediada por professores já habilitados, no caso, os orientadores dentro das universidades em parceria com os professores que já atuam nas salas de aula (Pimenta, 1999).

Esse diálogo entre os pares (professor de estágio/professor supervisor/estagiário) é importante no sentido de que:

As atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximações e distanciamentos, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas, que coletivamente, são enfrentados pelos estagiários (Pimenta; Lima, 2012, p. 114).

O professor experiente deve auxiliar e contribuir no processo formativo, nem tanto pela intervenção, mas pela interação, no sentido de partilha de experiência e

aconselhamento. É preciso que o aluno estagiário compreenda que, os professores em sua trajetória profissional constroem e reconstróem seus saberes a partir da necessidade que a prática exige (Tardif, 2022). Para tanto, Pimenta e Lima (2012, p. 117) defendem “um projeto de estágio em que os alunos e professores sejam sempre “estagiários” da prática pedagógica” e, para Souza Neto, Sarti e Benites (2016) o estágio dentro de uma perspectiva de iniciação profissional deve permitir que se pense a universidade e a escola como lugares de formação, uma estrada de mão dupla entre professores e estudantes, docência e instituições formadoras.

O estágio supervisionado obrigatório na Instituição pesquisa ocorre em quatro etapas, e para iniciar o estágio, os acadêmicos realizam os procedimentos burocráticos administrativos.

Segundo, Polati e Henrique (2022) a burocracia presente no estágio supervisionado, embora necessária ao cumprimento de requisitos legais, é interpretada em função da quantidade de documentos e assinaturas e trâmites requeridos para a formalização do estágio. Para muitos estagiários esse componente curricular é mais concebido como uma mera obrigação a ser cumprida para a formação, o que tem reforçado uma visão pouco valorativa do estágio.

Santos (2003) infere que ao dirigirem energia nos aspectos burocráticos do estágio os licenciandos acabam configurando como uma fase penosa, estressante e até mesmo de pouco valor, e que ao olhar o estágio sob esta ótica, o licenciando revela uma concepção fragmentada da formação docente, o que afeta o reconhecimento deste componente curricular como via de construção de conhecimento.

Para Silva, Souza e Checa (2010) os professores devido à alta demanda de estagiários para orientar, acabam direcionando o seu papel nas orientações de ES a apenas aspectos burocráticos, como a verificação de preenchimento de planilha quanto à carga horária mínima exigida para aprovação, bem como a identificação de assinaturas e sua originalidade.

Diante do exposto, acreditamos que o estágio não possa ser concebido apenas como um fardo, uma carga horária a ser cumprida, onde é mais importante estar com todas as fichas preenchidas e assinaturas colhidas. Para Pimenta e Lima (2012, p.45), o estágio deve aproximar o aluno da realidade onde ele irá atuar, sendo assim essa aproximação,

[...] só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências.

Os participantes da pesquisa também apontaram com sugestão a flexibilização dos horários do estágio. O curso de Ciências Biológicas na Instituição pesquisada é em turno noturno. Diante disso, a professora P4, relatou que:

Um(a) aluno(a) que trabalha, que as vezes é mãe tem a casa, mais trabalho aí ela não está encontrando, um horário para fazer os estágios dela, então a gente tem casos por exemplos de alunos que já concluiu as disciplinas e agora ficou mais um ano só para fazer estágio porque ela não conseguia colocar dentro do horário que ela podia, então essa aluna, a gente encaminha ela para o CEEJA porque têm aulas noturnas e lá tem o fundamental e tem o médio e então ela só faz no CEEJA que é a noite mesmo, no horário que ela estava estudando então é uma aluna que precisou dedicar mais uma ano para poder cumprir o estágio em virtude das condições próprias.

Em pesquisa realizada com alunos de uma Universidade Federal no estado de Minas Gerais, eles apontaram com desafios para a formação, entre outras coisas, “Estágio obrigatório e professores inflexíveis (Pereira, 2016, p. 114). Na visão de Mesquita (2010, p. 17):

Estudar e trabalhar não é novidade em um país onde a renda per capita não alcança três salários mínimos e o acesso ao ensino superior é realidade para poucos. O nó da questão é justamente em que condições reais este acesso, permanência e conclusão se efetivam para aqueles que trabalham e estudam. O grande desafio é saber se trabalhar e estudar é uma conquista, um benefício ou uma falácia.

Nessa direção, é de suma importância que a instituição repense suas estratégias educacionais em relação ao ensino noturno e, nomeadamente, à situação típica do estudante trabalhador tendo em vista a garantia do acesso e a permanência em um Ensino Superior de qualidade e adequado ao perfil desse estudante. Ou seja, se faz necessário pensar a universidade contextualizada às diferentes identidades sociais e, principalmente, no entendimento que esses estudantes apresentam fragilidades e demandas específicas que atravessarão todo o percurso de formação superior

Portanto, o enfrentamento dos inúmeros desafios e possibilidades para realização do estágio supervisionado, devem ser pensados, tornando o lugar propício para o desenvolvimento de aprendizagens da docência, ou seja, onde o futuro docente constrói sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse estudo, é importante retornar ao objetivo para termos as considerações a respeito dos resultados, o qual teve como foco compreender como ocorre a mobilização de saberes no processo de aprendizagem da prática profissional no estágio supervisionado (ES) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Região de fronteira Brasil-Bolívia.

