

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Maria Elena Nascimento de Lima

**A FORMAÇÃO DO FORMADOR: APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

BAURÚ /SP

2020

Maria Elena Nascimento de Lima

**A FORMAÇÃO DO FORMADOR: APRENDIZAGENS PROFISSIONAIS NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação para Ciência, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, como requisito a obtenção do título de Doutora em Educação para Ciência.
Área de Concentração: Ensino.
Orientador: Prof. Dr. Jair Lopes Júnior.

BAURÚ /SP

2020

Maria Elena Nascimento de Lima

**A Formação do Formador: Aprendizagens Profissionais no Estágio
Supervisionado em Licenciatura em Ciências Naturais.**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, como requisito a obtenção do título de Doutora em Educação para Ciência – Área de Concentração: Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Jair Lopes Júnior

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jair Lopes Júnior
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Orientador

Profa. Dra. Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Profa. Dra. Maria José de Souza Cravo
Universidade do Estado do Pará -UEPA

Profa. Dra. Tânia Roberta C. de Oliveira
Universidade do Estado do Pará - UEPA

Profa. Dra. Creusa Barbosa dos Santos
Universidade da Amazônia - UNAMA

BAURÚ /SP
2020

L732f Lima, Maria Elena Nascimento de
 A Formação do Formador : Aprendizagens
profissionais no Estágio Supervisionado em
Licenciatura em Ciências Naturais
/ Maria Elena Nascimento de Lima. - Bauru, 2020
141 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Jair Lopes Júnior

1. 1. Estágio Supervisionado. 2. Formação do
Formador. 3. Saberes docentes. 4. Ensino de Ciências.
5. Aprendizagens profissionais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru.

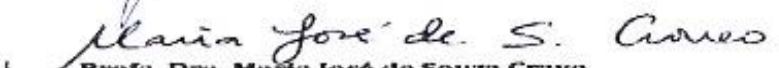
Dados fornecidos pelo autor(a).

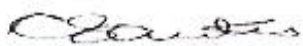
Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MARIA ELENA NASCIMENTO DE LIMA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU.

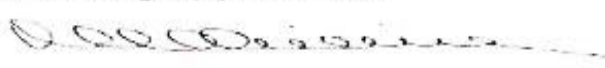
Ans 23 dias do mês de dezembro do ano de 2020, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa da TESE DE DOUTORADO de MARIA ELENA NASCIMENTO DE LIMA, intitulada **A Formação do Formador: aprendizagens profissionais no Estágio Supervisionado em Licenciatura em Ciências Naturais**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia / UNESP/Câmpus de Bauru, Professora Doutora MARIA JOSÉ DE SOUZA CRAVO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Naturais / Universidade Estadual do Pará - UEPA, Professora Doutora CREUSA BARBOSA DOS SANTOS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade da Amazônia (UNAMA), Profª. Drª. SILVIA REGINA QUIJADAS ARO ZULIANI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru, Profa. Dra. TÂNIA ROBERTA COSTA DE OLIVEIRA (Participação Virtual) do(a) Ciências Naturais / Universidade Estadual do Pará. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR


Prof. Dra. Maria José de Souza Cravo


Prof. Dra. Creusa Barbosa dos Santos Trindade


Prof. Dra. Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani


Prof. Dra. Tânia Roberta Costa de Oliveira

Dedico este estudo

Aos meus pais Raimunda Nascimento de Lima e José Torres de Lima, pelo imenso amor a mim dedicado, incentivo aos estudos e à docência e principalmente por terem me proporcionado tornar-me a mulher de hoje. Eternamente grata com amor infinito...

In memoriam

AGRADECIMENTOS

A meu Deus e toda a espiritualidade que ilumina minha vida, pois sem a força da fé, jamais teria chegado ao final desta jornada.

Agradeço aos meus familiares queridos, meu esposo Marcelo Ferreira aos meus sobrinhos (filhos do coração) pelo incentivo, colaboração e compreensão que dispensaram a mim nesses quatro anos.

A todos os amigos e amigas, que me acompanharam e me ajudaram nos momentos mais difíceis. Obrigada pela amizade e companheirismo, pelas mensagens, orações, palavras de incentivo e apoio.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jair Lopes Júnior, por ter aceitado o desafio desta orientação, pela sua simplicidade e riqueza de conhecimentos. Obrigada pela paciência e grande motivação para que concluísse este estudo.

Agradecimento especial a Profa. Dra. Silvia Zuliani e ao Prof. Dr. Roberto Nardi pelo incentivo e amizade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência/Unesp profissionais dedicados e comprometidos com a educação do nosso país, que ao democratizarem seus conhecimentos ajudaram-me a construir novos saberes.

E, a todos que de forma direta ou indireta, colaboraram para a realização desta conquista.

A vocês, meus queridos, minha eterna gratidão!

LIMA, Maria Elena Nascimento de. A Formação do Formador: Aprendizagens Profissionais no Estágio Supervisionado em Licenciatura em Ciências Naturais. 2020. 141 p. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) - Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências, Baurú, 2020.

RESUMO

A presente tese discute sobre a formação do formador e as aprendizagens profissionais no Estágio Supervisionado em licenciatura em Ciências Naturais, apresenta como questão principal, investigar como o professor formador, desenvolve e compreende a sua atuação na formação de futuros docentes no Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais. Optamos neste estudo, pela pesquisa qualitativa com cunho interpretativo a partir de um Estudo de Caso. A captação dos dados ocorreu por meio de análise documental, gravação em vídeo, e observação das aulas ministradas pelo professor formador durante o Estágio. Utilizou-se como suporte para análise de dados os estudos de Bardin (2011) a partir da Análise do Conteúdo em busca de categorias que pudessem dar consistência a discussão proposta nesse estudo. Como aporte teórico de referência nesta tese, nos apropriamos dos estudos de Tardif (2000,2002), Schulman (1986;2004), Gaultier (1998), Pimenta (1999, 2001). Aponta também, a relevância do estágio supervisionado para a constituição do Ensino de Ciências, como conciliador da pesquisa acadêmica à prática de sala de aula. Apresenta o vídeo como recurso formativo inovador no Estágio, pois ele tem a condição singular de possibilitar uma análise minuciosa das aprendizagens profissionais e suas relações com as propostas formativas no curso de licenciatura e os planejamentos e práticas previstas. E principalmente propiciar ao professor formador identificar que procedimentos metodológicos podem ser induzidos a partir do vídeo para construção e reconstrução da prática docente enquanto orientador de Estágio.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Formação do formador; Saberes docentes; Ensino de Ciências; Aprendizagens profissionais.

LIMA, Maria Elena Nascimento de. The Training of the Trainer: Professional Learning in the Supervised Internship in a Bachelor's Degree in Natural Sciences. 141 p. 2020. Thesis (Doctorate in Science Education) - Unesp – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Faculty of Sciences, Baurú, 2020.

ABSTRACT

This thesis discusses the formation of the trainer and the professional apprenticeships in the Supervised Internship in degree in Natural Sciences, presents as main question, to investigate how the teacher educator, develops and understands his performance in the formation of future teachers in the Supervised Internship, in the Course Degree in Natural Sciences. In this study, we opted for qualitative research with an interpretive nature based on a Case Study. Data collection took place through document analysis, video recording, and observation of the classes taught by the teacher during the internship. Bardin's studies (2011) based on Content Analysis in search of categories that could give consistency to the discussion proposed in this study were used for data analysis. As a theoretical reference in this thesis, we have appropriated the studies of Tardif (2000,2002), Schulman (1986; 2004), Gaultier (1998), Pimenta (1999, 2001). The Supervised Internship aims to enable undergraduates to develop not only the understanding of theories, but also their applicability and reflection on the practice, new knowledge and professional learning in the exercise of teaching. The results show the internship as a space for construction and (re) construction of teaching knowledge and professional learning, as well as the importance of training the trainer to conduct the training process for future professionals. It also points out the relevance of the supervised internship for the constitution of Science Education, as a reconciler of academic research to classroom practice. It presents video as an innovative training resource in the Internship, as it has the unique condition of enabling a thorough analysis of professional learning and its relationship with the training proposals in the undergraduate course and the planned and planned practices. And mainly to provide the teacher teacher to identify which methodological procedures can be induced from the video for the construction and reconstruction of the teaching practice as an internship advisor.

Keywords: Supervised internship; Formation of the trainer; Teaching knowledge; Science teaching; Professional learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Etapas de Análise de Conteúdo.....	20
Figura 2 Discriminação dos participantes da Pesquisa	24
Figura 3 Universidade do Estado do Pará.....	28
Figura 4-Locais de Atuação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais / UEPA.....	35
Figura 5:Estrutura geral das DCNs para as Licenciaturas em Química, Física e Ciências Biológicas/2001.	52
Figura 6-Tipologia de Saberes Docentes segundo Tardif (2002).	74
Figura 7-Categoria 1-Refletir a Ação na Prática com autonomia docente.....	84
Figura 8: Categoria 2- Refletir com Ética a relação Teoria e Prática.....	878
Figura 9: Categoria 3- Aprendizagem necessárias à docência.....	93
Figura 10:Categoria 4 - Referencias de aprendizagens do docente do formador	99
Figura 11 Categoria 5- Concepções prioritárias de aprendizagem.....	102
Figura 12:Categoria 6- Saberes e práticas docentes	105
Figura 13:Categoria 7- Professor formador e avaliação discente	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Matriz Curricular do Curso de Ciências Naturais-Formação Geral - Matriz Curricular (1º ao 4º Módulo) – Para todas as Habilitações.....	40
Quadro 2 - Matriz Curricular Núcleo Específico- Habilitação em Biologia - Matriz Curricular (5º ao 8º Módulo) – Habilitação Biologia.....	43
Quadro 3-Fases de desenvolvimento da Pesquisa/Estágio Supervisionado II:Vivências no Ensino Fundamental.....	81

LISTA DE SIGLAS

UEPA - Universidade do Estado do Pará

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE - Conselho Estadual de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PC - Projeto Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP - Conselho Nacional de Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CEE - Conselho Estadual de Educação

UFPA - Universidade Federal do Pará

FEED - Fundação Educacional do Estado do Pará

ESEFPA - Escola Superior de Educação Física do Pará

FAED - Faculdade Estadual de Educação

ISEP - Instituto Superior de Educação Básica

SEPROS - Secretaria de Promoção Social

MEC - Ministério da Educação

CONCEN - Conselho de Centro

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Pará

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior

INEP - Instituto Nacional Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira

DCNA - Departamento de Ciências Naturais

DCNFP - Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores

UNAMA - Universidade da Amazônia

UNESP-Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)

CONGREPRING - Congressos Internacionais sobre Professores participantes

ANPED - Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CPC - Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
1.1-Tipo de Pesquisa	16
1.2- Constituição dos Dados	17
1.2.1- A Análise Documental	18
1.2.2 - A Gravação de vídeo	18
1.2.3 Entrevista semiestruturada	19
1.3 Análise dos dados	19
1.3.1 Pré-análise:	21
1.3.2 Exploração do material	21
1.3.3- Tratamento dos resultados: inferência e interpretação	22
1.4- Participantes da Pesquisa	23
1.4.1- Local, material e equipamentos	24
1.4.2 Delineamento e Procedimentos	25
CAPÍTULO 2- CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	27
2.1 -O Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da Uepa	31
2.2 Organização Curricular do curso	36
2.2.1 Competências	36
2.2.2 Habilidades - Área de Biologia	37
2.2.3 Perfil esperado do Docente atuante no Curso de Ciências Naturais	38
2.3 Formação Geral e Preparação Para Docência	41
2.4 Considerações sobre o Estágio Supervisionado	44
2.4 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e TCC	45
CAPÍTULO 3- REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA ESTE ESTUDO	46
3.1 A formação de professores de Ciências no Brasil	46
3.2- Formação inicial do professor de Ciências em diferentes perspectivas	51
3.3 Proposições para as licenciaturas segundo a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º de julho de 2015: algumas reflexões sobre o ensino de ciências.	55
3.4 Formação do professor formador	62
3.5 Estágio supervisionado na formação inicial de professores	69

3.6 Importância do estágio supervisionado no ensino de ciências naturais	75
CAPÍTULO 4- RESULTADOS E ANÁLISES	81
4.1 Repertório profissional da docência no estágio supervisionado do curso de ciências naturais da UEPA	81
4.1.1 O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM O PROFESSOR FORMADOR PARTICIPANTE DA PESQUISA?	84
4.1.2 Categoria 2- Refletir com Ética a relação Teoria e Prática	878
4.1.3 Categoria 3- Aprendizagens necessárias à docência	93
4.2 - O QUE DIZEM AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELA PESQUISADORA E AS GRAVAÇÕES DE ATIVIDADES FEITAS EM CAMPO DE ESTÁGIO?	98
4.2.1 Referências de aprendizagem do docente formador	99
4.2.2 - Concepções prioritárias de aprendizagem	102
4.2.3 - Saberes e práticas docentes	1045
4.2.4 Categoria 7 - Professor formador e avaliação discente	108
5-CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
- REFERÊNCIAS	
- ANEXOS	
- APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas em relação aos conhecimentos necessários à docência têm se destacado no contexto educacional. Neste estudo, pretendemos somar nossas reflexões às discussões já propostas, as quais discutem a formação docente como aspecto de grande relevância para melhor qualidade do processo de ensino, tanto nas unidades escolares, quanto o que se refere ao professor formador, temática discutida neste estudo, tomando como elemento principal para discussão, à docência do professor formador no Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará.

O interesse pelo tema proposto nesta tese surgiu da minha experiência profissional, cuja formação se inicia no Curso de Pedagogia, na época, com habilitação em supervisão escolar. Após formada, fui prestar serviços na Secretaria de Educação do Estado do Pará-SEDUC, no Departamento de Exames Supletivos - DESU, onde trabalhei por dois anos, e posteriormente, exerci a função de supervisora escolar na escola de referência do ensino profissionalizante da rede pública do Estado.

Nesse contexto, as atividades eram principalmente voltadas ao trabalho docente com referência ao ensino e a aprendizagem do aluno. É a partir dessas experiências que iniciam as primeiras inquietações acerca da complexidade inerente a atividade de ensinar e a responsabilidade do papel do professor formador.

Em busca de mais conhecimentos e formação continuada no contexto da profissão, realizei o curso de Especialização em Docência Superior na Universidade da Amazônia-UNAMA e Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Pará-UEPA, instituição na qual naquele momento ainda era professora substituta.

Hoje, continuo trabalhando na Secretaria de Educação como coordenadora pedagógica numa escola de Ensino Fundamental e Médio, faço parte do quadro efetivo da UEPA, onde desenvolvo minhas atividades profissionais como docente no curso de Pedagogia e Cursos afins, voltados ao processo formativo nas licenciaturas.

No Mestrado estudei a Prática docente com adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social em Espaço Carcerário, e essa experiência contribuiu para ampliar as inquietudes iniciais com referência ao papel do professor que ensina, do professor formador e do processo de aprendizagem experienciada por ambos em vários contextos educativos.

Somente alguns anos, após a conclusão do mestrado, por situações singulares, iniciei o curso de Doutorado na Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP na Faculdade de Ciências, na perspectiva de vivenciar mais uma etapa importante para a formação acadêmica e ampliar conhecimentos acerca da docência, aprofundando reflexões sobre a formação do professor formador, tendo por base de estudo o Estágio Supervisionado.

Em acréscimo, cabe mencionar inquietações suscitadas acerca do processo de Formação de Professores de Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará-UEPA, curso no qual também atuei várias vezes como docente.

É constante o conflito entre o que é necessário ensinar, o que é preciso aprender, o que ensinar e como ensinar, dependendo do ângulo visional que estamos e do sujeito que está para aprender, onde qualquer resultado que se possa ter será sempre provisório, nunca definitivo.

E por estar numa condição de formadora e também aprendiz, considero importante estudar a formação docente no sentido de colaborar com demais profissionais na reflexão sobre seu papel como formador e principalmente continuar a (re)construção da minha própria formação, a qual foi se desenvolvendo passo a passo ao longo da minha trajetória pessoal, social e profissional. Considero esse processo sempre inacabado!

Para composição de um repertório de conhecimentos para a docência, foram observadas as atividades que mobilizavam saberes próprios da docência. Ou seja, saberes de natureza especializada adquirida por meio do conhecimento teórico específico, e dos saberes pedagógicos essenciais para o desenvolvimento das ações, que compõem os saberes necessários para a formação docente dos futuros profissionais.

É nessa perspectiva que o estudo que ora apresentamos pretendeu responder a seguinte questão: **Como o professor formador, desenvolve e compreende a sua atuação na formação de futuros docentes no Estágio Supervisionado, do Curso de licenciatura Plena em Ciências Naturais da UEPA?**

E para responder à questão proposta, foram traçados os seguintes objetivos:

- 1- Reconhecer as etapas de organização do trabalho do professor formador no Estágio Supervisionado e que saberes possibilita essa organização.
- 2- Identificar os principais indicadores de aprendizagens apontados pelo professor formador ao orientar os licenciandos no desenvolvimento do Estágio Supervisionado.
- 3- Investigar as condições metodológicas que favoreçam ao professor formador, reconhecer as condições nas quais há desenvolvimento de aprendizagens profissionais da docência, durante a execução das atividades curriculares desenvolvidas no estágio supervisionado.