Ao analisarmos os dados a) Documentos legais; (PPC), ii) questionário semiestruturado (estagiários) e, iii) Entrevista com os professores de estágio, percebemos que, assim como os teóricos que trabalham com essa temática, que o estágio não pode ser tratado como um mero apêndice do curso e, nem tão pouco como um lugar de aplicação de prática, mas compreendido como um espaço de possibilidades para a mobilização de saberes construídos no decorrer do processo de formação para atuação profissional docente do curso de Ciências Biológicas, pois é preciso superar as concepções reducionistas sobre o estágio supervisionado, bem como de (re)pensar e (re)significar as práticas de ensino, passando a considerá-lo como campo de conhecimento e produção de saberes para o exercício da docência (Pimenta; Lima, 2012)

Os dados empíricos deste estudo foram analisados a partir dos três eixos temáticos da pesquisa estabelecidas a priori: i) Dinâmicas organizacionais do ES; ii) Saberes docentes no ES e, iii) Contribuição do estágio para formação profissional.

Em relação ao eixo temático i) Dinâmicas organizacionais do ES, buscamos observar como está organizado o ES no que tange os documentos legais, bem como a partir da visão dos participantes da pesquisa (professores de estágio/estagiários). E diante da percepção dos participantes, foi possível entender que o estágio está organizado conforme preconiza a legislação e o PPC do curso, sendo perceptível que o currículo estabelece um vínculo (não integral) entre os componentes curriculares no

processo de mobilização dos saberes docente, entre eles: os saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais.

Apesar dessa interpretação, foi nítido que há uma certa fragilidade relacionada ao ES, pois, baseado no discurso de alguns dos sujeitos, a IES tem incentivado os discentes a participação em outros programas ligados à formação de professores como forma de integração no contexto escolar, e essa prática propicia redefinir o processo de formação inicial do licenciado em Ciências Biológicas.

É de suma importância a preocupação de oferecer experiências reais escolares ao futuro docente, no entanto, e pertinente deixar claro que ES foi durante muito tempo o principal palco para esse processo, e nos últimos anos percebemos que o PRP entre outros programas tem disputado esse espaço com o ES. No caso específico o PRP na instituição estuda, a carga horária pode ser aproveitada como estágio obrigatório, e para os professores e estagiários essa atividade tem o *modus operandi* similar ao estágio, pois assim como no ES, tem possibilitando o aprendizado da docência, congregando aspectos teóricos e práticos da profissão, tanto que, grande parte dos pesquisados irão solicitar a equipação do PRP ao ES obrigatório

No entanto, é salutar inferir que esses programas excluem a maioria dos estudantes de licenciaturas, uma vez que, o número de bolsas é limitado, e o incentivo financeiro dado por esses programas acabam descredenciando o ES, ou dando muitas vezes menos atenção, quando comparados aos programas por conta dos incentivos financeiros, e para que, o ES tenha mais notoriedade, ele precisa ser (re)pensado e (re)dimensionado para romper o distanciamento entre universidade e escola e a falta de condições para o acompanhamento do professor titular da turma e o professor de estágio, o que não têm ocorrido com o PRP.

No eixo temático ii) Saberes docentes no ES, foi possível perceber que para o exercício da profissão docente se faz necessário o domínio de saberes, e que esses saberes que servem de base para sua atuação são originados de várias fontes, e diante disso é considerado um “saber plural” (Tardif, 2022, p.36).

Compreendemos que entre os diferentes saberes, os participantes das pesquisas (professores de estágio e estagiários) elencaram que em situação de estágio os saberes das disciplinas cursadas servem de base para atuação no campo de trabalho. Entretanto, não há unanimidade em relação, a quais saberes disciplinares (pedagógicos ou específicos) eles percebem com imprescindíveis para sua formação, uma vez que, grande parte dos estagiários pesquisados, apontaram ou disciplinas do

núcleo de formação específicos ou do núcleo de formação pedagógicos, e não a integração das duas.

Neste contexto, é necessário não somente conciliá-los (específicos e pedagógicos), mas também adequá-los à situação posta pelo real no processo de educação onde ele ocorre, para uma formação integral desse aluno.

Em relação aos saberes experienciais, ponderamos que todos os envolvidos, apontam que no momento de estágio os saberes emergem em decorrência das experiências vivenciadas em práticas escolares no próprio chão da escola. Mas, durante a pesquisa percebemos que ainda havia alunos que não tinham tido nenhum tipo de experiência na escola, local este onde irão ter que atuar, o que revela um contrassenso, uma vez que, se tratam de alunos matriculados no 8º período. Entre as atividades experienciais elencadas pelos estagiários os programas (PIBID, PRP e PROBEM) foram os mais citados.

Cabe ressaltar que os saberes que são constituídos no universo da sala de aula em interação conjunta professor/alunos, é que permitirá a construção de conhecimentos e experiências que marcam o discente ao longo de sua carreira profissional e que poderá definir o percurso das suas práxis. Por isso, os saberes experienciais são tão importantes no processo de formação inicial.

A profissão de professor não deve ser uma atividade solo, apesar de muitas vezes ele agir sozinho, por isso, é necessário que durante o processo de formação, esses futuros docentes, percebam que as relações que instituiu, ao longo de sua vida, no meio familiar, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, auxiliam em decisões a respeito de suas ações durante sua atividade profissional.

Em relação a integração entre a atividade teórica e a atividade prática, o processo de formação deve fomentar práticas formativas que proporcionem o retrato real de como é complexo o ato de ensinar. Partindo dessa premissa, é no componente curricular “estágio supervisionado” que o aluno terá a sua primeira oportunidade para articular a teoria-prática.

Nas vozes dos participantes, verificamos que a maioria aponta haver a articulação dos saberes teóricos e práticos durante a prática de estágio, porém ainda temos um percentual elevados de estagiários que não percebem essa articulação ou que não tem opinião formada sobre o assunto. Nada obstante, apesar de

compreenderem a importância que o ES tem em relação a articulação do binômio teoria-prática, alguns problemas de natureza institucionais têm ocorrido, onde muitas vezes os atores envolvidos nesse processo não compreendem sua real função, o que tem colocado o ES muitas vezes como um mero cumprimento de carga, deixando de lado todo o valor formativo que esse componente carrega.

Na análise do eixo temático - iii) Contribuição do estágio para formação profissional, buscamos trazer os desafios e as possibilidades no estágio supervisionado para a formação profissional no curso de ciências biológicas pesquisado.

No que se refere às dificuldades que surgem no decorrer do estágio, os professores citaram problemas relacionados ao “choque de realidade”, a dificuldade de conciliação de trabalho e estudo, bem como, as relações interpessoais. Para os alunos pesquisados, o que tem dificultado e acabado tornando-se um desafio para a efetivação da formação são: “conciliar formação, trabalho e família”, “coordenar os estudos universitários e o trabalho profissional” e, “relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação profissional, até o momento”.

É possível observar que as dificuldades que surgem no decorrer do processo de formação, e que muitos deles são revelados no período da realização do estágio, são referentes a problemas de ordem social (relação trabalho e estudo e choque de realidade), bem como, problemas relacionados ao processo formativo (relacionar teoria e prática), pois ensinar é um ato complexo e envolve uma série de fatores, sendo imprescindível que o estagiário perceba a importância do ES como um momento formativo em que é permitido ao professor em formação vivenciar a realidade. Pois, é no momento de estágio, que o estagiário pensar e refletir sobre as pertinências da profissão, sobre a sua atuação em sala, na vida do estudante e na escola, e num aspecto mais expressivo para a sua formação pessoal e profissional.

A aproximação que o estágio possibilita ao futuro docente, no que se refere a aprendizagem da docência, e que coloca a escola como um local fortuito e privilegiado para a construção e mobilização de saberes necessários à sua formação e atuação profissional, e o que tem tornado esse componente indispensável (obrigatório) aos cursos de licenciaturas.

Nessa direção, o campo do estágio tem permitido um universo de possibilidades para os estagiários, pois na vivência da realidade da sala de aula, onde o medo, a insegurança, precariedade das instituições escolares e outros problemas,

como indisciplinados são experimentados, eles têm a oportunidade de superar o desafio que é ensinar em uma escola (de preferência pública), e esse momento possibilita a reflexão sobre a profissionalização do ser docente. Mas além dos desafios, nesse local, eles têm a oportunidade de sentir o que é ensinar, aprender junto com os alunos, interagir, sentiram o que é se entusiasmar ou não pela profissão, e poderão com isso, optar pela profissionalização da docência.

Entretanto, diversos problemas enfrentados durante a realização do estágio, e que na pesquisa foram aclarados e apontados pelos participantes do estudo, tais como: a carência no acompanhamento *in loco* dos estagiários pelo professor de estágio, a insuficiência do tempo para realizar o estágio, a invisibilidade do estagiário, a burocracia, baixa integração dos atores envolvidos e a fragilidades na a integração entre os conteúdos específicos e didáticos. Estes elementos têm impossibilitado que os futuros educadores desenvolvam a capacidade de pesquisar, refletir, mobilizar saberes, construir sua autonomia e fazer de sua atividade profissional uma práxis transformadora.

Contudo, a nossa percepção diante da pesquisa é que o ES é um local carregado de possibilidades para a produção de saberes, saber esse que é caracterizado como sendo de natureza social, plural, diversificado e temporal, que pode deixar marcas no sujeito, mas para que tenha sentido e significado é necessário que esse espaço seja concebido como lócus de reflexão, onde se constrói ou desconstrói expectativas sobre a profissão docente e sobre ser professor, a partir do contato direto com a realidade escolar e substanciado pelos professores mais experientes..

É relevante inferir que as interpretações apontadas aqui, são baseadas nos resultados de pesquisas e estão fundamentadas no referencial teórico, assim como nos relatórios analíticos dos dados coletados, e por isso, compreendemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido a fim de promover e ampliar espaços de diálogo acerca da temática, o que enseja a realização de novas pesquisas em continuidade a que aqui foi abordada, principalmente na região Norte, onde não encontramos em nossa busca trabalhos dessa natureza.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA, M. A.; NORA, G. D. O Programa de Residência Pedagógica e o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia: Uma experiência teórico-prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v.25 e 34, p. 1-32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499461366>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In.: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.

AMARAL-DA-CUNHA, Marina; BATISTA, Paula; GRAÇA, Amândio. A construção da identidade profissional do professor cooperante de Educação Física. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, n.7, v.2, p. 41-51, 2020.