Considera-se que a qualidade do ensino atinge a própria formação a partir das licenciaturas. Em se falando do Ensino de Ciências e formação do formador, analisa-se que a qualidade da formação docente do ensino básico depende prioritariamente da atuação do mesmo nas licenciaturas, de como estes profissionais são “preparados” para as particularidades do processo de ensinar e aprender, sendo estes, essenciais na tarefa de modificação da qualidade social da escolarização em seus vários contextos de aprendizagem.

Para Tardif (2002) é de importância fazer uma análise dos contextos cotidianos em que atuam os docentes, no sentido de descrever e entender melhor sua atividade, com suas dificuldades, necessidades e particularidades da forma como é realizada, conforme suas condições e seus saberes.

Nesse sentido, observa-se a necessidade de fomentar estudos acerca da formação do formador e sua atuação profissional nos cursos de licenciatura, pois a docência do formador é um elemento de fundamental importância no contexto da formação, necessitando ampliar a compreensão sobre a mesma, com claro

entendimento de que, é uma tarefa complexa e que requer reflexões mais amplas e profundas junto as universidades, no intuito de criar políticas públicas educacionais que venham atender as questões surgidas e suas necessidades particulares de forma mais sistematizada no âmbito das instituições universitárias e seus conselhos superiores.

A partir das inquietações apresentadas, optou-se pelo caminho metodológico que melhor correspondeu ao campo de estudo para constituição dos dados, caracterização da área de estudo, sujeitos da pesquisa, assim como, a construção dos instrumentos de coleta e análise de dados, assim, desenvolveu-se o presente trabalho com a seguinte apresentação.

O CAP. 1- Descreve o caminho metodológico a ser seguido, abordando o estudo de caso, justifica-se a escolha por esse tipo de estudo, universo e participantes da pesquisa, assim como, coleta e análise de dados.

O CAP. 2 - Apresenta uma caracterização do objeto de estudo, com a preocupação em elaborar um recorte da trajetória histórica do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará – UEPA, e identificar as perspectivas do Projeto Político Pedagógico do Curso de na formação do formador.

O CAP. 3- Nesta seção, com apoio no referencial bibliográfico estudado, discute-se os possíveis saberes docentes necessários a formação do professor formador e a contribuição do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da UEPA. Apresenta também, as reflexões teóricas que conduziram o olhar analítico dos dados coletados.

O CAP. 4- Esta seção organiza a análise dos dados captados durante o estudo, detalha a pesquisa, caracterizando os participantes, e faz-se também uma reflexão acerca do objeto estudado. Destas apreciações, apresentam-se nossas considerações que abordam as principais evidências observadas e analisadas durante a pesquisa e indica-se possibilidades para posteriores estudos.

CAPÍTULO 1-PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tomou como referência a atuação do professor formador no estágio supervisionado no curso de licenciatura plena de Ciências Naturais da UEPA, no intuito de investigar como o professor formador, desenvolve e compreende o impacto de sua atuação na formação de futuros docentes tomando como referência a disciplina Estágio Supervisionado ofertada no Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da UEPA.

1.1-Tipo de Pesquisa

Optamos neste estudo, pela **pesquisa qualitativa** com cunho interpretativo por entendermos que em vistas a natureza do problema, é a que melhor responde as questões investigativas propostas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.11), a pesquisa qualitativa contempla uma forma metodológica investigativa que ressalta a descrição, a indução, a teoria fundamentada e estudos perceptivos individuais.

Esses autores apresentam algumas características da pesquisa qualitativa como a assertiva de que:

[...] os investigadores qualitativos[...] não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Bogdan e Biklen, 1994, p.50).

A pesquisa Qualitativa definida por Bogdan e Biklen (1994, p.16), como “um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características: ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” sob o crédito de que a mesma nos possibilita uma interpretação mais coerente dos dados obtidos.

Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como fonte direta dos dados; que se obtém através do contato direto com sua fonte, são coletados em determinadas situações e complementados pela informação.

Justifica-se ainda a opção metodológica escolhida pela afirmação de que, na investigação qualitativa, os dados obtidos não são expressos apenas por meio de números, apesar de se poder também fazer um levantamento de dados quantitativo.

No entanto, o foco principal da pesquisa com a abordagem qualitativa - interpretativa são as falas e escritas dos sujeitos que podem ser expressas nas entrevistas, conversas informais e questionários (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

1.2- Constituição dos dados

Assim, se optou em captar os dados por meio da gravação de vídeos e entrevistas semiestruturadas, instrumentos que entendemos, nos permitir uma melhor expressão da linha de pensamento do sujeito investigado.

Ressaltando que o “significado”, para Bogdan e Biklen (1994), é de suma importância na abordagem qualitativa. O pesquisador expressa interesse em saber como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, as coisas por elas vivenciadas, suas significações, seus fazeres etc. No caso desse estudo, propõe-se investigar como o sujeito compreende e dá significado a sua formação, a partir de sua atuação no Estágio Supervisionado a futuros professores.

Que experiências são adquiridas no desenvolvimento de sua atuação, e quais os saberes profissionais construídos nesse processo, e que possam expressar por meio das atividades orientadas e desenvolvidas na disciplina de Estágio, possíveis indicadores de aprendizagens profissionais da docência.

O método escolhido para obtenção de dados neste estudo foi o **Estudo de Caso** que Gil (2007, p. 58), conceitua “como um estudo aprofundado sobre um objeto que pode ser um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno e que também pode ser aplicado em diversas áreas do conhecimento”.

Para o levantamento das informações foram utilizadas mais de uma técnica, pois “os Estudos de Caso requerem a utilização de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto torna-se importante para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados” (GIL, 2009, p. 55).

Assim sendo, para responder à questão de pesquisa e os objetivos propostos foi utilizada a **análise documental**, a **gravação em vídeo**, a **entrevista semiestruturada**, assim como, o acompanhamento das aulas ministradas pelo

professor formador. Optou-se também, pela **Análise do Conteúdo** como suporte para analisar os dados.

1.2.1- A Análise Documental

De acordo com LUDKE e ANDRÉ (1986), a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Muitas vezes, os documentos são as únicas fontes que registram princípios, objetivos e metas de um objeto analisado. Os documentos revelam concepções explícitas e implícitas de certos objetos de pesquisa.

A Pesquisa documental realiza-se a partir de documentos, atuais ou relativos a fatos passados, que sejam considerados cientificamente autênticos, podendo ter origem de fontes primárias e secundárias; escritas ou não.

Os documentos originários de fontes escritas, são documentos oficiais, como: planos, projetos, livros, artigos, dentre outros. Em relação aos documentos de fontes não escritas identificam-se fotos, canções, mapas, filmes, áudios, vídeos, discursos e outros. Assim, a pesquisa documental abrange uma variedade de fontes e categorias de documentos.

1.2.2 - A Gravação de vídeo

Segundo PLANAS (2006), é atualmente, um dos recursos metodológicos mais utilizados em pesquisas, método de constituição de dados, desencadeado principalmente a partir do desenvolvimento de novas tecnologias.

O processo de gravação e transcrição pode parecer simples, mas possibilita ao pesquisador uma ampla visão dos dados e o quanto esse instrumento é importante para a análise pretendida. Para Powell, Francisco e Maher (2004) apud Clement (2000) e Martin (1999):

[...] o vídeo é um importante e flexível instrumento para coleta de informação oral e visual. Ele pode capturar comportamentos valiosos e interações complexas e permite aos pesquisadores reexaminar continuamente os dados. Ele estende e aprimora as possibilidades da pesquisa observacional pela captura do desvelar momento-a-momento, de nuances sutis na fala e no comportamento não verbal. E é superior às notas do observador, uma vez que não envolve edição automática (p. 86).

Dessa forma, se entende que o vídeo enquanto instrumento metodológico, possibilita ao pesquisador a observação de minúcias que poderiam passar despercebidas no decorrer da pesquisa, podendo contribuir positivamente na captura e análise de dados em vários tipos de investigação.

1.2.3 Entrevista semiestruturada

A Entrevista semiestruturada, se caracteriza por compor questões previamente estabelecidas, mas, também permite que o pesquisador insira questões não planejadas anteriormente no decorrer da entrevista.

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, suportados em teorias que interessam à pesquisa, podendo surgir hipóteses novas conforme as respostas dos entrevistados.

De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas nas pesquisas sociais. Esta técnica de coleta de dados é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta. O autor apresenta ainda algumas vantagens na utilização da técnica de entrevista, tais como maiores abrangências, eficiência na obtenção dos dados, classificação e quantificação. Além disso, se comparada com os questionários, a pesquisa não restringe aspectos culturais do entrevistado, possui maior número de respostas, oferece maior flexibilidade e possibilita que o entrevistador capte outros tipos de comunicação não verbal.

1.3 Análise dos dados

Análise do Conteúdo: Para análise dos dados nesta pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo, que consiste em analisar os dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa e observados pelo pesquisador. A análise do material coletado identifica-se pela classificação de temas ou categorias que ajudam a compreender as entrelinhas dos discursos.

A definição de análise de conteúdo surgiu no final dos anos 40-50, mas somente em 1977 foi publicada a obra de Bardin, "*Analyse de Contenu*", na qual o método foi estruturado nos moldes que servem de orientação nas pesquisas atuais.

Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo significa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos das mensagens coletadas. Ao longo dos anos, a Análise do Conteúdo perpassa por diversas fontes de dados, (entrevistas, vídeos, filmes, questionários,) entre outros.

Segundo Bardin (2011), a Análise do Conteúdo têm sido utilizada numa grande variedade de situações de pesquisas, é uma técnica que versa várias possibilidades de coleta de dados, e em relação aos procedimentos metodológicos, esse tipo de análise prevê três fases fundamentais, conforme o esquema apresentado na figura abaixo:



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

1.3.1 Pré-análise:

É identificada como uma fase de organização, estabelece um esquema de trabalho que deve ter procedimentos bem definidos, mas também flexíveis.

Segundo Bardin (2011), envolve a leitura “flutuante”, que consiste no primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, seleção, a formulação das hipóteses e objetivos, e a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação do material.

No caso de entrevistas, vídeos e áudios devem ser transcritos e a sua composição constituirá o corpus da pesquisa. Para isso, é necessário obedecer às regras de **exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade**.

a) Exaustividade: Deve-se esgotar a totalidade da comunicação obtida dos dados.

b) Representatividade: Significa que a amostra, constitui-se na representação do universo pesquisado.

c) Homogeneidade: Os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes.

d) Pertinência: Constitui que os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa.

e) Exclusividade: Significa que um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

Após a transcrição dos dados, se inicia a leitura flutuante e assim passa-se a escolha de categorias, que surgem das questões norteadoras, ou hipóteses, e da organização destes itens em indicadores ou temas.

Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p.100).

1.3.2 Exploração do material:

É a maior fase, e consiste na análise propriamente dita, nessa fase o material é

codificado, categorizado, numerado e analisado. Codificar, segundo a autora:

[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo etapas precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (BARDIN, 2011, p. 133).

A classificação consiste em recortes dos textos em unidades de registro, podendo ser palavras, frases ou parágrafos, e essas unidades devem ser agrupadas em categorias, que representarão classes de análises.

Segundo Minayo (2014), a categorização consiste num processo de redução e, por isso deve ser cuidadosa, já que o pesquisador deve agrupar palavras, expressões, frases e parágrafos sob um mesmo título, que contenham significados semelhantes e pertinentes à pesquisa.

Dessa forma, após terem sido elaboradas as categorias sínteses, passa-se à construção da definição de cada categoria. A definição pode obedecer ao conceito definido no referencial teórico ou ser fundamentada nas verbalizações relativas aos temas. Título e definição de categorias devem ser registrados em quadros matriciais.

Importante ressaltar, ainda de acordo com Bardin (2011), que as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados.

1.3.3- Tratamento dos resultados: inferência e interpretação

Segundo Bardin (2011), a inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências).

Dessa forma, com base nos resultados brutos, o pesquisador deve torná-los válidos e significativos. A interpretação feita deverá ir além do conteúdo expresso nos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo subtendido, o sentido que se encontra por trás do que está de imediato compreendido.

Passa-se então a interpretar conceitos e proposições, os conceitos dão um sentido de referência geral, produzem imagens significativas e derivam da cultura estudada e da linguagem dos informantes, e não de definições científicas.

O estudo cuidadoso dos dados, dá origem às proposições. Durante a interpretação dos dados, é necessário apoiar-se em bases teóricas pertinentes à investigação, pois elas dão o embasamento e significações para o estudo. A ligação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação.

Para Bardin (2011), as unidades de análise podem sofrer variações pois, alguns pesquisadores escolherão palavras, outros sentenças, parágrafos e, até mesmo, parte do texto. Assim como, a forma de tratar essas unidades também se diferenciam. Enquanto alguns pesquisadores, contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas já determinadas.

1.4- Participantes da Pesquisa

A pesquisa ora apresentada foi realizada com um(a) docente de Estágio Supervisionado de Biologia do Curso de Licenciatura Plena Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará – UEPA. O Docente Formador tem licenciatura plena em Ciências Biológicas, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática e Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas.

Observa-se, que os quatro alunos são apresentados nesse estudo, apenas como instrumento para análise das regências analisadas pelo professor formador.

Figura 2 Discriminação dos participantes da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

A escolha dos participantes deste estudo se deu, considerando o que entendemos como variáveis significativas para a realização da presente pesquisa, a saber:

- 1 - A experiência e tempo serviço do(a) professor(a) formador(a) no curso de licenciatura e como orientador(a) de Estágio Supervisionado.
- 2 - O interesse do(a) professor(a) em colaborar com o estudo e aceitar que suas aulas fossem gravadas.
- 3 - A disponibilidade e interesse dos alunos em fazer parte da pesquisa, permitindo que suas participações durante as aulas fossem fotografadas, filmadas e gravadas.
- 4- Os alunos já terem cumprido o estudo da maioria das disciplinas do curso.
- 5 - A participação e frequência dos alunos nas aulas.

1.4.1- Local, material e equipamentos

O trabalho investigativo ocorreu em uma Universidade Pública do Estado do Pará e em duas escolas da rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio, situadas na periferia de Belém/PA.

Para realizar a captura de imagens e registros orais do professor formador, utilizou-se primeiramente uma filmadora e um gravador de áudio, no entanto, a

filmadora talvez por ser um aparelho mais perceptível, alguns alunos se mostraram “inibidos” durante as aulas. Perante a situação, a filmadora foi substituída por um aparelho celular da pesquisadora e de algum aluno que se disponibilizava a fazer o registro. Observa-se que as gravações feitas em áudio não foram bem sucedidas, pois a presença do gravador também causou um certo “constrangimento” não deixando a turma muito à vontade. Com a colaboração de um técnico em informática e aplicativos, as partes principais dos vídeos foram editados.

Além das orientações em sala, o docente participante da pesquisa também utilizou o celular para orientações por meio do aplicativo do *WhatsApp*. Gentilmente adicionou a pesquisadora ao grupo e desse modo, esse recurso também foi utilizado como fonte de informação para este estudo. Foram utilizados também, notebook e *datashow* para projeção dos vídeos, assim como, gravador de áudio digital para registro das entrevistas realizadas com a professora.

Foram aplicadas no decorrer da pesquisa duas entrevistas semiestruturadas com roteiro previamente programado, sendo uma no período inicial de orientação das atividades de Campo e micro aulas. A outra, após o planejamento e conclusão das regências em campo. O protocolo utilizado na entrevista encontra-se no Apêndice A. A própria pesquisadora efetuou a transcrição dos vídeos e dos áudios, assim como, durante as observações e participação nas aulas, foi a responsável pelos registros escritos acerca do contexto observado.

1.4.2 Delineamento e Procedimentos

O primeiro procedimento para a realização deste estudo consistiu no contato informal da pesquisadora com a coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais para saber quais documentos seriam necessários para consentimento da pesquisa, além daqueles já utilizados para registro do projeto na Plataforma Brasil.

Após encaminhamento da documentação e autorização do trabalho, a pesquisadora manteve contato com três professoras de estágio supervisionado no segundo semestre letivo do ano em curso (Química, Física e Biologia). No entanto,

por motivos já expostos no item anterior quanto aos critérios de inclusão e de definição dos participantes, optou-se pelo estágio supervisionado em Biologia.

Em sequência, o projeto foi apresentado à professora que, sem obstáculos, aceitou participar e colaborar com a pesquisa. Foi marcado, então, o primeiro encontro com a turma no início do segundo semestre letivo, iniciado em setembro em virtude de greve anterior das instituições de ensino do Estado, incluindo as universidades. Por este motivo, o semestre também se estendeu até o mês de janeiro do ano seguinte, configurando-se dessa forma a pesquisa com o Estágio supervisionado II: Vivências no Ensino Fundamental.