ANDRADE, José Antônio Araújo. **O estágio na licenciatura em Matemática: um espaço de formação compartilhada de professores**. 2012. 193 f. Tese: Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas,

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e3096048, jan./dez. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Gigliane%20Raquel/Downloads/eder,+48+3096-15640-1-ED+Ara%C3%BAjo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Gigliane%20Raquel/Downloads/eder,+48+3096-15640-1-ED+Ara%C3%BAjo%20(1).pdf). Acesso em: 15 jan. 2024

ARAÚJO, Marciano Vieira de. BARROS, Delma. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 05, Vol. 06, pp. 56-201. Maio de 2019. ISSN: 2448-0959

BACCON, Ana Lúcia Pereira, ARRUDA, Sergio de Mello. **Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado**. Ciência & Educação, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/NmSyVwkXjKdSvsQfDST9bGB/?lang=pt>. Acesso em: 08 out 2022.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETO, E. S. **O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências e biologia da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 2004.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 10/06/23.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 02/2019 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2009

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei que dispõe sobre a carga horária, integralização e estágios para os cursos de licenciatura lei Nº. 11.788/2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L11788>. Acesso em: 16 ago. 2022.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002a. 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, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022

_____. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002b. 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, 4 de março de 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022

BURIOLLA, M. A. O estágio supervisionado. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Carmem de Britto Bahia, Ana Verena Freitas Paim **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.1, pp.337-347, Março de 2010 a Setembro de 2010

CARVALHO FILHO, Josué José de. **A formação docente na Amazônia Ocidental**: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, p. 163. 2015.

CARVALHO FILHO, Josué José de, BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. **A Formação do Professor de Educação Física**: reflexões a partir do estágio supervisionado. 1. Ed.- Curitiba: Appris, 2020.

CARVALHO FILHO, J. J. de; BATISTA, P.; SOUZA NETO, S. de. O estágio supervisionado em educação física no brasil: uma scoping review de teses e dissertações. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e27055, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112069> . Acesso em: 10 out. 2022.

CARVALHO FILHO, J. J. de, BATISTA, P., SOUZA NETO, S. de. Cartography of supervised internship in the training of physical education teachers in the brazilian Amazon. **In SciELO Preprints**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3874>. Acesso em: 20 nov. 2023

CYRINO, Marina. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, p. 344 f. 2016.

D'ÁVILA, M. C. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalização docente. In: D'ÁVILA, M. C.; VEIGA, I. P. A (Orgs.). **Profissão Docente na Educação Superior**. Curitiba – PR: CRV, 2013.

DORSA Arlinda Cantero. **O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos**. Interações (Campo Grande) 21 (4) Jul-Sep, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/ctsj4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 jan. 2024.

FERREIRA, A. D. M., GUIMARÃES, V. S., & SOUZA, R. D. (2011). **Diretrizes curriculares para cursos de Biologia–a licenciatura sob a égide do mercado**. Anais do 8º Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão PROEC e 63ª Reunião Anual da SBPC. Goiânia.

FERREIRA, Pâmela Cristina Conde; SIQUEIRA, Miriam Carla da Silva. Residência pedagógica: um instrumento enriquecedor no processo de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 7-19, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347605462_RESIDENCIA_PEDAGOGICA_UM_INSTRUMENTO_ENRIQUECEDOR_NO_PROCESSO_DE_FORMACAO_DO_CENTE. Acesso em: 06 fev. 2021.

FILGUEIRA, Vanessa. **Disputas no campo da formação de professores e as representações de coordenadores pedagógicos sobre a docência**. Tese: (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas. Guarulhos. 2023

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 out. 2022

_____. **Formação de professores:** condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016

GATTI, Bernardete A.; Barretto, Elba S. S.; André, Marli E. D. A.; Almeida, Patrícia C. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília. UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 02. mar. 2023

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GOMES, Lennon, BEZERRA, Janaína Pereira Duarte. **Estágio supervisionado:** novos desafios aos jovens trabalhadores do ensino superior. Colloquium Socialis, Presidente Prudente, v. 01, n. Especial, p.182-187 jan/abr 2017. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Socialis/Arquitetura%20e%20Urbanismo/EST%C3%81GIO%20SUPERVISIONADO%20NOVOS%20DESAFIOS%20AOS%20JOVENS%20TRABALHADORES%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 07. jan. 2024

GUIMARÃES, S. S. M.; PARANHOS, R. D. Estágio na licenciatura em Ciências Biológicas: a história e filosofia da ciência como uma estratégia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 89-114, 2016.

GUZMÁN PAZ, V. **Teoría curricular.** Red Tercer milênio, 2012.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers:** a report of the Holmes Group. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986

IFRO. **Manual de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura:** orientações gerais. 2020. Disponível em: https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Guajara_Mirim/Documentos/novos/MANUAL_DE_ESTAGIO_SUPERVISIONADO_DOS_CURSOS_DE_LICENCIATURA_1_1.pdf. Acesso em 20 mar. 2023.

IFRO. **Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia campus de Guajará-Mirim**. 2019. Disponível em:

https://portal.ifro.edu.br/images/Campi/Guajara_Mirim/Documentos/PPC_Licenciatura_em_Biologia.pdf. Acesso em 20 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo-SP. Ed. Cortês, Coleção Magistério, 1994.

LIMA, M. S. L. **A prática de ensino, o estágio supervisionado, e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de Licenciatura**. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, p. 234-246. 2012.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; NUNES, Ana Ignez Belém Lima; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Estágio supervisionado e residência pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2223-2239, nov. 2020.

Disponível em:

[file:///C:/Users/Gigliane%20Raquel/Downloads/4+14428+Alessandra_Ana+Ignez_Jos%C3%A9+Airton+\(revisado\)_Rev_FT%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Gigliane%20Raquel/Downloads/4+14428+Alessandra_Ana+Ignez_Jos%C3%A9+Airton+(revisado)_Rev_FT%20(4).pdf). Acesso em: 07 jan. 2024.

MARTINS, P. B.; CURTI, Edda. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n2/1982-7199-ree-13-02-689.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MELLO, G. N.; et. al. As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº45, p. 71-78, maio, 1983.

MELO, R. A; FRANÇA-CARVALHO, A. D; LIMA, F. R. Programa Residência Pedagógica (Prp): Resignificação do Estágio Curricular Supervisionado na Formação Docente. **Rev. FSA**, Teresina, v. 20, n. 3, art. 7, p. 145-167, mar. 2023.

Disponível em:

<http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2712/491493814>

Acesso em: 07 jan. 2024

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e Formação**. 2010. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) --Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MILANESI, I. Estágio Supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n.46, p.209-227, out./dez.2012.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael A.; SALDAÑA, Johnny. **Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers**. Thousand Oaks: SAGE, 2014.

MORAES, Camile Barbosa; GUZZI, Mara Eugênia Ruggiero de; SÁ, Luciana Passos. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciênc. educ.** (Bauru) 25 (1), Jan-Mar 2019

MORAES, Francisco Ronald Feitosa; BARGUIL, Paulo Meireles. ESTÁGIO SUPERVISIONADO: aspectos históricos e a (auto)formação de professores de matemática. **Teoria e Prática da Educação**, Ceará, v. 23, n. 1, p. 145-166, 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomás Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. revista – São Paulo: Cortez, 1995.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.55. 2021. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/24919/2/Estado_de_Conhecimen_to_a_metodologia_na_prtica.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **O regresso dos professores**. In: Congresso Internacional de Educação, 7, 2011, São Leopoldo. Anais... disponível em: http://www.unisinos.br/eventos/congresso-deeducacao/images/docs/viicongredu_conf_antonio_novoa.pdf
Acesso em: 17 mar. 2024.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

_____. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

_____. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, volume 7, número 3, agosto de 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>
Acesso: 15 fev de 2024.

OLIVEIRA, Adrielly Aparecida de et al. Aprendizagem da docência no estágio curricular supervisionado em um IF: entre as possibilidades e os desafios.

Research, Society and Development, v. 11, n. 5. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/27777/24321/323903>

Acesso em: 06 Jan. 2024.

ORTIZ, Gabriel Santos. A influência das características do professor no ensino e na aprendizagem de ciências e matemática. **A Revista Interações**. Nº. 53, p. 122-146, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20027>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PANIAGO, R. N., & Sarmiento, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, 42(2), 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/58411>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PATTON, Michael Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods**. 3. ed. California: Sage Publications, 2002.

PEQUIÁ; R. S. S.; ROSA, G. R. Pelos caminhos do estágio supervisionado em Serviço Social: uma análise à luz das novas diretrizes curriculares. In: **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, nº 1, p. 153-172, 2010.

PEREIRA, Lucinea de Souza. **Trabalhar e estudar, eis a questão: os desafios enfrentados pelos estudantes trabalhadores da Universidade Federal de Ouro Preto**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 230 f 2016.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **Estágio supervisionado na formação de professores**: Unidade teoria e prática. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012

PIMENTA, S. G; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos)

PIMENTA, S. G; LIMA, M. do S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação** v. 24, 2019.

PIMENTA, S. M.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009 qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

POLATI, Célia; HENRIQUE, José. Estágio supervisionado: penso, logo...”Impactos da burocracia nas representações de licenciandos de educação física da UFRRJ. **Rev. ciênc. tecnol. reg. norte**, v. 8, n. 1, p. 75-82, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RCTRN/article/view/6779/4396>. Acesso em: 07 jan. 2024.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**.2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, José L. Revisão da investigação e evidência científica. **Revista Psicologia, Saúde & Doenças**, Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde – SPPS, v.15, n. 3, p.671 – 682, 2014.

ROCHA, Ermita do Amaral. SILVA, Américo Junior Nunes da. O estágio curricular supervisionado de observação: Tecendo reflexões e refletindo sobre esse espaço de formação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 06, Vol. 07, pp. 61-71. Junho de 2020. Disponível em : <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estagio-curricular>. Acesso em: 01 set. 2023

SÁ, L. P.; GARRITZ, A. Perspectiva de estudantes de química sobre uma proposta de produção e aplicação de unidades didáticas e o impacto do PIBID na formação docente. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 187-196, 2015. SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SALES, F. C. **O Estado e a Política de Formação do Educador**: Um estudo a partir de programas e projetos de Rede Municipal de Ensino de Recife. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores**: uma experiência em construção. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: 2003, p. 1 –6.

SARTI, Flávia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987

SILVA, Kelly Cristina de Medeiros da. **O estágio supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente**: a compreensão dos alunos estagiários. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Programa de Pós-graduação em Educação. Mossoró-RN, 2017

SILVA, S. A. P. S.; SOUZA, C. A. F.; CHECA, F. M. **Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo**. Motriz: Revista de Educação Física, v.16, n.3, p.682-688, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3744>. Acesso em: 07 fev. 2024

SILVA, Marcos Vinicius Marques da, PORTELA, Edinólia Lima. **O estado da arte das pesquisas sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura em ciências biológicas**: análise de dissertações e teses publicadas entre 2015 e 2019. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 03... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82245>. Acesso em: 10 dez. 2024

SOUZA NETO, S. de, CYRINO, M., & BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino: The supervised teaching practice as a central locus of the professionalization of teaching. **Revista Portuguesa De Educação**, 32(1), 52–72. 2019.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia M.; BENITES, Larissa C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/49700/36619>. Acesso em: 10 out. 2023