Com início das atividades acadêmicas, no primeiro encontro com a turma, apresentamos aos alunos nossa intenção de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) para ser assinado pela professora e alunos da turma, com o objetivo de formalizar a realização do referido estudo, incluindo a autorização aos procedimentos necessários à coleta de dados, a saber, filmagens, fotografias e gravação de áudios durante as aulas e entrevistas. Ressalta-se que o referido projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pela Comissão Científica e Comitê de Ética de acordo com a Resolução 466/12, Parecer número: 3.146.559

Em decorrência das limitações ao acompanhamento dos “futuros professores em formação”, nas escolas campo de estágio, selecionamos quatro alunos para realizar as filmagens das micro aulas e realização das atividades. O critério para escolha destes informantes ocorreu preferencialmente por motivo de maior flexibilidade ao acesso a observação e filmagem da regência no âmbito das escolas.

Para realização das ações em campo, a professora formadora traçou um cronograma de oito encontros com a turma de estágio na UEPA durante o período da disciplina. Ocorreram mudanças no cronograma, quando necessário, outras orientações e comunicados como, mudança de horário e dia dos encontros de estágio, replanejamento de atividades e sugestões para as ações no estágio, eram feitas diariamente no grupo de WhatsApp, meio virtual utilizado para facilitação da comunicação.

CAPÍTULO 2- CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Para melhor entendimento do recorte de cenário histórico do objeto de estudo, faz-se necessário, esclarecer que os dados apresentados a seguir foram obtidos e organizados, a partir de documentos oficiais fornecidos pela secretaria do Curso de Ciências Naturais com autorização prévia da chefia de Departamento e coordenação do referido Curso.

O curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais faz parte de leque de licenciaturas ofertadas pelo Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA. Esta Universidade foi criada pela Lei Estadual nº 5.747 de 18 de maio de 1993, com sede e foro na cidade de Belém, capital do Estado do Pará, pela fusão das faculdades estaduais de Enfermagem, Medicina, Educação Física e Educação.

A autorização para funcionamento da UEPA se deu por Decreto Presidencial s/n, do dia 04 de abril de 1994, mais tarde, alterada pelo artigo 1º do Decreto Presidencial s/n, de 06 de março de 1996.

Seu Estatuto estabelece as normas gerais da Universidade e o Regimento Geral regulamenta o funcionamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão das unidades dos órgãos universitários, assim como, as relativas à execução dos serviços administrativos.

De acordo com o Estatuto, a UEPA se caracteriza como uma autarquia de regime especial e estrutura *multicampi*, gozando de autonomia didática, científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial. É administrada por um órgão central, a Reitoria, e por outros setoriais, como Centros, Cursos e Departamentos.

A UEPA é uma universidade extremamente comprometida com a interiorização¹ para atender demandas do Estado referente ao ensino, à pesquisa e à

¹A década de 1990 foi marcada pela primeira experiência com a interiorização do ensino superior sob a responsabilidade do poder estadual, com a criação do 1º núcleo de interiorização no município de Conceição do Araguaia, distante cerca de 1000 Km da capital (PPP,2009, p.38).

extensão. Está presente em 15 municípios pertencentes a 10 das 12 regiões de integração do Estado. Apresenta uma estrutura *multicampi*, com cinco campi na capital e 14 no interior do Estado. São cerca de 15.000 alunos atendidos nos diversos cursos de graduação, pós-graduação, nas modalidades presenciais e a distância.

Figura 03 - Imagem: Universidade do Estado do Pará.



Fonte: ASCON/UEPA(2019)

Em relação aos Cursos de graduação, a UEPA é dividida em três Centros de atuação, de acordo com as áreas do conhecimento: Centro de Ciências Sociais e Educação, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e Centro de Ciências Naturais e Tecnologia. E os demais Campus fazem parte desses Centros, conforme a afinidade dos cursos.

O Centro de Ciências Sociais e Educação, ao qual pertence o curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais, oferta treze cursos de graduação conforme discriminação abaixo:

1- Licenciatura Plena em Pedagogia

Propõe à formação de profissionais que atuarão na docência em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como em gestão escolar e ambientes escolares e não escolares.

2- Licenciatura Plena em Ciências da Religião

Forma profissionais com habilitação em Licenciatura Plena em Ciências da Religião, para exercerem, com a devida competência, a docência e a pesquisa, face à realidade do fenômeno religioso e suas múltiplas relações econômicas, políticas, sociais e culturais.

4-Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa

O curso de Licenciatura plena em letras/português objetiva formar profissionais com capacidade de analisar, descrever e explicar, a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa, analisada por diferentes teorias que fundamentam as investigações da língua e da linguagem.

5-Licenciatura Plena em Letras - Língua Inglesa

O curso de Letras - Língua Inglesa constitui-se no conhecimento de importância primária em muitas áreas do saber humano. O objetivo é formar profissionais devidamente qualificados para atuarem criticamente e com competência técnica no ensino da língua e de suas literaturas.

6-Licenciatura Plena em Letras - Língua Brasileira de Sinais (Libras)

O curso tem como objetivo incluir professores na educação básica para orientar alunos com deficiência, desenvolver competências didático-pedagógicas no ensino de Libras como primeira e segunda língua.

7- Licenciatura Plena em Ciências Sociais

O Curso de Ciências Sociais se propõe à formação de profissionais que terão competências e habilidades específicas para atuar na licenciatura na área das ciências sociais, mais especificamente para lecionar Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

8- Licenciatura Plena em Matemática

O Curso de Licenciatura Plena em Matemática forma profissionais para o desempenho docente do ensino da Matemática para atender à demanda do sistema educacional do Estado, por meio do domínio de conteúdos e metodologias específicas, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio lógico.

9- Licenciatura Plena em Música

O Curso de Licenciatura Plena em Música forma professores, com sensibilidade, repertório teórico e habilidades práticas para o ensino da música. O perfil da graduação tem como referencial a formação de profissionais, que compreendam as múltiplas determinações socioculturais do processo pedagógico-musical.

10- Licenciatura Plena em Geografia

O Curso de Licenciatura Plena em Geografia se propõe à formação do profissional para atuar na docência da educação básica. O Curso destina-se a formação do profissional docente para atuar no magistério da Educação Básica.

11- Licenciatura Plena em Filosofia

O Curso de Licenciatura Plena em Filosofia se propõe à formação de profissionais para atuar em instituições educativas escolares e não-escolares, tanto no âmbito do ensino, como professor da educação básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional, a exemplo das assessorias, contribuindo para o debate interdisciplinar, por meio de consistente fundamentação filosófica e pedagógica.

12- Licenciatura Plena em História

O Curso de Licenciatura Plena em História propõe à formação de professores pesquisadores comprometidos com a qualidade de ensino em todos os níveis e principalmente na construção de um novo perfil de História para atuar na Educação Básica.

13-Bacharelado em Secretariado Executivo Trilíngue

O curso prepara o graduado para atuar como secretário executivo trilíngue em empresas e instituições nacionais e internacionais organizando processos de trabalho; assessorando processos administrativos; coordenando setores de trabalho; participando na elaboração de projetos e mediando relações entre empresa ou instituições e o público.

14- Licenciatura Plena em Ciências Naturais - Química, Biologia e Física

O Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais tem por objetivo formar professores para suprir as necessidades de ensinar Ciências, Biologia, Física e Química nos ensinos Fundamental e Médio da Educação Básica.

O profissional formado pode atuar também como coordenador de cursos de Ciências, Biologia, Física e Química; técnico em sua área junto a entidades públicas e privadas de planejamento e desenvolvimento social.

2.1 -O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS NATURAIS DA UEPA

As informações, acerca da construção e desenvolvimento histórico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da Universidade do Estado do Pará (UEPA), foram obtidas a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos do mesmo, seguindo o caminho cronológico desde o processo de criação, construção, avaliação até o surgimento das necessárias reformulações no bojo desse Projeto.

O Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da UEPA foi criado em 1998, aprovado pela Resolução nº 227/98 de 11 de dezembro/98-CONSUN, com as habilitações em Biologia, Química e Física, está amparado legalmente, na Lei 9.394/96 que dispõe:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Art. 62).

A citada Licenciatura, ampara-se ainda segundo o PPP(2009), no DECRETO Nº 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências, nas Diretrizes Curriculares para a Licenciatura Plena em Ciências Biológicas por meio da RESOLUÇÃO CNE/CES 7, DE 11 DE MARÇO DE 2002 (Parecer CNE-CES 1.301 2001); nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Licenciatura Plena em Química inscrita pela RESOLUÇÃO CNE/CES 8, DE 11 DE MARÇO DE 2002 (Parecer CNE – CES 1.303 2001).

Respalda-se também a partir das Diretrizes Curriculares para Licenciatura Plena em Física inscrita pela RESOLUÇÃO CNE/CES 9, DE 11 DE MARÇO DE 2002 (Parecer CNE-CES 1.304 2001), e ainda pela Resolução do CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Sua implantação foi autorizada e efetivada em 1999, com um limite de 200 (duzentas) vagas distribuídas em 5(cinco) turmas. Inicialmente o Curso foi ofertado em caráter intervalar/modular destinado exclusivamente em atender o interior do Estado, previsto para os municípios de São Miguel do Guamá, Paragominas, Marabá, Conceição do Araguaia e Altamira, sendo sua forma de ingresso, no curso desde sua criação o Processo Seletivo e PRISE (Programa de Ingresso Seriado da Universidade do Estado do Pará extinto em 2015).

O principal objetivo da criação da Licenciatura em Ciências Naturais foi:

[...] a necessidade de atender ao interior do Pará, no que diz respeito à carência de profissionais para atuar na área das ciências naturais, mas, especificamente, nas disciplinas Ciências, Biologia, Química e Física”. (PPP 2009).

Justificando-se assim, a implantação nos municípios já citados, considerando a necessidade de professores qualificados em Municípios do Estado, segundo dados da Secretaria Executiva de Educação na época.

De acordo com Pará (2009), é importante destacar que o Conselho Estadual de Educação do Pará(CEE/PA), faz constantes avaliações ao Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais desde sua implantação, esse processo avaliativo é também fundamentado nas recomendações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004.

Assim como, pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), do Instituto Nacional Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), de acordo com o que preconiza os referencias das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura e os padrões de qualidade da Educação Superior. (PROCESSO nº 1143/08/ Parecer nº 274/09 de 22.06.2009).

Inicialmente, o curso tinha uma carga horária de 2.820hs e um total de 167 créditos, posteriormente passou por avaliações e reformulações: Em 2002, o Projeto Político Pedagógico (PPP), foi avaliado e a reformulação foi aprovada pelo CONSUN por meio da Resolução Nº 754/02 de 09 de agosto de 2002.

O ato de reconhecimento do curso, autorizado em 28/08/2001, se deu posteriormente, pelo **Parecer 441 de 04 de setembro de 2003 e pela Resolução – Mec Nº 433 de 23 de outubro de 2003**, para funcionamento em 7 (sete) municípios: Belém, Altamira, Conceição do Araguaia, Marabá, Paragominas, São Miguel do Guamá e Mojú.

Em 2003, ocorreu nova reformulação do Projeto Político Pedagógico: Resolução Nº 879/03 de 20 de agosto de 2003 no Art. 1º - Fica aprovado o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais conforme o processo nº 7299/03 – UEPA. Em seu Parágrafo único: O curso a que se refere o “caput” desse artigo terá 3 (três) habilitações, sendo elas: Biologia, Química e Física, cujas vagas serão estabelecidas no processo seletivo da UEPA, com carga horária total para cada habilitação de 3.720h e um total de 178 créditos sendo que obedece a seguinte estrutura:

- 2.000h de núcleo básico
- 1.520h núcleo específico
- 200h de atividade acadêmico-científico-culturais.

Em 2009, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Ciências Naturais, novamente sofre reformulações, e sua implantação com as primeiras turmas deu-se em 2010 mantendo as habilitações em Biologia, Física e Química. O trabalho foi realizado por uma equipe de professores da Instituição, aprovado pela Câmara de Graduação em 22 de agosto de 2009, conforme o processo 390/09, pelo Conselho de Centro – CONCEN - Resolução nº 674/2009 de 05 de novembro de 2009 e pelo Conselho Universitário – CONSUN conforme Resolução nº 2063/10 de 10 de fevereiro de 2010. Com uma carga horária de CH: 3.440, para cada habilitação seguindo a estrutura abaixo:

- 1.740h de núcleo básico
- 1.500 de núcleo específico
- 200h de atividade acadêmico-científico-culturais

A partir dessa nova performance do curso o Perfil do Egresso recebe a Titulação de Licenciado Pleno em Ciências Naturais, com habilitação em Biologia, Química ou Física, com modalidade presencial e a distância em regime Seriado Anual, com duração mínima de quatro anos e máxima de sete. O referido Curso tem por objetivo principal, formar Licenciados Plenos em Ciências Naturais para suprirem as necessidades do Ensino de Ciências, Biologia, Física e Química da educação básica. No que se refere aos seus objetivos específicos visa:

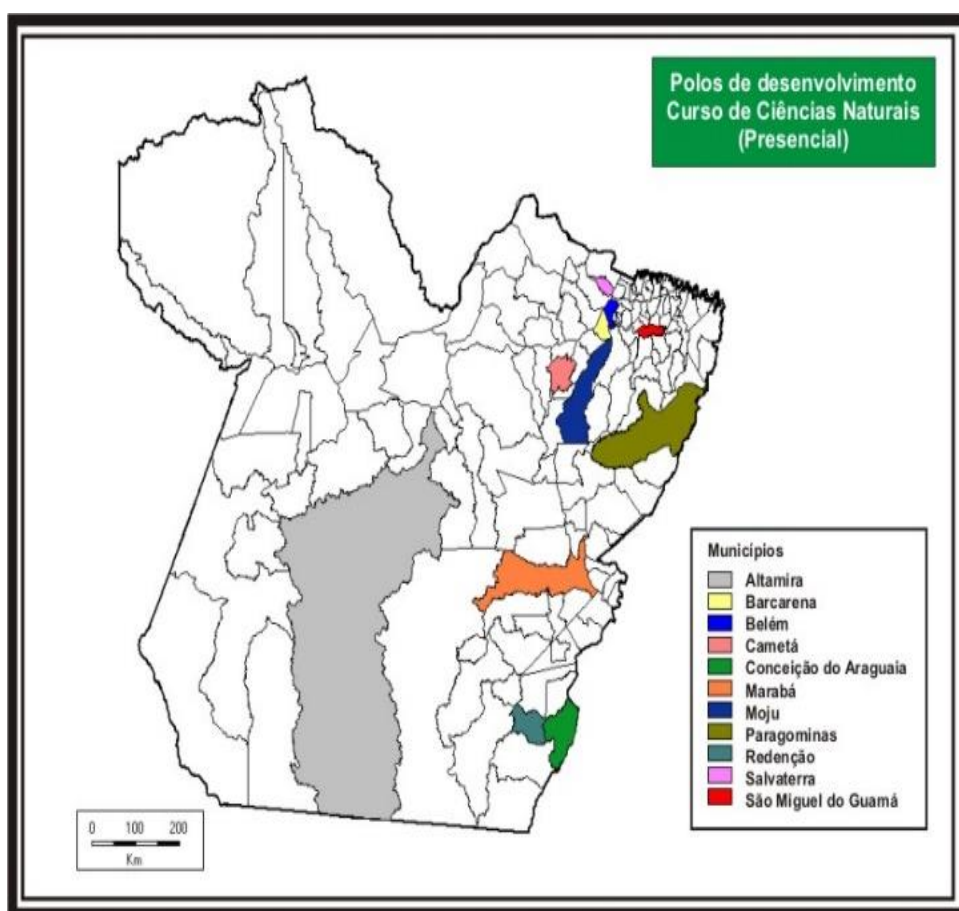
- Desenvolver as atividades do curso apoiadas por adequada infraestrutura como biblioteca, laboratórios, acesso a informática e outros;
- Incentivar o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão nas áreas das ciências naturais;
- Desenvolver competências e habilidades nos docentes do curso considerando aspectos educacionais e sócio-políticos visando o desenvolvimento sustentável das regiões;
- Facilitar o acesso ao conhecimento sistematizado no Curso de ciências Naturais por parte das populações locais permitindo uma relação mais dinâmica entre UEPA-comunidade.

Até 2014, o curso foi ofertado em 13 (treze) municípios (Capital e Interior), Belém; Altamira; Barcarena, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Marabá, Mojú, Paragominas, Redenção, Salvaterra e São Miguel do Guamá e Tucuruí, com uma Estrutura Curricular assim composta: Núcleo Básico (Módulos de 1 a 4 = 04 semestres/02 anos = 1.740h) e Núcleo Específico (Módulos de 5 a 8 = 04 semestres/02 anos = 1.500h).