SOUZA, Denise Trento Rebello de e SARTI, Flávia Medeiros. **Mercado simbólico de formação docente. Mercado de formação docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Tradução .Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002926846>
Acesso em: 10 set. 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 10 nov. 2023.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14, p. 61-89, Mai./Ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 05 out. 2022.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v.34, n. 123, junho, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais. Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, Elisângela Lucas. **O estágio curricular supervisionado na formação de professores de ciências biológicas da universidade regional do cariri: campus de campos sales**.Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Cariri – URCA. Crato, p. 110. 2023

TERRIBILI FILHO, A.; NERY, A. C. B. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.25, n.1, p. 61-81, jan. /abr. 2009.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, 1º edição ,São Paulo, Atlas. 2011

UCHOA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo Intercultural na Fronteira**: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. Estudos da Psicologia**, n. 7, p. 79-88, 2002.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc., Campinas**, v. 29, n. 103, maio/ago., 2008, p. 535-554. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvqjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2023.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 07 mar. 2023.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA Julio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63–80, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/?lang=pt>. Acesso em 17 jul 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RODÔNIA - UNIR

NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS - NCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO ACADÊMICO (PPGE/MEDUC/UNIR)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Sr. (a) _____

(Sujeito (s) da pesquisa)

Título da Pesquisa: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA REGIÃO DE FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Nome da pesquisadora: Gigliane Raquel Perez Barroso

Endereço completo da pesquisadora: Av. Benjamin Constant, 958, bairro Centro – Guajará-Mirim/Rondônia.

Nome do orientador: Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho – e-mail: carvalhofilho.josue@unir.br

1. Natureza da pesquisa: O (a) Sr. (Sr.^a) é convidado (a) a participar desta pesquisa, que tem como objetivo, compreender como ocorre a mobilização de saberes no processo de aprendizagem da prática profissional no estágio supervisionado (ES) no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Região de fronteira Brasil-Bolívia.

2. Metodologia de coleta de dados: Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo por meio de um estudo de caso no curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, campus de Guajará-Mirim. As técnicas e procedimentos de coletas de dados serão: análise documental, observação, aplicação de questionário e a realização de entrevista semiestruturada. Os dados coletados serão organizados e exportados para o *software* de análise qualitativa *Nvivo 12 Plus*, no qual será

realizada a codificação por meio da análise de conteúdos de Bardin (2009), e as análises dos dados por intermédio da triangulação interativa dos dados (Carvalho Filho; Brasileiro, 2020).

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar desta pesquisa na condição de voluntário (a), o (a) Sr. (Sr.^a) permitirá que a **pesquisadora GIGLIANE RAQUEL PEREZ BARROSO**, realize procedimentos de coletas e de análises de dados dentro do escopo da referida temática. O (a) Sr. (Sr.^a) tem total liberdade para se recusar a participar e, ainda, recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr. (Sr.^a). Sempre que precisar, poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone e/ou e-mail da pesquisadora (69) 99269-8258 e-mail: gigliane.barroso@gmail.com ou, se necessário, por meio do(s) telefone(s) (69) 2182-2111/2182-2116 e/ou e-mail: cep@unir.br do Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia – CEP/UNIR, situado no Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C, Zona Rural.

4. Riscos: A participação de sujeitos ou entrevistados (as) nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela pesquisado (a) obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Toda pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, e por tal razão esta investigação pode ser classificada como de “**risco mínimo**”, pois a probabilidade da ocorrência do dano ou desconforto em desfavor do (a) colaborador (a) pode ser previsto antecipadamente, e quando consumado pode ser equiparado aos mesmos danos vivenciados no cotidiano de qualquer pessoa. No momento da aplicação das técnicas de coleta de dados, entrevista semiestruturada e questionários deve-se considerar os possíveis riscos: a) que o(a) colaborador(a) esteja sujeito a desconforto, emoção, alteração ou autoestima ao revisitar suas memórias individuais e/ou coletivas vivenciadas; e, b) que o(a) colaborador(a) apresente desconforto ou constrangimento face às lembranças relacionadas à sua(s) experiência(s) docente e discente. Logo, para evitar ou minimizar os riscos descritos anteriormente, apresenta-se medidas ou providências: a) será assegurado ao(a) colaborador(a), antes, durante e após sua participação, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências; b) o(a) colaborador(a) é livre para recusar a participar das entrevistas e do preenchimento do questionário da pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano, entretanto, deverá assinar ou gravar autorização/termo de consentimento com vista a contribuir voluntariamente com a pesquisa; c) a qualquer momento o(a) colaborador(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a)

pesquisador(a) ou com a instituição; e, d) os dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos serão garantidos total privacidade a fim de resguardar o(a) colaborador(a). Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e o orientador terão acesso aos dados, resguardando a inviolabilidade e a integridade dos documentos apresentados.

5. Benefícios: Ao participar desta pesquisa, o (a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo possa apontar caminhos e sugestões sobre a formação profissional do licenciado em Ciências Biológicas no que diz respeito ao processo de aprendizado da prática profissional no estágio. Vale salientar, que o resultado deste estudo poderá proporcionar a comunidade acadêmica e científica como uma fonte de pesquisa para futuros estudos sobre essa temática, o que a toda evidencia poderá trazer benefícios para a linha de pesquisa: formação de professores na região de fronteira Brasil-Bolívia.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) /orientando (a) e a (o) pesquisador (a) /orientador (a) terão acesso aos dados.