O egresso do Curso será Licenciado Pleno em Ciências Naturais, com habilitação em Biologia, Química ou Física, poderá atuar como docente no Ensino Fundamental (3º e 4º ciclo) e Médio, em disciplinas correspondentes ou afins a sua

habilitação, assim como, técnico em sua área junto às entidades públicas e privada de planejamento e desenvolvimento social. Seus locais de trabalho serão instituições de ensino, pesquisa, secretarias de planejamento e agências de desenvolvimento social. Mesmo com a criação dos novos cursos de Licenciatura Plena em Química, Biologia e Física, o curso de Ciências Naturais com as habilitações até esta data ainda funciona, apenas com as turmas do ano de 2017, em alguns dos campi da capital e interior do Estado.

Figura 4 - Locais de Atuação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais – UEPA.



Fonte PPP, (2000).

2.2 Organização Curricular do curso

Segundo o Projeto político Pedagógico o Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais, após as reformulações realizadas o referido curso, organiza-se de forma seriada e modular. Esta estrutura organizacional do currículo busca uma consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura.

O desenvolvimento do currículo efetiva-se em oito (08) módulos de ensino de teoria e práticas de conhecimentos específicos e pedagógicos. O Curso é programado conforme já citado neste texto, para ser realizado em, no mínimo quatro (04) anos e no máximo 07 (sete). A carga horária total do curso é estimada em 3.420 horas, contendo 400 horas de práticas de formação e 400 horas de estágio curricular, conforme termos da Resolução CP Nº 02 de 19.02.2002, do Conselho Nacional de Educação. O desenho curricular do curso sustenta-se a partir dos parâmetros legais estabelecidos na legislação vigente para os Cursos de Licenciatura Plena. E de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2009), espera contribuir para que os licenciandos construam as seguintes competências e habilidades:

2.2.1 Competências

- # Avaliar criticamente a influência dos meios de comunicação e recursos tecnológicos na vida cotidiana e fazer uso deles como meio de instrumentalização educacional;

- # Coletar, sistematizar, analisar e interpretar dados, fatos e situações;

- # Compreender o meio ambiente físico, biológico e social e atuar sobre ele;

- # Dominar e utilizar a leitura, a escrita e as linguagens de comunicação humana;

- # Planejar, trabalhar e decidir em grupo para o bem-estar bio-psico-social do homem;

- # Realizar cálculos e resolver problemas modernos, atuais e contemporâneos;

- # Utilizar a informação acumulada para promover a qualidade de vida.

2.2.2 Habilidades - Área de Biologia

- # Enumerar os fundamentos da classificação biológica e os critérios da caracterização dos grupos taxonômicos;
- # Enumerar os mecanismos da hereditariedade;
- # Enunciar o significado e a importância da biotecnologia para o Homem nos aspectos de saúde, reprodução, preparo de alimentos e manutenção da vida;
- # Identificar a estrutura, a função e dinâmica das populações;
- # Identificar a estrutura, a função e dinâmica dos ecossistemas;
- # Identificar a importância da biotecnologia para o desenvolvimento ambiental e cultural;
- # Identificar a origem da vida e a diversificação dos seres vivos;
- # Identificar as doenças funcionais e parasitárias do organismo humano;
- # Identificar o papel dos elementos do meio físico para os seres vivos;
- # Identificar os principais biomas mundiais e identificar a distribuição biogeográfica dos seres vivos;
- # Identificar as principais doenças sexualmente transmissíveis e suas formas de prevenção, bem como as principais doenças tropicais e suas formas de contaminação;
- # Identificar os processos físicos, químicos e bioquímicos da biologia humana ao nível molecular, celular e sistêmico;
- # Relatar a origem da vida e as principais teorias evolutivas;
- # Ressaltar a diversidade dos seres vivos e suas adaptações ambientais;
- # Ressaltar a importância da biodiversidade e sua conservação.

Além dessas habilidades da área de Biologia, o projeto também apresenta as habilidades para Química e Física. Em relação a área pedagógica o PPP do Curso tem como perspectiva que o licenciando possa:

- # Compreender a pesquisa em aula como elemento da aprendizagem e desenvolvimento profissional;
- # Compreender a prática docente como proposta de ação-reflexão-ação;
- # Conhecer os PCNs e a realidade educacional de sua prática docente;
- # Estabelecer relações entre desenvolvimento profissional do professor e a prática da reflexão sobre a própria prática;
- # Estabelecer relações teórico-práticas-epistemológicas entre ação docente e contexto local;

- # Identificar as políticas ambientais para a Amazônia e compreender suas aplicações para o desenvolvimento humano, social, cultural e ecológico;

- # Identificar as principais teorias do desenvolvimento humano e da aprendizagem;

- # Identificar as relações entre sustentabilidade, biodiversidade e educação ambiental;

- # Identificar nas políticas públicas a construção da escola como um espaço de formação do cidadão;

- # Identificar os impactos ambientais dos principais projetos da Amazônia;

- # Identificar os processos tecnológicos existentes no município que afetam o ambiente escolar e as condições de vida da comunidade;

- # Identificar problemas que merecem ser investigados no âmbito do Ensino de Ciências no município;

- # Relatar a história do Ensino de Ciências no Brasil no contexto da educação brasileira;

- # Utilizar a educação ambiental como fator importante para o desenvolvimento sustentável da pessoa, da sociedade e do meio ambiente;

- # Utilizar a investigação para a solução de problemas como alternativa epistemológica e metodológica para a educação em ciências;

- # Utilizar a teoria e a prática das principais tecnologias educacionais, como recursos de comunicação, informação e pesquisa.

2.2.3 Perfil esperado do Docente atuante no Curso de Ciências Naturais

Considerando-se os objetivos do curso de Ciências Naturais e o perfil profissional esperado, o Projeto Político Pedagógico requer o envolvimento de todos que fazem parte do desenvolvimento formativo, indo além da elaboração de planos e estratégias de ensino.

Lembrando que a filosofia do curso em questão, deverá estar presente em todos os componentes curriculares e atividades desenvolvidas no contexto das séries e /ou módulos que integralizam o referido curso de Ciências Naturais.

Assim sendo, é importante ressaltar que de acordo com o PPP (2009), o perfil docente deve constituir-se de profissionais que:

- a) Sejam devidamente habilitados e qualificados para exercerem a função docente;
- b) Tenham compromisso com a formação do profissional de educação que está sendo formado, no sentido de integralizar, de forma horizontal e verticalmente, os conteúdos programáticos das diversas disciplinas que compõem o Currículo Pleno do Curso, aliando a compreensão global e humanística à competência técnica para desempenho de função docente dentro de uma proposta pedagógica dinâmica e criativa;
- c) Estabeleçam a relação entre a teoria e a prática, demonstrando compromisso com a formação do educador, visando orientar os alunos para uma prática profissional consciente e comprometida com as questões loco-regionais;
- d) Sejam capazes de vincular os conteúdos programáticos a prática pedagógica, de modo a garantir a formação pedagógica do professor do início ao fim do curso;
- e) Sejam capazes de vincular o ensino a pesquisa e a programas de extensão, de modo a possibilitar a integração de professores, alunos, instituição e a comunidade externa.

Matriz Curricular

Conforme informações obtidas no PPP (2009), o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais apresenta uma formação básica comum para as três habilitações, Física, Química e Biologia, durante o primeiro e segundo ano.

No terceiro e quarto ano do curso, cada habilitação desenvolve uma formação específica com uma carga horária total de 1500 horas. Para este trabalho, serão utilizadas apenas as matrizes da formação geral e da habilitação em Biologia, disciplina em que o estudo foi realizado.

O desenho curricular, possui uma carga horária total de 3.440 horas de acordo com os parâmetros legais estabelecidos na legislação vigente para os Cursos

de Licenciatura Plena, o qual está distribuído de acordo com a matriz curricular apresentada no Quadro 1.

Quadro 1- Matriz Curricular do Curso de Ciências Naturais-Formação Geral - Matriz Curricular (1º ao 4º Módulo) – Para todas as Habilitações

MÓDULO - 1º SEMESTRE						
Disciplina	CH				CR	
	T	P	L	E	T	P
Matemática Aplicada às Ciências Naturais I	80				4	0
Tendências Educacionais para o Ensino de Ciências		80			4	0
Tecnologia de Informação Aplicada à Educação	60				3	0
Metodologia Científica	60				3	0
Língua Portuguesa e Comunicação	60				3	0
Introdução a Geociências	60				3	0
TOTAL PARCIAL:	320	80	0	0	20	2
TOTAL GERAL:	400				22	

MÓDULO - 2º SEMESTRE						
Disciplina	CH				CR	
	T	P	L	E	T	P
Matemática Aplicada às Ciências Naturais II	80				4	0
Temas de Biologia I	40		40		2	1
Temas de Física I	40		40		2	1
Temas de Química I	40		40		2	1
Didática para o Ensino de Ciências	60				3	0
Psicologia da Aprendizagem	80				4	0
TOTAL PARCIAL:	340	0	120	0	17	3
TOTAL GERAL:	460				20	

MÓDULO - 3º SEMESTRE						
Disciplina	CH				CR	
	T	P	L	E	T	P
Práticas Integradoras I		80			4	0
Temas de Biologia II	40		40		2	1
Temas de Física II	40		40		2	1
Temas de Química II	40		40		2	1
Epistemologia e História da Ciência I	60				3	0
Tecnologias Educacionais para o Ensino de Ciências		60			3	0
TOTAL PARCIAL:	180	140	120	0	16	3
TOTAL GERAL:	440				19	

MÓDULO - 4º SEMESTRE						
Disciplina	CH				CR	
	T	P	L	E	T	P
Práticas Integradoras II		80			4	0
Temas de Biologia III	40		40		2	1
Temas de Física III	40		40		2	1
Temas de Química III	40		40		2	1
Epistemologia e História da Ciência II	60				3	0
Políticas Educacionais	60				3	0
TOTAL PARCIAL:	240	80	120	0	16	3
TOTAL GERAL:	440				19	

Fonte: PPP (2009)

2.3 Formação Geral e Preparação Para Docência

A formação geral do curso segundo o PPP (2009), está estruturada em abordagem temática de relevância para a formação do cidadão, que é parte integrante do currículo do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da UEPA, organiza-se em módulos sequenciais e as atividades acadêmicas desenvolvem-se de acordo com o calendário acadêmico da instituição. A preparação para docência segue as orientações estabelecidas para os Cursos de licenciatura conforme discriminadas a seguir:

A Prática como componente curricular obrigatória do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais tem por finalidade inserir o aluno no contexto da educação básica, utilizando-se da teoria fornecida ao longo do curso, para a construção da prática pedagógica, que é desenvolvida sob a forma de atividades de pesquisas, elaboração e execução de ações voltadas para a preparação profissional. No Curso de Ciências Naturais, as 400 (quatrocentas) horas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais estão divididas nas seguintes disciplinas: Tendências Educacionais para o Ensino de Ciências (80 h), Práticas Integradoras I e II (160 h), Tecnologias Educacionais para o Ensino de Ciências (60 h), Recursos Pedagógicos para o Ensino de Ciências (40 h) e os Recursos Pedagógicos para o Ensino de (Química, Física e Biologia) (60 h). O objetivo nessas práticas é analisar, discutir, elaborar e executar ações voltadas para o ensino dessas temáticas no Ensino Básico. (PPP,2009, s/p).

O currículo do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais estudado com ênfase em Biologia, contempla na organizado de sua matriz curricular, na base de formação comum, as disciplinas pedagógicas abaixo discriminadas:

1º semestre:- Tecnologia de Informação Aplicada a Educação com 60h teóricas

- Metodologia Científica- 60h teóricas

2º semestre - Didática para o Ensino de Ciências -60h teóricas

- Psicologia da Aprendizagem – 80h teóricas

3º semestre- Não apresenta nenhuma disciplina que seja identificada como pedagógica, sem característica específica.

4º semestre - Políticas Educacionais – 60h teóricas

Observa-se que o PPP do Curso em questão, não faz referência a essas disciplinas bases de formação didático- pedagógica para o exercício da docência. A ênfase, é dada para as práticas como componente curricular obrigatórias do Curso, que objetivam a inserção do aluno(licenciando), no contexto da educação básica, utilizando-se dos conteúdos teóricos trabalhados no decorrer do curso. De acordo com o PPP as atividades desenvolvidas nas práticas, darão suporte para ações de preparação profissional (Quadro 2).

Quadro 2 Matriz Curricular Núcleo Específico- Habilitação em Biologia - Matriz Curricular (5º ao 8º Módulo) – Habilitação Biologia

MÓDULO - 5º SEMESTRE						
Disciplina	CH			CR		
	T	P	L	E	T	P
Estágio Supervisionado I: Vivências em Espaços Não Formais				100	5	0
Probabilidade e Estatística Aplicada	60				3	0
Moléculas da Vida e Suas Transformações	40		40		2	1
Unidade da Vida: Célula e Desenvolvimento Embrionário	40		40		2	1
Língua Brasileira de Sinais	80				4	0
Classificação e Padrão Geográfico dos Seres Vivos	60				3	0
TOTAL PARCIAL:	280	0	80	100	19	2
TOTAL GERAL:	460			21		

MÓDULO - 6º SEMESTRE						
Disciplina	CH			CR		
	T	P	L	E	T	P
Recursos pedagógicos para o Ensino de Ciências		60			3	0
Estágio Supervisionado II: Vivências no Ensino Fundamental				120	6	0
TCC I: Redação científica e elaboração de projeto	40				2	0
Dinâmica dos seres vivos e ambiente	40		40		2	1
Diversidade da Vida I - Plantas	40		40		2	1
Processos Vitais I -Plantas	80				4	0
TOTAL PARCIAL:	200	60	80	120	19	2
TOTAL GERAL:	460			21		

MÓDULO - 7º SEMESTRE						
Disciplina	CH			CR		
	T	P	L	E	T	P
Recursos Pedagógicos para o Ensino de Biologia		40			2	0
Estágio Supervisionado III: Vivências no Ensino Médio				80	4	0
TCC II - Levantamento, compilação e análises de dados	60				3	0
Processos Vitais II - Animais	40		40		2	1
Diversidade da Vida II - Animais	40		40		2	1
	140	40	80	80	13	2
TOTAL GERAL:	340			15		

MÓDULO - 8º SEMESTRE						
Disciplina	CH			CR		
	T	P	L	E	T	P
Estágio Supervisionado IV: Vivências no Ensino Médio				100	5	0
Agentes Infecciosos e Parasitários	40		40		2	1
TCC III: Análise, elaboração textual e socialização de resultados	60				3	0
TOTAL PARCIAL:	100	0	40	100	10	1
TOTAL GERAL:	240			11		

Fonte:(PPP,2009)

É importante destacar que a matriz curricular do curso mostra o Estágio Supervisionado distribuído nos quatros últimos semestres do curso, subdividido em:

- Estágio Supervisionado I – Vivências em Espaços Não-Formais
- Estágio Supervisionado II – Vivências no Ensino Fundamental
- Estágio Supervisionado III – Vivenciais no Ensino Médio

- Estágio Supervisionado IV – Vivências no Ensino Médio

2.4 Considerações sobre o Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais da UEPA de acordo com que preconiza o PPP (2009), estrutura-se de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 1150/05 - CONSUN, de 11 de maio de 2005.

A referida resolução define que, a coordenação e supervisão do estágio são de responsabilidade de um docente lotado no Departamento de Ciências Naturais (DCNA), com a colaboração de professores que atuam nas escolas de Educação Básica, ou em espaços não formais de ensino. Conjuntamente devem desenvolver o processo de avaliação da aprendizagem dos licenciandos-estagiários, de acordo com as normas regimentais de estágio supervisionado da UEPA.

Pimenta (2001), afirma que o estágio e as disciplinas teóricas compõem o currículo de um curso, no entanto, o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional. Espaço, onde os licenciandos devem compreender a realidade, o que exige competências para saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção. Neste sentido, o PPP. (2009), ao propor como uma competência necessária ao licenciando do curso “Compreender o meio ambiente físico, biológico e social e atuar sobre ele” contempla o estágio como campo de conhecimento necessário a formação do futuro formador.

Ou seja, os estágios supervisionados devem proporcionar aos licenciandos a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridas e treinar as competências que já detém, no propósito de colaborar interventivamente nos campos de atuação dos estágios. Entende-se que ser competente para saber construir uma prática pedagógica bem alicerçada é requisito essencial e de presteza necessária nos cursos de formação de professores.

Considerando que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, não basta que o professor aprenda e saiba fazer, é preciso que o professor, além de saber e de saber fazer é necessário que compreenda o que faz. Entretanto, um longo caminho formativo e estrutural nas instituições de ensino superior, ainda precisa ser percorrido e conquistado enquanto campo de formação docente do futuro formador.

2.4 Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e TCC

Em relação as atividades acadêmico-científico-culturais, são consideradas as participações dos alunos em eventos (seminários, palestras, congressos e similares) cuja temática tratada seja da área das ciências naturais e/ou educação. Poderá ser considerada também a participação efetiva em projetos de pesquisa e/ou extensão. Estas atividades deverão ser desenvolvidas no decorrer do curso seguindo orientações estabelecidas pelo colegiado do curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC constitui-se de um trabalho escrito, de natureza técnico-científica e requisito obrigatório para que o aluno obtenha o grau de Licenciado Pleno em Ciências Naturais pela UEPA, após sua apresentação para uma banca avaliadora. O TCC é uma atividade acadêmica que tem como objetivo favorecer ao aluno reunir o conhecimento adquirido durante o curso, para a produção e demonstração na prática, de uma análise crítica em relação a um determinado tema.

No que se refere a formação pedagógica básica necessária a prática da docência, a partir do entrelaçamento das várias formações teóricas adquiridas durante o desenvolvimento dos cursos de formação de professores, possibilita-se desta forma ao futuro formador, agir de maneira mais crítica criativa e transformadora.

CAPÍTULO 3. REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA ESTE ESTUDO

3.1 A formação de professores de Ciências no Brasil

Ao longo das últimas décadas no Brasil, a formação de professores é considerada um dos grandes focos de discussão e pesquisa dos fóruns e encontros sobre educação. Constitui-se como tema de grande repercussão das políticas públicas educacionais, é considerada como um importante aspecto para elevação do nível da qualidade de educação do sistema educacional brasileiro.

Iniciamos este recorte da formação de professores com a predominância da tendência tecnicista nos anos 60 a início dos anos 80, em que houve o aumento nos cursos de formação de professores de ciências, de problemas como a fragmentação das disciplinas formativas de educação geral, a dicotomia teoria/prática e distanciamento entre escola e sociedade. Limitava-se assim, o papel do professor de ciências a um mero executor de tarefas, que preparava para memorização das informações científicas destinadas aos conhecimentos exigidos dos alunos e aplicação de procedimentos didáticos proposto pelos especialistas da educação.

Durante este período, a formação de professores sofreu grandes influências das teorias comportamentalistas de aprendizagem, a imagem do professor era de um técnico para estabelecer objetivos claros de ensino e planejamento das ações educativas com o intuito de controlar a aprendizagem, introduzindo novos comportamentos nos alunos, com uma nova proposta de ensino e aprendizagem.

O golpe militar de 64, exigiu o aumento do número de professores para o atendimento da demanda escolar, sendo que no Ensino de Ciências essa demanda foi suprida com a expansão das universidades privadas e aumento dos cursos de curta duração em nível de licenciatura, assim como, o exercício profissional irregular de professores não – habilitados.

Devido a tantas ocorrências, surge a Lei n 5.540/66, para reestruturar o ensino universitário, com a criação de uma nova estrutura e a criação de institutos

responsáveis pela formação de professores de ciências, passando a responsabilidade da formação pedagógica às faculdades de educação.

Segundo (Chassot,2004) os Cursos de formação, já considerados extensos e descritivos, com objetivo de confirmar a teoria já ensinada, tornaram-se ainda mais conteudistas. É na década de 60, com o anúncio das teorias cognitivas com ênfase no construtivismo interacionista de Piaget, que a imagem do professor como mero transmissor de conhecimentos, passa a apresentar-se como um mediador de conhecimento e aprendizagem, induzindo a novas discussões e mudanças no processo de formação docente. Dessa forma o assunto passa a fazer parte dos principais fóruns e debates sobre educação, evidenciando-se a partir dessas discussões a necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura no final dos anos 70 e início dos anos 90 (PEREIRA,2006).

Anterior a este momento não podemos deixar de citar ocorrências importantes que contribuíram para o desenvolvimento do Ensino de Ciências no Brasil, como por exemplo a importância da ciência e tecnologia para o desenvolvimento econômico e cultural, cujo sucesso dependia de os jovens aderirem à carreira científica (Krasilchik,2000). Isso ocorre ao final da segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria, período de grandes transformações no Ensino de Ciências naturais originando no Brasil grandes pesquisas nesta área no início do século XX.

De acordo com os estudos de Nardi (2014), outra ocorrência de grande importância no desenvolvimento do Ensino de Ciências no Brasil, foi a criação do Instituto Brasileiro de Educação e Cultura (IBECC), vinculado a Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC). Destaca-se que estes órgãos tiveram papel importante na criação e projetos nacionais como por exemplo os Kits experimentais de Ciência para o ensino de primeiro grau e os laboratórios portáteis de Ciências para o primeiro grau e de Biologia para o segundo grau.

Estes fatos possibilitaram avanços significativos para o Ensino de Ciências, no que diz respeito aos métodos e conteúdos utilizados, possibilitando aos estudantes

vivenciar aulas práticas com base nos métodos científicos², tornando o ensino mais prático com as experiências propostas.

Algum tempo depois, esse material foi transformado em livros didáticos, em decorrência a dificuldades dos professores com relação a organização de conteúdos e o próprio comercio desse instrumento pedagógico.

Esses períodos de 50, 60 e 70 foram marcados por grandes reformas políticas e sociais, resultando a elaboração da primeira Lei Nacional da Educação (Lei nº 4.024/61) (BRASIL, 1961), que regia a educação do país. De acordo com a Lei, o Ensino de Ciências passa a ser obrigatório no Ensino secundário.

Com o Golpe de 64, novas mudanças surgiram no sistema de ensino, sendo criada a Lei nº 5.692/71, remodelando os ensinos primário e médio para 1º e 2º graus, com conteúdo mínimo e base nacional comum obrigatório ao 1º e 2º graus garantindo formação geral e básica e uma parte diversificada.

A partir da nova Lei, Ciências passa a ser obrigatória nas oito series do 1º grau, em que o ensino se utilizava de questionários avaliativos de acordo com a quantidade de conteúdos ministrados e conceitos posto pelos professores ou pelos livros didáticos.

Segundo (Krasilckik,2008), mesmo os currículos dando ênfase a aquisição de conhecimentos atualizados e práticos do método científico, o Ensino de Ciências prosseguiu a ser descritivo, fragmentado e teórico.

Ainda de acordo com a referida autora, a Lei de 1971 por um viés, valorizava o Ensino de Ciências e por outro as práticas das disciplinas científicas eram prejudicadas a partir do currículo das escolas, que direcionavam as matérias para preparar os alunos para se tornarem trabalhadores qualificados.

Assim, os avanços e retrocessos da formação e do Ensino de Ciências eram reorganizados de acordo com o movimento político e social como ainda hoje. Os anos 80 por exemplo foram marcados por substanciais pesquisas acerca do Ensino de

²O método científico é um processo de pesquisa que segue uma determinada sequência de etapas (CHIZZOTTI, 1991).

Ciências Naturais, que apontavam que o método da redescoberta sem o caráter investigativo não poderia garantir a aprendizagem do conhecimento científico.

Nasce nesse período a tendência CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), evidenciando não só a aprendizagem científica, vai propor que a ciência além de estar vinculada aos fatores sociais e ambientais, deve estar relacionada com a tecnologia numa perspectiva científica e inovadora.

A década de 1990 dá origem a teoria pedagógica de projetos, com objetivo de inter-relacionar as disciplinas num contexto pedagógico, concebendo-se assim o que se passou a denominar de interdisciplinaridade. A proposta teoricamente estava bem estruturada enquanto objetivos, seus delineamentos teóricos e práticos, no entanto, essa proposta teve dificuldades em sua prática metodológica principalmente por falta de preparo acadêmico, não obtendo o sucesso esperado em sua execução.

Para Fazenda, (1994) seria necessário um trabalho conjunto entre professores e disciplinas, o que resultou em mais um método descontínuo. Seguidamente, em 1995 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) segundo a Lei nº 9.131/95 (BRASIL, 1995). Este órgão, cuja função é consultiva e deliberativa, foi criado como auxiliar do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na construção e análise das propostas educacionais brasileiras.

Surge então uma nova esperança para a problemática da formação docente com a criação da nova Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. A referida Lei apresenta uma política de nivelamento na formação docente, promovendo por meio dos institutos superiores de educação e escolas normais superiores nos cursos de pedagogia e licenciatura, uma formação mais rápida com curta duração em processos modulares e mais baratos.

No entanto, observa-se que as expectativas não foram atendidas, o que resultou em várias interpretações em relação as falhas na proposta da referida Lei, no que se refere não somente às questões estruturais e metodológicas, mas também a capacitação inadequada e baixa remuneração docente.

Constitui-se um significativo aumento dos cursos de curta duração, principalmente na modalidade de Educação à Distância (EAD) e sem uma avaliação

de qualidade que respondessem aos verdadeiros objetivos propostos às necessidades da formação docente.

Nesse contexto de mudanças e reformulações no processo histórico da formação docente, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e apresentados ao CNE. Direcionados inicialmente ao 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, foram em 1998 extensivos também para o 3º e 4º ciclos. A construção e reestruturação de estratégias para a formação docente, com o objetivo de incluir conteúdos comuns considerados mínimos para a formação básica, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) em 1998. A Resolução nº 2, de abril de 1998 apresenta as **Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's** constituída como um conjunto normativo para organização da educação básica, com o objetivo de orientar escolas públicas e privadas acerca da organização, desenvolvimento e avaliação de suas ações pedagógicas. Entretanto, a câmara de educação básica de acordo com a resolução nº 2, de abril de 1998 apresenta os PCNS (BRASIL, 1998), como:

O conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica [...] que orientam as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (p.1).

Assim, os PCNS, mesmo sendo instrumentos normativos com caráter mais específicos, a partir das citadas DCN's, apesar de suas definições mais gerais acerca da educação.

Nos anos 90 aumentam significativamente as instituições de ensino superior (IES), além de vários programas e projetos que viabilizam a entrada de discentes de variadas classes sociais nas universidades, como exemplo: Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), assim como, o governo federal também expandiu as vagas para formação docente em cursos de licenciaturas, presenciais e a distância através da implantação do Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério.

Nesse recorte, percebemos que ainda hoje a educação apresenta vários problemas e que as mudanças mais intensas e significativas tenham ocorrido a partir

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), ampliando a responsabilidade do Estado no que diz respeito à Educação.

Mas, entendemos que ainda estamos distantes a atender o que preconiza a Constituição Federal de 1988, ao fazer referência ao direito e ao padrão de qualidade do ensino no Brasil.

3.2- Formação inicial do professor de Ciências em diferentes perspectivas

O Ensino de Ciências desenvolvido nas instituições de ensino do Brasil há mais de três décadas vem sofrendo significativas reformulações, mesmo que de forma morosa e contínua, mas de qualquer forma, vem provocando questionamentos acerca do perfil do futuro profissional de ensino.

Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96, que o Ministério da Educação (MEC), propõe reforma em todos os níveis de escolaridade, tendo como suportes orientadores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as Licenciaturas de 2001 (BRASIL, 2001), assim como para Educação Básica em 2013 (BRASIL 2013). A proposição é que estes documentos além de outros com menor ênfase, tem como função apresentar sugestões de um processo educativo interdisciplinar e contextualizado, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências, além da simples assimilação de conteúdo.

Dessa forma o plano de desenvolvimento da educação a partir da discussão e proposta desses documentos defende que uma educação sistêmica deve valorizar e articular todos os níveis e modalidades educacionais, e as ações que organizam o sistema de ensino, promovendo articulações entre educação básica e superior. Assim, uma

Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre Educação Básica e Educação Superior; entre formação humana, científica, cultural e profissionalização e, a partir dessas conexões implementar políticas de educação que se reforcem reciprocamente. (Parecer CNE/CEB n. 7/2010, 2013, p.149) (BRASIL, 2013)

A partir do exposto, entendemos que as Universidades como instituições formadoras e especificamente os Cursos de Licenciatura em Ciências, apresentam-se nesse contexto como agentes de principal importância, pois de acordo com o que prescrevem as diretrizes, uma instituição formadora deve se colocar

[....] como produtora de saber e formadora de intelectuais, docentes técnicos e tecnólogos, a universidade contribui para a construção contínua do mundo e sua configuração presente. (Parecer CNE/CES n 1.303,2001, p.1) (BRASIL, 2001).

Para entendermos as origens do enfoque acima citado, faremos uma breve leitura do que sugerem as diretrizes curriculares nacionais de 2001 (BRASIL, 2001) no que se refere ao Curso de Licenciatura Plena em Ciências, e o que orienta a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), assim como, o que preconiza e se relaciona ao P.P.P do Curso de Ciências da UEPA.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas em Física, Ciências Biológicas e Química/2001, (BRASIL, 2001) é um dos documentos base que dão suporte teórico para as P.P.C dos cursos de formação. Em linhas gerais estão estruturadas de acordo com a figura 04.

Figura 5:Estrutura geral das DCNs para as Licenciaturas em Química, Física e Ciências Biológicas/2001.



FONTE: Elaborado pela autora

Dessa forma, apresenta um perfil desejado em relação aos futuros profissionais, faz orientações acerca das competências e habilidades necessárias a serem desenvolvidas nos cursos e segue orientando sobre a estrutura necessária dos cursos e conteúdos curriculares, assim como, a distribuição dos mesmos em seu contexto e as atividades complementares a serem propostas.

a) Em relação ao perfil dos formandos:

De forma clara, as Diretrizes para o Curso de Ciências Biológicas, apontam sete itens necessários a formação do educando. Destacam-se aqui apenas três: *a orientação para a necessidade de uma fundamentação teórica adequada, base para uma ação competente, comprometimento com os resultados da atuação e conduta profissional e aptidão em atuação multi e interdisciplinar e o preparo em desenvolver ideias inovadoras e ações estratégicas.*

Dessa forma as DCN (BRASIL, 2001) apontam a necessidade de conhecimento específico da área, responsabilidade profissional com os resultados utilizando-se de estratégias inovadoras multi e interdisciplinares com olhar crítico e comprometido com a formação da cidadania e meio ambiente.

b) Ao referir-se as competências e habilidades;

A referidas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), além de orientar o desenvolvimento dos conhecimentos na área das ciências, destaca em itens explícitos no contexto de seu texto a responsabilidade com a sociedade e o ambiente, a ética, formação do cidadão e utilização desse conjunto de conhecimentos para a construção da sociedade.

Faz referência a integralização entre a ciência, tecnologia e sociedade considerando a necessidade deste profissional atualizar-se e comprometer-se com o desenvolvimento tecnológico com vista a acompanhar o processo histórico social.

c) Sobre a Estrutura dos Cursos:

Para o alcance e desenvolvimento das competências e habilidades o documento (BRASIL, 2001) propõe que os cursos devem ser estruturados,

contemplando disciplina, atividades complementares variadas, podem ser organizadas em módulos ou créditos seriados ou anual, semestral ou misto, articulando conhecimento da área ao longo do curso de forma unificada. Dessa forma, o curso deve “Garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão” (Parecer CNE/CES n. 1.301,2001) (BRASIL, 2001).

d) No que diz respeito aos Conteúdos Curriculares:

Nos Cursos de Ciências Biológicas, além dos conteúdos básicos, (Biologia Celular, Evolução, Ecologia, Matemática, Física, Química...) também são apresentados os conteúdos que orientam a reflexão sobre os aspectos éticos e legais que dão suporte ao exercício da docência (História, Sociologia, Filosofia, Metodologia da Ciência e Antropologia), proporcionando melhores condições de reflexão e consciência do papel docente na formação cidadã.

Os conteúdos específicos devem atender as modalidades de Licenciaturas e Bacharelados. O Bacharelado deve possibilitar orientações distintas nas várias subáreas das ciências Biológicas, atendendo as realidades regionais e objetivas das IES. Na Licenciatura além dos conteúdos específicos se deverá contemplar conteúdos das áreas de Química, Física e Saúde, que atendam o ensino fundamental e médio.

“A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar visão geral da educação e do processo formativo dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino de Biologia no nível médio” (Parecer CNE/CES n. 1.303,2001, p.6) (BRASIL, 2001).

Nos conteúdos específicos que se referem à licenciatura, observa-se um cuidado em atender de forma mais abrangente os processos formativos dos educandos, no que se diz respeito tanto aos currículos como as estratégias de ensino.

A partir do exposto consideramos que as DCNs, apresentam uma proposta de ensino contextualizado e interdisciplinar com um propósito crítico, ético e social e que

as características apresentadas e discutidas só serão executadas no Ensino de Ciências em todos os níveis de aprendizagem se os futuros profissionais da área fizerem parte deste construto em eventos e fóruns de discussão. Independente aos escritos documentais de caráter oficial, as IES precisam preocupar-se com a formação profissional motivadora e inovadora, de um educador ciente de seu papel social e sua importância enquanto mediador de conhecimento.

Necessário uma discussão constante, pois não se esgota neste breve comentário, deve ser retomada sempre de acordo com as necessidades e perspectivas educacionais de formação de futuros educadores.

3.3 Proposições para as licenciaturas segundo a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º de julho de 2015: algumas reflexões sobre o ensino de ciências.