7. Pagamento: O (a) Sr. (Sr.^a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.

8. Utilização de uso de imagem/fotografia, vídeo e/ou depoimento: Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de imagem, vídeo e/ou depoimento, por meio do presente termo, autorizo o registro e uso de imagem/fotografia, vídeo e/ou depoimento que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. A utilização de imagens/fotos, vídeos e/ou depoimentos será para fins científicos. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com o (a) Sr. (Sr.^a) e com a (s) escola (s), divulgando os resultados desta pesquisa, bem como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

9. Via do documento para o (s) participante (s): Fica assegurado que ao concordar, você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, onde consta o número do telefone, e-mail e endereço da pesquisadora, e que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação, agora ou em qualquer momento.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Para tal, pedimos que, por favor, sejam preenchidos os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar e autorizar a realização da supracitada pesquisa.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Pesquisadora do Programa de Pós-
Graduação/Mestrado Acadêmico
Tel. (69) 99269-8258
E-mail: gigliane.barroso@gmail.com

APÊNDICE B- Comprovante de autorização do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UNIR

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NA REGIÃO DE FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA
Pesquisador Responsável: GIGLIANE RAQUEL PEREZ BARROSO
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 70302823.8.0000.5300
Submetido em: 06/06/2023
Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2148825



APÊNDICE C- Modelo do Questionário de aplicado aos alunos do curso de Ciências Biológicas/ IFRO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

01-Curso: Licenciatura em Ciências Biológicas- Período: _____ Ingresso ano: _____.

02- Ensino Médio: () Público () Privado

03- Gênero: () Masculino () Feminino () Outro.

04- Naturalidade: _____.

05- Idade: _____

DADOS PROFISSIONAIS

06. Já trabalha na área? () não () Sim (SE **NÃO** PASSE PARA QUESTÃO 11)

07. Área () licenciatura () bacharelado-onde? _____.

08. Tempo de serviço: (_____) 08. N° de horas diária: (_____)

09. N° de horas semanais: (_____) horas, 10. Turno(s): (_____)

10. Localização do trabalho em relação ao bairro em que reside: (_____)

I- DO CURRÍCULO

11. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura (PPC) em Ciências Biológicas do IFRO?

Sim () Não ().

12. Desde qual período? Marque um X.

1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º ()

13. Na sua concepção quais dos documentos a seguir serviram de base para a construção do PPC do curso de Ciências Biológicas do IFRO?

Documentos	Sim	Não	SOF*
LDB N° 9.394/94			
Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior			
Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 11 DE MARÇO DE 2002).			
Lei N° 6.684/79 (Regulamenta as profissões de Biólogo e Biomédico)			
Lei 11.788/08: dispõe sobre o estágio			

* Sem Opinião Formada

14. Na condição de acadêmico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, como você percebe a ORGANIZAÇÃO do currículo (disciplinas/desenho) para o processo de formação do licenciado em Ciências Biológicas para atuar na educação básica, ou seja, **as disciplinas que compõem o currículo desse curso preparam o professor para prática profissional?**

Sim () Não () Parcialmente ()

Justifique: _____

15. Relacione, por ordem de importância, **as disciplinas que mais contribuíram** para sua prática profissional como futuro Professor de Ciências Biológicas / Biologia para atuar na Educação Básica.

_____ () Nenhuma. () Não tenho opinião formada.

() Todas contribuíram.

16. Na sua opinião o PPC do curso de CB/IFRO teve como base curricular qual perspectiva _____ teórica _____ do _____ currículo?

Sem opinião formada ()

17. Com relação ao currículo do curso de licenciatura em CB/IFRO, avalie de acordo com os indicadores: **MB** - Muito Bom; **B** – Bom; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau; **SOF** – Sem Opinião Formada.

Indicadores	Critérios				
	MB	B	M	MM	SO F
01. Organização das disciplinas oferecidas prepara para as competências e habilidades necessárias para sua formação profissional ;					
02. Contribuição das disciplinas cursadas, até este momento, à sua formação como futuro (a) Professor(a) de Ciências Biológicas para atuar na escola;					

03. Quantidade de disciplinas exigidas para a conclusão do curso;					
04. Quantidade de eventos acadêmicos promovidos pelo Departamento/coordenação que contribuíram para sua formação como Professor de Ciências Biológicas no contexto escolar relação ENSINO/PESQUISA/EXTENSÃO;					

18. Com relação estrutura física e operacional do curso de Ciências Biológicas do IFRO, avalie de acordo com os indicadores: **MB** - Muito Bom; **B** – Bom; **M** – Mau; **MM** – Muito Mau; **SO F** – Sem Opinião Formada.

Indicadores	Critérios				
	MB	B	M	MM	SO F
1. Adequação das salas de aula, considerando suas expectativas					
2. Adequação dos recursos, material de apoio didático pedagógico, considerando as necessidades para o desenvolvimento qualitativo das aulas teóricas e práticas;					
3. Adequação das tecnologias disponíveis, considerando suas expectativas (laboratório de informática- Datashow etc.					
4. Adequação do acervo bibliográfico da IES (Biblioteca), considerando as necessidades para o desenvolvimento de atividades didático/pedagógicas durante o curso;					
5. Condições oferecidas, até o momento, para a realização de atividades práticas/estágios curriculares supervisionados;					
6. Estrutura dos laboratórios (espaço e equipamentos)					

DURANTE A REALIZAÇÃO DESTE CURSO, ATÉ O PRESENTE MOMENTO:

19. Têm havido dificuldades para a realização deste curso?

() Sim () Não [*Neste caso não responda a próxima questão*]

20. Por ordem de importância, qual têm sido as **principais dificuldades enfrentadas** para a realização deste curso? Enumere da *maior dificuldade para a menor*.