O Governo Federal, em 2015, por meio do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, apresenta uma nova resolução para o nível superior nas licenciaturas e formação pedagógica (BRASIL, 2015).

Sua estrutura está subdividida conforme descrição abaixo:

Capítulo I – Das Disposições Gerais;

Capítulo II – Da Formação dos Profissionais do Magistério para Educação Básica:

Base Comum Nacional;

Capítulo III – Do(a) Egresso(a) da Formação Inicial e continuada;

Capítulo IV – Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior;

Capítulo V – Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo;

Capítulo VI – Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério;

Capítulo VII – Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização;

Capítulo VIII – Das Disposições Transitórias.

A referida resolução inicia fazendo considerações sobre a necessidade de construir um ensino com uma consistente formação teórica e prática, numa abordagem interdisciplinar, e que atenda a valorização e compromisso sócio educacional. Além de outras questões, recomenda, a caracterização do currículo, e que este deve ser identificado como:

[...] o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (Parecer CNE/CP 2 de 2015, p. 2) (BRASIL, 2015).

Observa-se no início da construção proposta nesse documento, uma preocupação com o caráter interdisciplinar na formação para a docência. O que contempla o movimento nos estudos e pesquisas com referência ao Ensino de Ciências, no sentido de propiciar uma formação interdisciplinar e contextualizada.

Ao que se considere **Das Disposições Gerais** da referida Resolução, as recomendações são voltadas a complexidade do processo pedagógico como algo intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, de forma interdisciplinar e buscando a construção de valores éticos inerentes à socialização de diferentes visões de mundo (Parecer CNE/CP 2 de 2015) (BRASIL, 2015).

Assim como, em seu inciso §2º dispõe sobre a responsabilidade das instituições de ensino superior acerca da organização na formação inicial e continuada de profissionais do magistério e educação básica, contemplando as políticas educacionais, o sistema avaliativo nacional e seus projetos pedagógicos institucionais, neste sentido:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p.3) (BRASIL, 2015).

Merece uma certa ênfase as questões postas nesta resolução, em referência a uma educação contextualizada, aos processos pedagógicos e à integração de conhecimentos com outras áreas de ensino possibilitando uma formação mais abrangente em seu contexto sócio educativo, apesar de ser este um processo complexo e dinâmico.

Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015,p.4) (BRASIL, 2015).

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p.4) (BRASIL, 2015).

Com relação a Formação dos profissionais do Magistério para a Educação Básica: Base Nacional Comum, esta sessão enfatiza a necessidade de possibilitar aos egressos a integração entre conhecimento e exercício da cidadania, a partir de um contexto histórico e suas mudanças sociais, transformações e atualizações epistemológicas. Considerando o exposto nesta Resolução, é necessário ao egresso:

[...] integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p. 6) (BRASIL, 2015).

Um aspecto que consideramos importante destacar sobre a formação profissional, explicitado neste Parecer, é a promoção de espaços que possibilitem, orientação em relação a reflexão crítica e desenvolvimento criativo, além de incentivar a inserção das instituições de nível superior no sistema de educação básica.

Propõe-se a promover assim, uma vivência prévia na formação de professores acerca da sua futura prática profissional e suas diversidades socioeducativas e culturais. Nessa perspectiva, a Resolução em questão nos propõe que:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p. 5) (BRASIL, 2015).

No capítulo III que se refere **ao egresso(a) da Formação Inicial e Continuada**, destacamos o **ART.7º**, que nos contempla numa análise ampla do que seja relevante para a formação de um repertório de habilidades que propiciem as competências necessárias a formação docente.

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p. 7) (BRASIL, 2015).

Outro destaque importante neste capítulo no ART8º, tem a ver com a relação entre escola e a sociedade, orientando a construção dos cursos de Licenciatura para proporcionar uma formação que:

[...] O egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - Compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério”. (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p. 8) (BRASIL, 2015).

Consideramos questões importantes e de grande relevância para construção formativa do professor formador, principalmente no que se refere a elaboração dos planos e atividades de Estágio.

No que se refere a **Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior**, a Resolução sugere que as orientações em relação as diversidades sejam respeitadas, que sejam criados núcleos de estudo de formação geral, com caráter interdisciplinar, constituindo uma diversidade de temas, entre eles cidadania, educação ambiental e estudos referentes às demandas sociais. E ainda: “articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas” (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p. 9) (BRASIL, 2015).

Descreve-se assim, um dos grandes desafios para a prática destas orientações, pois conforme estas diretrizes, os conteúdos de formação geral são imprescindíveis para a formação do acadêmico, assim como, é fundamental a “aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p.10) (BRASIL, 2015).

Na Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo, o documento orienta que os cursos tenham um mínimo de horas destinadas às diversas linhas de formação, desde as horas para estudos de

conteúdos específicos das áreas, até as que constituem os núcleos citados no capítulo sobre Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior.

Atentamos neste ponto, à recomendação para que os cursos de licenciatura, além de oferecer os “conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento” (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p. 9) (BRASIL, 2015), também contemplem significativa carga horária para os fundamentos da Educação, considerando as metodologias e atividades de extensão.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

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, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade. (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p. 10) (BRASIL, 2015).

E em relação a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, analisamos como uma das orientações imprescindíveis para a formação, a recomendação para o acompanhamento das inovações e o desenvolvimento ligados à ciência e à tecnologia.

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Parecer CNE/CP 2 de 2015, 2015, p. 11) (BRASIL, 2015).

Entendemos que, experiências práticas, e atualização de conhecimentos seguidas de discussões, possibilitam grandes reflexões e (re)construção na formação e ação acadêmica.

Ao relacionarmos neste estudo, em breve análise acerca do que as DCNs e as orientações da Resolução de 1º de julho de 2015 propõem para a formação do professor, percebemos que as mesmas, sugerem um ensino crítico, interdisciplinar e contextualizado, que a nosso ver, parecem ser pontos significativos para o desenvolvimento e organização da formação docente e suas práticas no contexto educacional.

Com vistas ao objetivo desse estudo, acreditamos que o Ensino de Ciências, só contemplará as características propostas nestes documentos, quando os futuros formadores forem agentes atuantes nessa formação. Independente do citado ou proposto nos documentos oficiais, as instituições formadoras precisam pensar num perfil de profissional que propicie ao futuro professor práticas educativas inovadoras, um profissional que motive um olhar crítico e postura cidadã aos novos docentes.

3.4 Formação do professor formador

A exigência de um corpo docente mais aperfeiçoado nos cursos de licenciatura, é um dos fatos decorrentes da ampliação e uniformização do ensino superior ocorrida nas últimas décadas conforme a exigência das leis educacionais em vigor. Não queremos dizer com isso que a qualidade dessa formação docente esteja de acordo com o preconizado. Para subsidiar essa breve discussão sobre o professor formador, buscamos algumas bases de pesquisa acadêmicas como, a Plataforma da CAPES, BDTD, e CIELO dentre outras.

Com a intenção de conhecer a produção acadêmica brasileira sobre o professor formador, realizamos uma busca simples em duas etapas, tomando como ponto de partida os termos *formação docente* e *professor formador*, sem a pretensão de fazer um mapeamento mais detalhado das pesquisas já realizadas, mas com o intuito de ter melhor percepção de como se apresentam as discussões e estudos em relação ao professor formador.

Optamos por fazer a leitura dos resumos, objetivos e conclusões de trabalhos que apresentassem os termos de referência acima citados (formação docente e professor formador), encontramos uma variedade de trabalhos entre dissertações, teses e artigos. No entanto, nem todos respondiam ao foco de nosso objetivo, pois nem sempre os resumos e principalmente os objetivos eram voltados para a formação do professor, fazendo referência a outros aspectos do trabalho docente como: domínio de classe, planejamento docente, processo avaliativo dentre outros.

A partir dessa breve leitura percebemos o quanto ainda é necessário nos voltarmos a essa discussão e o quanto ainda são escassos os trabalhos sobre a formação do formador. Em meio a essas leituras, encontramos o trabalho de GONÇALVES (2019), que tomamos como uma referência mais atualizada nas buscas realizadas sobre a formação do formador, principalmente por ressaltar em seu estudo a “formação do professor iniciante”.

A autora trata em seus estudos sobre “O Desenvolvimento Profissional do Professor Formador Iniciante no Ensino Superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018), tem como objetivo principal, investigar as tendências das produções acadêmicas que abordam o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes no período entre 2008 e 2018. Utilizou como base acadêmico-científica as produções da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Congressos Internacionais sobre Professores participantes (CONGREPRING), Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), optando por trabalhar com os dados da BDTD.

A pesquisadora identificou seis Dissertações e seis Teses com a temática proposta, no período de 2008 a 2018, para a autora:

[...] isso pode indicar pouco interesse acerca dessa temática. Ou ainda pode-se inferir que por existir no senso comum, uma ideia de que saber o conteúdo legitima o professor do ensino superior, poucos pesquisadores entendem a necessidade desse tema ser investigado. (GONÇALVES, 2019, p.121).

Importante ressaltar que, Gatti et al. (2019, p.302) corroboram a falta de interesse nos formadores dos cursos de licenciatura no contexto brasileiro. Todos as

dissertações e teses foram elaboradas em programas de pós-graduação ligados à Educação. O que se pode inferir que a área da Educação é que vem se preocupando com o papel desse formador (GONÇALVES,2019).

A leitura desse trabalho foi de extrema importância em nossa reflexão, acerca da necessidade de avançarmos nos estudos sobre a formação do professor que forma outros professores, e como as Universidades estão acolhendo esses formadores iniciantes.

É necessário buscar elucidar também de que forma estão sendo orientados, acompanhados e avaliados no exercício da docência nas licenciaturas das diversas áreas de ensino. Que resultados essas instituições esperam desses formadores e que saberes são necessários para uma formação transformadora.

É com essas reflexões, que iniciamos nossa breve discussão acerca do referido tema. A partir do olhar das atuais políticas de educação, em relação as reformas educacionais, a formação docente apresenta-se como um fator de grande importância para o alcance da qualidade do ensino na atual sociedade do conhecimento, exigindo cada vez mais do professor qualificação e capacitação profissional.

Com base nesse universo de mudanças, o professor formador passa por entraves da formação docente, na perspectiva das políticas educacionais que exigem cada vez mais do professor qualificação e capacitação profissional.

Tomaremos por base para discussão acerca do professor formador o entendimento de (Mizukami,2005), sobre “formador”

Entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores. (MIZUKAMI,2005, p.17).

Para a referida autora, a concepção de formação do formador é um processo contínuo de auto formação, no entanto, envolve dimensões individuais, coletivas e

organizacionais, que ocorrem em vários contextos com atuação de outros formadores e em diferentes espaços educativos.

A partir do exposto, entende-se que a prática profissional e sua relação com a formação docente se concebem por uma constante aprendizagem que possibilita o convívio com experiências, metodologias e saberes distintos, os quais podem propiciar progresso na prática docente, propondo especial atenção à reflexão de sua própria ação, que poderá leva-lo a perceber que, aprender e ensinar é uma constante no exercício da docência.

Dessa forma, podemos buscar fundamentos para a prática docente do formador em Tardif, para quem esta prática resulta de experiências que se traduzem em saberes. Sobre esse entendimento, Tardif (2002, p.49) nos sustenta que são saberes que:

[...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura da ação docente.

E assim, a ação docente cotidiana permite ao professor, lidar com os limites e as possibilidades da profissão nos espaços e contextos em que está sendo executada. O saber docente do formador de professores na perspectiva indicada por Tardif (2002), também se destaca como um saber plural, heterogêneo, marcado pela valorização do conteúdo disciplinar e pela *necessidade de uma formação pedagógica mais expressiva*. A formação do docente universitário tem se traduzido apenas pela formação na pós-graduação, pois, quando ocorre na área específica da disciplina se reduz a nenhuma formação pedagógica

Nessa perspectiva, as produções sobre essa temática têm se destacado na formação de professores, além de Tardif, tem-se como referência os estudos de Schulman (1986;2004) e Gauthier (1998), importante ressaltar que esta temática foi inicialmente discutida no Brasil por meio dos estudos e obras de Tardiff,

posteriormente seguindo esta discussão surgem Gauthier e Lee Shulman. No entanto, a temática vem se difundindo também por autores como Antônio Nóvoa, Perrenoud dentre outros.

Considerando que muitas são as definições, conceitos e tipos de saberes apresentados na literatura sobre essa temática, procuramos nesse estudo nos deter principalmente as concepções de Tardiff, Gauthier e Shulman, por terem sido os primeiros autores a se dedicarem a este estudo e sua relação com a formação de professores. No entanto, não se descartam as contribuições de outros autores quando necessário para subsidiar essas discussões.

Importante destacar que embora, a discussão conceitual acerca do que são saberes e conhecimento, seja uma questão não tão bem definida no âmbito das pesquisas na área de educação, nesse estudo optou-se por considerar a natureza e os componentes do conhecimento profissional da docência numa perspectiva integrada. Ou seja, sem uma distinção precisa, na qual considera-se aqui, o sentido de **saber** definido por Tardif (2000) e Shulman (1987), num contexto amplo, que engloba conhecimentos, habilidades, competências, ações dentre outros saberes que subsidiam o repertório profissional da docência junto a sua formação.

Para Shulman (1987), o conhecimento do professor faz a interligação entre um conhecimento formal sobre o ensino, (elaborado e validado a partir de pesquisas universitárias convencionais) e um conhecimento de natureza prática, desenvolvido pelo professor através da experiência pessoal no trabalho docente.

Esse autor, é considerado um dos pioneiros nos estudos sobre os conhecimentos do professor. Na década de 1980, realizou um levantamento dos programas de pesquisa sobre ensino, em particular, sobre os saberes dos professores, no qual identificou e classificou várias abordagens teórico-metodológicas que orientaram essas pesquisas.

Desenvolveu um programa de pesquisas voltado para a investigação das operações realizadas pelos professores no processo de ensino, onde a mobilização dos conhecimentos a serem ensinados ocuparia um lugar central, contribuindo numa perspectiva compreensiva dos conhecimentos e ações dos docentes. Assim,

para este autor, a base de conhecimento para o ensino envolve conhecimentos de diferentes naturezas que consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessários e indispensáveis para a atuação profissional.

Esse modelo envolve a delimitação do campo de conhecimento que pode ser sistematizado e socializado com outros, de um modo codificado e codificável para que oriente os professores em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos, e que abranja tanto o conhecimento pedagógico, quanto o conhecimento da matéria (MIZUKAMI, 2005). Nesse contexto, Shulman (1987), definiu o termo *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), ou Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, como:

[...] aquela mistura especial entre conteúdo e pedagogia que pertence unicamente aos professores, constituindo a sua forma especial de compreender a profissão (...), [e que estabelece] a ligação entre o conteúdo das disciplinas e a pedagogia no sentido de uma compreensão de como os tópicos particulares, os problemas ou os temas podem ser organizados, representados e adaptados de acordo com os diversos interesses e capacidades dos alunos e apresentados para o ensino. (p. 08).

Para Shulman (1986), esse conhecimento básico do professor, compreende três domínios de conhecimento relacionado ao conteúdo:

- Conhecimento da matéria: o qual* refere-se à quantidade e organização do conhecimento do professor,
- Conhecimento curricular do conteúdo: com ênfase* aos materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício do professor,
- Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: um amálgama* entre pedagogia e matéria de ensino, intimamente relacionado com esta base de conhecimento para o ensino.

Dentre todos esses conhecimentos o autor dá ênfase ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) pois, entende que tal saber diferencia o professor de um especialista em determinada disciplina.

Assim, é possível estabelecer uma importante diferenciação entre um químico, biólogo, ou outro especialista que pesquisa sobre essa área de conhecimento, e o professor que ensina sobre tal área. O professor de cada uma destas disciplinas deve ter um profundo conhecimento específico do conteúdo associado a um sólido conhecimento pedagógico, que sejam passíveis de se tornarem base para a construção do CPC.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo constitui a categoria que congrega os demais conhecimentos no ato de ensinar do professor possibilitando assim, expressar sua habilidade individual, pois se refere a uma produção particular de conhecimentos e saberes, produtos de suas vivências, entrelaçando-os com o objetivo de constituir formas de aprendizagem.

Dessa forma, é importante destacar que o CPC distingue um corpo de conhecimentos típicos do professor para o ensino, por corporificar a combinação entre o conteúdo específico e a pedagogia durante a atividade de ensino.

A forma natural como um professor conduz um processo de aprendizagem, a flexibilidade com que trata o conteúdo e o ajuste deste ao nível de conhecimento dos alunos, bem como a seleção do estilo mais adequado às contingências do ambiente denotam os padrões de CPC que este professor possui. Sobre esses saberes, Shulman (1986, 1987, 1996), Gauthier (1998) e Tardif (2014) corroboram ao afirmarem que para ensinar é necessário um conjunto de saberes específicos próprio do ofício de professor.

Embora o objetivo principal de nosso estudo, esteja voltado para a área das Ciências e não especificamente para a Pedagogia, não podemos deixar de discutir e enfatizar a formação pedagógica do professor, justamente, por considerar uma questão bastante complexa e de extrema relevância para a formação do formador que atua na docência superior.

Nesta perspectiva, Pimenta (1999, 2001), Tardif (2002) e Gauthier (1998), afirmam que os saberes são indispensáveis a todas as profissões, e que os saberes docentes não podem ser desassociados de outras extensões do ensino. Pimenta e Anastasiou (2002), ao se referirem à educação superior, discutem que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula(p.37).

Entende-se que uma significativa dificuldade para a formação do formador, seja a formação dos docentes que atuam no ensino superior. A maior parte destes professores em decorrência de sua própria instrução acadêmica, não têm formação pedagógica básica necessária a prática docente, frequentemente são o reflexo da proposta formativa que tiveram durante sua vida acadêmica.

Com bastante proximidade a esse caráter formativo acima descrito, percebemos que os docentes atuantes nas instituições de ensino superior, são admitidos, por concursos ou processos seletivos em que apresentam os critérios mínimos exigidos, de acordo com as normas institucionais, bastando formação específica na área, e um bom *Curriculum*, o que não necessariamente caracteriza um bom formador.

3.5 Estágio supervisionado na formação inicial de professores

Em decorrência da dicotomia entre teoria e prática, situação observada em vários momentos no exercício da docência, com um certo tempo, no decorrer da formação inicial, o estágio supervisionado adquiriu um lugar de destaque da prática no contexto do currículo dos cursos de formação de professores.

Sob este olhar, destinou-se ao estágio a incumbência de propiciar ao licenciando o exercício proximal de sua futura prática, por meio das ações executadas como “modelos” por profissionais da educação nos campos de estágio. Considera-se o estágio como etapa primordial para a formação do futuro professor, sendo esta, parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a forma prática e dinâmica que possibilita a construção e reconstrução de conhecimentos. Pimenta;

Lima (2004) afirmam que o estágio é o eixo principal da formação docente, é por meio dele que o futuro professor, conhece os aspectos indispensáveis para a construção de sua identidade e dos saberes diários ao exercício profissional da docência.

A partir desta afirmação, entendemos que o estágio é o momento em que o futuro professor tem para refletir na prática, no âmbito escolar, acerca dos saberes teóricos ministrados no decorrer das disciplinas pedagógicas estudadas no curso de formação inicial, na perspectiva de propiciar um ambiente de sala de aula produtivo.

Este deve ser um agente facilitador da aprendizagem, o qual contribua criticamente para a construção do intelecto dos alunos, possibilitando ao licenciando tornar-se pesquisador de sua prática, pois é na reflexão sobre a prática que o professor continua construindo sua identidade docente.

Consideramos o estágio supervisionado na formação de professores de extrema importância, pois essa prática deve se colocar muito além das exigências burocráticas do contexto dos escritos curriculares. O estágio supervisionado deve proporcionar, além da visão mais ampla sobre o universo escolar, o crescimento e o desenvolvimento do profissional de educação. Dessa forma, com este entendimento o presente estudo concentra ênfase no desenvolvimento de condições metodológicas que poderão favorecer a identificação e a análise, pelo professor supervisor do estágio, do processo de formação dos futuros profissionais do Ensino de Ciências, priorizando as evidências de conhecimentos pedagógicos de conteúdo pelos licenciandos.

A ênfase advogada neste estudo mostra-se contraposta às atividades de supervisão marcadas pela prescrição da reprodução de uma prática já assistida, não estabelecendo reflexões básicas sobre as exigências pedagógicas atuais, de um professor reflexivo e facilitador do processo de ensino aprendizagem, integrando conhecimentos interdisciplinares, criando estratégias que viabilizem melhor alcance da aprendizagem.

Assim sendo, é relevante a preocupação de vincular o estágio como meio de formar profissionais da educação que sejam críticos, reflexivos, que buscam se

atualizar dentro do contexto em que atuam com práticas interdisciplinares e inovadoras, que visem identificar os saberes necessários à prática docente.

Entendemos que pensar a prática e a base de formação de professores, para os dias atuais, requer um conjunto de ações, competências e habilidades que visem domínio e reformas nos conteúdos, nos métodos, nos objetivos educacionais e na organização do ensino.

Nos parece, não ser suficiente apenas uma fundamentação teórica bem alicerçada na formação do professor, mas faz-se necessário a prática alicerçada com a fundamentação dessa teoria. Neste sentido, Tardif (2002), nos diz que no transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, ou somente de criticar os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la.

Pimenta e Lima (2012), fazem uma reflexão de que infelizmente, a prática do estágio se encontra de forma reduzida, causando conflitos na formação profissional docente, devido a não compreensão de que o estágio é **teoria e prática e não teoria ou prática**. Diante dessa visão, entende-se que o estágio tem como principal função, não apenas levar o conhecimento do campo teórico para a prática, mas sim de compreendê-los, reelaborá-los, e integrá-los na realidade vivida nos campos de estágio pelo futuro docente.

Compreende-se que, a profissão do professor deve contemplar tanto a teoria como a prática, porém o aprender da profissão não poderá ser meramente imitação ou reprodução de modelos já existentes, mas, reflexão de práticas, teorias e contextos socioeducativos na ação docente.

Gatti (2010), aponta que uma das lacunas mais significativas e problemáticas que se tem identificado na formação de professores nos anos iniciais diz respeito ao deficiente preparo para desenvolver atividades em ensino de ciências.

Nesse sentido, é necessário que as práticas desenvolvidas nos estágios sejam mais reflexivas e significativas, a fim de contribuir com o professor em formação, para que não veja a figura do professor apenas como transmissor de conteúdo, mas que

essa formação inicial desperte nos licenciandos uma visão desse profissional como incentivador do desenvolvimento de competências, saberes, habilidades, atitudes e valores que contribuam para construção do conhecimento científico e social.

E dentre a tantas discussões, no contexto das medidas adotadas no primeiro ano de vigência do PNE, em julho de 2015, foram divulgadas as novas diretrizes para a formação de professores, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil,2013). O referido documento aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura, passando de 2.800 para 3.200 horas, **mais atividades práticas**, possibilitando maior aproximação dos futuros docentes com a realidade escolar.

As novas diretrizes buscam lidar com uma das principais dificuldades na formação de professores no país, ou seja, a articulação entre teoria e prática. Muitos profissionais saem das universidades com um certo conhecimento do conteúdo, mas com pouca base didática, ou seja, sem a construção de um “modelo” didático pessoal. Entende-se que algumas licenciaturas estão formando profissionais de área específica (biólogos, físicos, químicos etc.) em detrimento da formação dos docentes nessas áreas.

Para Gatti (2010), as licenciaturas não têm estrutura para formar o professor, não formam bem nem no que diz respeito ao conhecimento específico, assim como no aspecto didático e da própria prática de ensino necessária ao exercício profissional no âmbito escolar.

A partir do exposto, se entende que, no contexto desse grande desafio de preparar futuros professores, a formação acadêmica também deve incorporar novas linguagens e tecnologia para que o futuro professor possa estar preparado para utilizar, no seu cotidiano, um conjunto de possibilidades que podem fazer o diferencial no processo de ensinar e aprender.

Com base nas necessidades de desenvolver todas essas competências e habilidades desejáveis, como saber se os docentes formados estão aptos para desenvolver o processo de ensino aprendizagem e lidar com o dia a dia da realidade escolar e principalmente com a sala de aula?

Nesse sentido, autores como, Lima e Pimenta (2004), Pimenta (1995), Krasilchik (1996), entre outros, evidenciam o Estágio Supervisionado e suas implicações para o ensino e a formação de professores, como tema recorrente que remonta à própria origem das licenciaturas no Brasil, a partir de 1930, e que perdura até hoje.

A prática de Estágio Supervisionado possibilita aos estudantes das licenciaturas além da compreensão das teorias ministradas nas disciplinas específicas no período da graduação, sua aplicabilidade e reflexão acerca da prática pedagógica que se inicia com o Estágio. Proporciona uma certa instrumentalização ao licenciando (futuro docente em formação), para uma prática de transformação social, contribuindo para a construção cidadã.

Propicia ao licenciado domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis a realização de suas funções, além de favorecer, por meio dos diversos campos educativos, uma visão mais ampla do universo sócio educacional e cultural que futuramente será palco de ações do processo de ensino aprendizagem realizado por estes futuros profissionais.

Entende-se também que este é um momento de amplos desafios e dificuldades, pois é hora em que os licenciandos defrontam-se com diversas realidades escolares e de seus alunos em inúmeros contextos, em que esse cotidiano também dará visão a certas imprevisibilidades ou acasos para que esse futuro docente aprenda a lidar com essas situações.

Para Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e que a profissão de um professor é construída, tendo como base quatro pilares (os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais) que são construtos de seu cotidiano conforme explícito na figura abaixo.

Figura 6- Tipologia de Saberes Docentes segundo Tardif (2002).



Fonte: Organizado pela autora (2020)

A partir desse formato proposto por Tardif (2002), percebe-se que a construção desses saberes, não se restringe a forma autônoma, o engajamento dos sujeitos nos espaços formativos para a estruturação dos saberes docentes, é um dos aspectos imprescindíveis para a edificação da formação docente. Estes posicionamentos nos permitiram considerar e compreender a importância dos diferentes saberes para a prática educativa e social.

É possível também entender por que os saberes são considerados variados e heterogêneos, que resultam de um repertório de conhecimentos agrupados e diversificados, estados da prática docente, que possibilitam visão da complexidade no processo de ensinar e aprender.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio, é componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores, apresenta características imprescindíveis à construção do profissional da docência, no que tange à incumbência da profissão;

obtenção de competências e habilidades, assim como, a autonomia e sua edificação profissional. Os locais ou espaços designados ao estágio supervisionado propiciam ao licenciando o contato com o seu futuro campo de ação profissional.

O Estágio Supervisionado em nosso entendimento, possibilita uma visão aos professores em formação, de que o espaço da sala de aula e da escola em seus vários aspectos estruturais e pedagógicos, permite um processo interativo de aprendizagem entre professor e aluno, escola e universidade, além de desenvolver habilidades e atos que os instrua a criar condições de atuarem de forma mais segura e com visão mais crítica em relação ao seu papel, enquanto pesquisadores, intelectuais da educação e de uma formação sócio educativa.

3.6 Importância do estágio supervisionado no ensino de ciências naturais

O Estágio, como componente curricular obrigatório dos cursos de formação de professores, se constitui no eixo central desses cursos, para construção significativa da formação docente. Assim, concorda-se com a proposição de Fiorentini e Castro (2003), quando afirmam que a prática de ensino e o estágio supervisionado se caracterizam como um momento singular de elaboração do processo de formação do futuro docente, momento em que se realiza, de maneira mais efetiva, a transformação de aluno a professor.

Em nosso entendimento, essa conversão citada pelos autores, envolve algumas (des)construções de expectativas e situações conflitantes no que diz respeito ao que se sabe ou é idealizado em relação a ensinar e aprender, assim como, o que é possível ou não, ser executado na prática. Dessa forma, o estágio supervisionado é um dos principais eixos da formação inicial e construção da identidade e fazer docente.

Para Pimenta e Lima (2010), o estágio supervisionado é o principal componente que contribui para a formação do professor pesquisador, partindo do pressuposto que a pesquisa como prática também oportuniza a formação continuada do professor de Educação Básica na escola que recebe os futuros professores.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado é de grande pertinência para a constituição do Ensino de Ciências, já que concilia a pesquisa acadêmica à prática de sala de aula, permitindo ao docente e licenciando fazerem uso de pesquisas atuais acerca da Didática das Ciências.

Diante da realidade socioeducativa e problemas de várias instâncias encontrados hoje nas escolas, o professor precisa potencializar uma prática docente que possibilite aos alunos desenvolver habilidades e competências que contribuam de forma relevante na construção do conhecimento.

Entretanto, a ocorrência do Estágio Supervisionado nos espaços escolares, mesmo que numa perspectiva de contribuição à pesquisa científica e a ações interventivas colaborativas a esses Campos de Estágio, a universidade ainda encontra muitas dificuldades ao acesso para realização de suas ações.

Não é raro se constatar durante as atividades de estágio, os licenciandos argumentarem que um dos principais motivos apresentados por professores e até gestores, é de que as escolas apresentam vários problemas decorrentes tanto de questões estruturais, como pedagógicas e sociais. Dessa forma, esse estágio pode não propiciar a vivência necessária e adequada em sala de aula, para formação inicial proposta nos planejamentos e objetivos dos estágios.

Por outro lado, algumas mudanças metodológicas na realização dessa disciplina vêm ocorrendo em substituição às regências, levando também um certo distanciamento de uma relação mais próxima da realidade vivenciada em classe. Se observa que as práticas mais utilizadas são as oficinas, ciclo de palestras e aplicação de projetos o que pode ser constatado a partir de situações observadas durante o período em Campo. Essas metodologias despertam um novo olhar sobre a realidade vivenciada por estes espaços escolares, criando possibilidades didáticas inovadoras para a realização dos Estágios e diferentes práticas na área das Ciências Naturais, na busca de alternativas pedagógicas exitosas, com objetivo de suplantando as problemáticas observadas e vividas no contexto das escolas.

Para tanto, é importante que o professor formador, principalmente no momento de Estágio, assuma um papel investigativo e inovador de suas próprias ações

formativas, considerando que exerce uma função para além de mediadores entre teoria e prática. Devem criar novas condições de aprendizagem para o Ensino de Ciências a partir da investigação, da pesquisa e produção científica, incentivando os futuros professores a esta prática.

Formar professores é complexo, não têm fórmula! É um desafio social das instituições formadoras, pois as transformações, modelos e políticas educacionais propostas, ocorrem dentro de um contexto histórico (político, cultural, econômico). Os próprios docentes devem assumir seu papel nesta realidade, pois **estar docente, não significa ser docente**. É neste sentido que refletimos o papel do professor formador e a importância do Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências.

A partir do exposto consideramos que o estágio deixou de ser apenas uma disciplina que compõe o currículo, mas um componente curricular que agrega diferenciados **saberes e fazeres** no processo de formação do professor em formação. Nas reflexões de Tardif (2002) em sua Obra Saberes Docentes e Formação Profissional, quando se refere aos saberes da docência, o autor define saberes como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Este saber pluralizado em relação ao entendimento dos saberes docentes e a suas interrelações, evidenciadas por Tardif (2002), é reafirmado por Gauthier (2006), para este autor

[...] 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 (p. 28).

Os autores acima citados, destacam em seus estudos, que durante algum tempo pesquisas que tinham como objetivo, compreender as causas que levavam os alunos a serem bem sucedidos ou não na sua vida escolar, deixaram de considerar o fazer docente em sala de aula. As causas dos problemas foram durante décadas relacionadas a fatores externos à sala de aula, sem considerar o fazer docente em classe, que é dotado de saberes e características específicas que torna o professor principal responsável pelo resultado da aprendizagem. Em nosso entendimento,

torna-se necessário realizar maiores discussões e novos olhares acerca desses saberes da prática pedagógica, fundamentos importantes para desenvolvimento da identidade profissional docente.

De acordo com Gil-Pérez e Carvalho (2000), os modelos atuais, de formação de professores de Ciências e Biologia, ainda são ineficientes na integração dos saberes pedagógicos e os conhecimentos específicos, para que os futuros docentes possam ter melhor domínio conceitual diante dos conteúdos e mais preparo didático para as atividades de ensino.

Observa-se que grupos significativos de licenciandos cumprem a maior parte da carga horária dos estágios no processo de observação e preenchimento da documentação que faz parte do caráter burocrático da disciplina e finalizam na maioria das vezes apenas com uma regência ou execução de outras metodologias alternativas como já citadas nesse texto. Parece não haver tempo ou possibilidades de repensar saberes e fazeres das ações executadas assim como, a reconstrução crítica dessas ações em Campo caso necessário.

Assim, a compreensão de como ocorre a aprendizagem é ponto fundamental na formação inicial do futuro professor de Ciências, considerando como objetivo, a promoção da alfabetização científica, a busca de novos conhecimentos e descobertas para o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia numa relação de ensino e pesquisa tendo como eixo norteador o Estágio Supervisionado.

Como resultado se pode ter uma postura problematizadora e investigativa, reflexiva e interdisciplinar do campo de estágio, que poderá resultar em uma nova forma de atuar, tanto para os licenciandos, quanto para os professores que já exercem a profissão no espaço escolar, assim como para o próprio professor formador. Percebe-se a importância dos estágios na formação de professores a partir das vivências em sala de aula, no processo de aprendizagem da docência.

O estágio propicia maior intensidade entre teoria e prática, tanto no caráter pedagógico como na aplicação de conhecimentos específicos e necessários à docência. No entanto, muitas vezes, a realização desses estágios tem características superficiais. Nem sempre se apresenta de forma objetiva no que se refere a forma

como serão realizadas e acompanhadas as atividades pelos professores formadores. Bem como a articulação com as disciplinas teóricas ainda está bem distante do que é proposto nos documentos legais sobre formação de professores e que é considerado necessário, para uma formação crítica e reflexiva para a ação docente.