- () Relação com os colegas de curso.
- () Acompanhar a dinâmica dos estudos universitários.
- () Coordenar os estudos universitários e o trabalho profissional.
- () Dominar a retórica e as técnicas da produção científica.

- () Conciliar formação, trabalho e família.
 () Insuficiência prévia dos conhecimentos na área de formação básica do curso.
 () Relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação profissional, até o momento.
 () Outra. Especifique: (_____)

SABERES DOCENTES

21. Os saberes / competências estabelecidas no PPC do curso de CB/IFRO contemplam a formação de um perfil profissional capaz de articular os saberes teóricos com sua prática profissional na escola, **ou seja, você consegue relacionar os saberes teóricos das disciplinas com os saberes da prática profissional no mercado de trabalho na escola?**

Sim () Não () Parcialmente ()

Justifique: _____

22. Na qualidade de discente do curso de CB/IFRO, **quais saberes oriundos das disciplinas que compõem o currículo (PPC/CB/IFRO)** você percebe como indispensáveis para a formação do licenciado em Ciências Biológicas para atuar como professor de Educação Básica – na escola?

Justifique: _____

23. No decorrer da formação inicial no curso de CB/IFRO, você participou de alguma atividade ou ação de extensão relacionado com a prática profissional na escola?

Sim () Não () Parcialmente () -
Quais: _____

24. Na sua opinião, o que é necessário *saber* para ensinar?

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

25. Você está cursando ou já cursou o estágio curricular supervisionado em Ciências Biológicas?

a) () Sim;

b) () Não;

Qual(is): _____

26. Como você avalia no geral o Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Biológicas?

a) () Muito Bom;

b) () Bom;

c) () Mau;

d) () Muito Mau;

e) () Sem Opinião.

27. Como você avalia o trabalho realizado pelos professores orientadores dos estágios curriculares supervisionados?

ESTAGIO-I : a) () Muito Bom; b) () Bom; c) () Mau; d) () Muito Mau; e) () Sem Opinião.

ESTAGIO-II : a) () Muito Bom; b) () Bom; c) () Mau; d) () Muito Mau; e) () Sem Opinião.

ESTAGIO-III : a) () Muito Bom; b) () Bom; c) () Mau; d) () Muito Mau; e) () Sem Opinião.

ESTAGIO-IV: a) () Muito Bom; b) () Bom; c) () Mau; d) () Muito Mau; e) () em Opinião.

28. Como você percebe a organização do estágio supervisionado para promover a aplicabilidade da teoria na prática (relação teoria-prática)?

a) () articulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor de Ciências Biológicas;

b) () desarticulado com os saberes teóricos e práticos das disciplinas cursadas no processo de formação como professor de Ciências Biológicas;

c) () Sem Opinião

Justifique _____

29. O estágio curricular supervisionado influencia/contribui na formação que vem sendo dada ao acadêmico de licenciatura em Ciências Biológicas para a prática da docência na Educação Básica?

- a) () Sim;
- b) () Não;
- c) () parcialmente.

Justifique: _____

30. Que componentes curriculares trabalhados no decorrer de sua formação profissional até este momento ficaram evidentes e, contribuíram no seu desempenho durante o Estágio Curricular Supervisionado para prática da Ciências Biológicas na Escola:

31. Você irá solicitar equiparação ou equivalência de alguma atividade (Residência Pedagógica/PIBID) como Estágio Supervisionado? Qual?

32. Na sua opinião, O Programa Residência Pedagógica (PRP) ou Programa de Iniciação a Docência (PIBID), funcionam igual ao estágio? Justifique.

33. Na sua opinião, que sugestão você daria para a melhoria e aperfeiçoamento do Estágio Curricular Supervisionado no IFRO.

34. Na sua opinião, o que é importante para ser um bom professor?

**Obrigado por sua colaboração!
Os pesquisadores.**

APÊNDICE D- Modelo do Roteiro de entrevista aplicados aos professores orientadores de estágio do curso de Ciências Biológicas/IFRO

1. Apresentação do/a pesquisador/as e dos objetivos da pesquisa;
2. Faça uma breve apresentação sobre você e sua carreira profissional.
3. Descreva brevemente suas atividades de professor de estágio.
4. Atuando como professor de estágio, quais os fatores que contribuem para sua carreira docente?
5. Quais são as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação de professores de Ciências e Biologia?
6. Como tem se desenvolvido o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *Campus* de Guajará-Mirim?
7. Quais os desafios vivenciados durante o Estágio Curricular na formação inicial de professores?
8. Que saberes devem ser desenvolvidos ou aprimorados pelo professor e que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes que o tornem um profissional na área de educação que podem ser adquiridos no ECS?
- 9-Os programas Residência Pedagógica e PIBID funcionam como um estágio supervisionado?
10. Na sua opinião, entre as atividades desenvolvidas na escola, quais foram às principais dificuldades dos alunos estagiários? Como você buscou resolver essas dificuldades?
11. Qual a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente?
12. O que você julga que falta na disciplina de Estágio Supervisionado e que deveria ser trabalhado para melhorar os cursos de formação de professores?