Pelos estudos realizados, percebe-se que a formação e os saberes docentes têm sido uma temática amplamente discutida por vários especialistas da educação, assim como, os estágios curriculares. Estas destacam a urgente necessidade de estreitar a relação teoria e prática nos desenhos curriculares dos cursos de licenciaturas.

O modelo 3 + 1 adotado anteriormente nas graduações (3 anos de disciplinas teóricas ofertadas no início do curso + 1 ano de disciplinas pedagógicas ofertadas no último ano da graduação) foi alterado por currículos que apontam a prática pedagógica como importante no início do processo de formação dos futuros professores, modelo que a legislação educacional propôs há mais de uma década para o Brasil. Esse novo formato para os estágios nos cursos de licenciatura, teve como principal objetivo a superação da dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e aquelas relacionadas aos conteúdos específicos, a fim de diminuir o distanciamento entre a teoria e a prática (PIMENTA, 2010).

Dessa forma, todas as licenciaturas tiveram que repensar suas matrizes curriculares, e os estágios supervisionados passaram a ampliar o contato dos licenciandos com a realidade escolar e conseqüentemente, a troca de experiências entre a universidade e o campo de estágio no início dos cursos de formação docente. Pimenta e Lima (2008) considera o estágio como *lócus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social.

A experiência do estágio durante o período acadêmico é uma etapa de fundamental importância para a formação dos futuros professores da Educação Básica e funciona como uma experiência de transição profissional, cujo objetivo é fazer a conexão entre educação e profissionalização.

É importante enfatizar que o Estágio Supervisionado, atualmente denominado Estágio Curricular (EC), tem como finalidade “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA E LIMA, 2008). O EC é o momento em que o aluno entra em contato com o universo da educação, essa vivência propicia uma formação mais significativa, principalmente por meio da socialização de experiências.

CAPÍTULO 4- RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 Repertório profissional da docência no estágio supervisionado do curso de ciências naturais da UEPA

A partir do referencial teórico/metodológico escolhido para esta pesquisa, procuramos responder à questão norteadora proposta neste estudo, buscamos identificar como o professor formador, desenvolve e compreende a sua atuação na formação de futuros docentes no Estágio supervisionado, do Curso de licenciatura Plena em Ciências Naturais da UEPA, assim como, identificar um repertório e saberes necessários à prática docente.

Para a obtenção de possíveis respostas acerca dessa investigação, utilizamos alguns recursos investigativos que foram imprescindíveis para a obtenção, organização, sistematização e categorização dos dados captados na análise do conteúdo. A transcrição completa das entrevistas encontra-se no Apêndice C.

Para melhor entendimento desse processo de análise destacamos a sequência metodológica percorrida de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 3

FASES DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: VIVÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fase	Período	Descrição	Objetivo	Procedimento utilizado
1	Set/18	-Entrevista com a professora formadora, sobre os objetivos do Planejamento das aulas e atividades em Campo. (Antes do início das aulas com os licenciandos).	-Identificar os objetivos de ensino aprendizagem traçados no planejamento inicial do estágio.	-Entrevista semi-estruturada e gravação de vídeo
2	À	- Atividades Teóricas de Orientação Inicial Acompanhar e gravar as aulas iniciais, apresentação e	-Identificar o tipo de aprendizagem pretendida.	Observação e gravação em áudio e vídeo.

		principais orientações da disciplina de estágio e		
		atividades executadas em sala de aula com os licenciandos antes do início das atividades de Campo.	-Identificar as principais bases teóricas discutidas em classe, como suporte para as atividades em campo de estágio e principais indicadores de aprendizagem.	-Observação e gravação em vídeo
3	Out/18	- Primeiras impressões dos licenciandos sobre o início das atividades nas escolas campo de estágio.	Analisar por meio dos relatos quais as impressões dos estagiários, em relação ao primeiro contato com a escola e demais situações encontradas em campo.	-Gravação dos relatos em vídeo.
4	Nov/18	-Seleção de licenciandos para acompanhamento em Campo de estágio. -Registro das regências. -Projeção dos vídeos à professora formadora, para análise sobre as aprendizagens, objetivos e procedimentos de ensino propostos no planejamento inicial. -	-Identificar os alunos e escolas com mais possibilidade de acompanhamento das atividades. -Identificar a percepção da professora em relação as atividades orientadas. Se demonstram ser adequadas e suficientes para identificação da aprendizagem e importância do Estágio na formação docente no ensino de Ciências. -Que possíveis saberes foram identificados como necessários à prática docente durante o estágio.	-Registro das regências em vídeo - Encontro com a professora formadora e pesquisadora, para projeção e análise da docente em relação as regências. Para realização da atividade utilizou-se Datashow e sala de vídeo.

5	JAN/19	Finalização do Estágio II. -Entrega do relatório final do estágio pelos licenciando a professora formadora. Avaliação do Estágio a partir das impressões dos licenciandos sobre a aprendizagem durante o estágio (O que aprenderam?) -Transcrição de dados.	Analisar se houve reconhecimento da aprendizagem proposta no planejamento inicial. -Reconhecer os tipos de aprendizagens evidenciadas nas micro-aulas -Identificar a partir das falas dos licenciandos a aprendizagem obtida durante o estágio	-Registro dos relatos dos alunos em vídeo. - A transcrição dos dados foi realizada pela própria pesquisadora, por meio de visualização, escuta e descrição das falas dos áudios e vídeos, assistidos várias vezes, para que não houvesse dúvidas nas respostas transcritas.
6	Nov/18 À Nov/20	-Início da Análise dos dados e escrita do relatório final da pesquisa.		-A Análise foi realizada a partir dos estudos de Bardin sobre a Análise de Conteúdo.

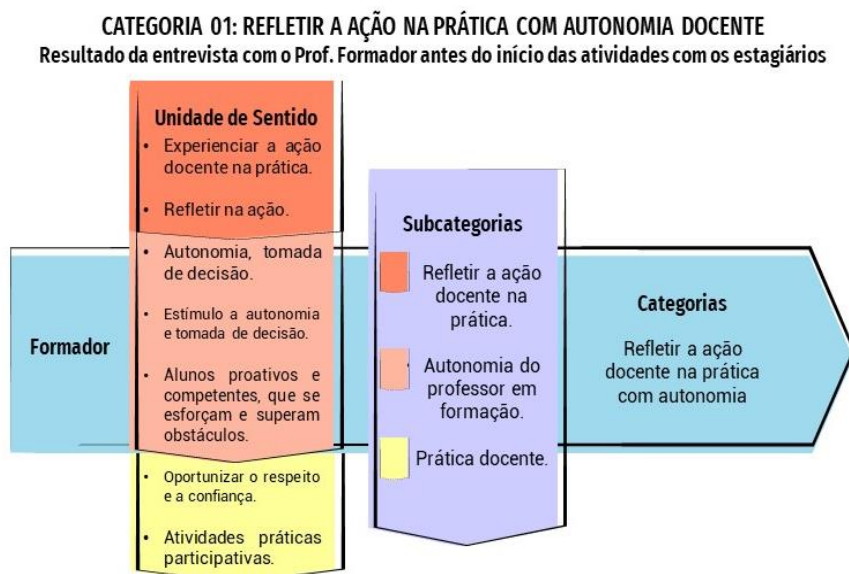
Fonte: Construído pela autora (2020)

A partir desses dados, de acordo com a Análise de Conteúdo, segundo os estudos de Bardin, construiu-se os gráficos analíticos abaixo, em que constam as Unidades de Sentido, Subcategorias e Categorias de Análise correspondentes a cada fase apresentada.

4.1.1 O QUE DIZEM AS ENTREVISTAS REALIZADAS COM O PROFESSOR FORMADOR PARTICIPANTE DA PESQUISA?

Importante ressaltar, que as categorias a serem analisadas foram obtidas a partir das entrevistas com o professor formador e que posteriormente, identificaremos novas categorias seguindo observações e análise das gravações dos vídeos utilizados como instrumento de pesquisa.

Figura 7- **Categoria 01- Refletir a ação na prática com autonomia docente**



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Antes de iniciar a discussão acerca das possibilidades das quais emergiu a referida categoria, é importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), traz recomendações que tornaram necessários investimentos, com intenção de melhoria da ação pedagógica. Vê-se, então, a necessidade de se formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, e da ação profissional.

Dessa forma, o professor passa a ser visto como sujeito que constrói conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes através de sua compreensão e pela inter-relação teoria e prática, possibilitando a (re) construção de conceitos e práticas de forma autônoma e comprometida com seu papel social.

Diante do exposto destaca-se nesta categoria **refletir a ação na prática com autonomia docente**, a ênfase do professor participante, em relação a reflexão, vivência de experiências e que os conteúdos, possibilite autonomia ao futuro docente em formação conforme exposto nas falas abaixo:

“O principal objetivo do Estágio Supervisionado tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio é que o aluno possa vivenciar, experienciar a atuação docente na prática. É viver situações únicas!” (Prof. Formador).

E tudo isso é formativo porque ele vai refletir na ação, na prática.” (Prof. Formador).

“Em relação às aprendizagens específicas espera-se que o aluno, o professor em formação, adquira cada dia mais autonomia! Porque a prática, experiência docente é que, a meu ver forma de fato, o professor né! (Prof. Formador).

Ele tenta relacionar no Estágio tudo o que ele aprende na teoria. (Prof. Formador).

“Então a autonomia, a tomada de decisão, o professor que tem objetivos claros daquilo que ele quer realizar, é o fundamental pra prática docente, principalmente nas disciplinas de Ciências e Biologia” (Prof. Formador).

A partir destas falas, compreende-se que uma prática pedagógica crítico-reflexiva relatada pelo professor participante, é uma tentativa de buscar saídas para questões relativas aos saberes, à formação e identidade no trabalho docente.

Percebe-se assim, que a prática exerce influência na constituição dos saberes docentes desde a formação inicial dos professores quando eles têm acesso às escolas por meio dos estágios, Gauthier et.al (2006), em relação a formação docente e a mobilização de saberes ressaltam que o conhecimento específico para ensinar, adquirido nos processos formativos e em constante relação teórico prática, diferencia o professor dos demais profissionais. Ao defenderem essa proposição, os autores evidenciam que:

De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (Gauthier et.al (2006, p. 34).

Assim, evidencia-se a importância da formação docente como uma das formas de legitimação dos saberes do professor.

Com tal processo é possível a aceitação, de saberes e práticas constituídas pela categoria, sendo uma condição para o processo de profissionalização. Gauthier et.al (2006, p.34), ainda colocam que, "[...] para profissionalizar do ensino é essencial identificar saberes da ação pedagógica válidos e levar os outros atores sociais a aceitar a pertinência desses saberes". Assim, o elo entre a formação e a realidade das escolas é um dos itens significativos para se repensar o cenário da educação.

O insucesso de algumas práticas de sala de aula, desistências e desencantos com a carreira docente provêm, muitas vezes, da inexperiência dos docentes recém formados, ocasionada pela distância entre o aporte teórico trabalhado com os futuros docentes, e o espaço escolar com sua demanda de situações e expectativas num vasto contexto da formação. A prática reflexiva no estágio, oferece aos futuros docentes possibilidades concretas e singulares de ampliar conhecimentos, rever o que já sabem e o que ainda necessitam conhecer para aprofundar seus estudos teóricos, aperfeiçoar sua prática e desenvolver habilidades necessárias à docência.

No que se refere a autonomia, para Libâneo (2007), o professor autônomo, é capaz de pensar e refletir sobre a sua prática, planejando e executando o seu trabalho, construindo um novo modelo de trabalho intelectual a serviço da transformação social. Entende-se que para que isto ocorra é necessário que o professor rompa com a prática de transmissor e executor de conteúdos e passe a ser um profissional consciente de seu papel social, que planeja e executa as suas ações, que promova projetos democráticos e interdisciplinares em seu local de trabalho, com participação dos envolvidos nas decisões e consiga visualizar as questões pedagógicas de forma contextualizada.

Contreras (2002), apresenta a necessidade de viabilizar uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que as reflexões sobre um trabalho intelectual crítico, supõem uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos.

Compreende-se que a prática executada no estágio, sugere o desenvolvimento de uma autonomia reflexiva a partir da vivência, vale ressaltar que para o desenvolvimento da autonomia docente, para um Ensino de Ciências emancipatório,

o contexto formativo deve resgatar a base reflexiva do processo de ensino e aprendizagem nas diversas realidades apresentadas por meio das experiências em campo de estágio. Estas vivências devem apontar, questões sobre ensino emancipatórias também a outras aprendizagens e saberes.

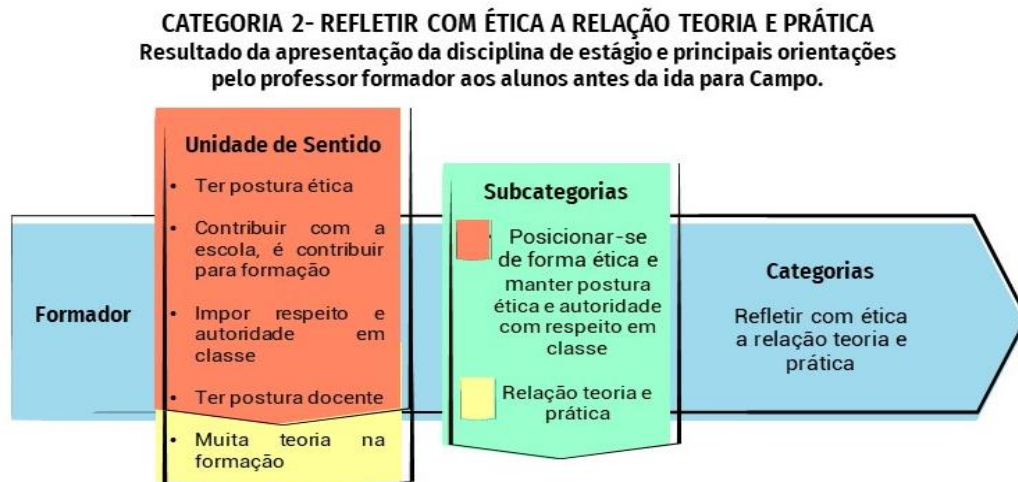
A partir da realidade observada, possibilitar ao futuro professor compreender o contexto social escolar, adquirindo um olhar mais consciente do seu trabalho enquanto futuro professor formador. Segundo (BRASIL, 1997) a autonomia não existe em sua forma pura, pois ela só se realiza como um processo coletivo, numa articulação entre a dimensão pessoal e social, trabalhando na superação da dicotomia entre perspectivas individualistas e coletivistas. Neste sentido, a função do professor é coletiva e individual, e a sua autonomia é o exercício de cooperação e criatividade, práticas de transformação com base na realidade social. Assim, Contreras (2002), esclarece que a autonomia é uma prática social, permeando situações vivenciadas.

A partir dessas reflexões, conclui-se que o professor formador pesquisado, a partir de sua visão, considera que as vivências realizadas no estágio, devem permear a formação crítica do futuro formador favorecendo a construção de sua autonomia e aquisição de saberes necessários à docência.

4.1.2 Categoria 2- Refletir com Ética a relação Teoria e Prática

Na categoria abaixo, vamos observar e analisar as orientações realizadas pelo professor formador aos formandos, antes da ida ao campo de estágio, as mesmas foram realizadas a partir da apresentação da disciplina e seus devidos objetivos.

3-Figura-8



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

Para análise e discussão desta categoria que emergiu das orientações do professor formador aos licenciandos, antes de iniciar as atividades de campo, é importante destacar os pontos mais expressivos nas falas do professor formador.

As orientações partiram de três principais pontos discutidos em classe:

- 1-Como ocorre a formação de futuros professores em relação a dicotomia teoria e prática.
- 2- A importância da participação do professor nas ações da escola.
- 3-Que o professor em formação deve manter postura ética e participativa nos campos de estágio.

As orientações ocorreram de maneira bem informal e extrovertida em forma de conversa junto a turma. Por isso é importante destacar, que as orientações e encaminhamentos foram realizados de forma contínua de acordo com a necessidade e questionamentos dos licenciandos, não se restringindo aquele momento específico do cronograma da disciplina.

No que se refere a relação teoria e prática no aspecto da formação para a docência, foram observadas algumas reflexões sobre essa questão, em outros momentos de encontro da classe com o professor formador, assim como, sobre a

postura e colaboração dos licenciandos nas atividades e planejamentos das escolas campo de estágio.

O professor formador (participante) aponta no início das orientações que:

“Participar da elaboração das atividades, de eventos, da escola, na minha concepção isso é regência! Porque é atribuição do professor!” (Prof. Formador)

“Contribuir com a escola é contribuir com a tua formação!”

(Prof. Formador)

“Vamos contribuir, com material, com orientação, dentro do contexto que nos compete e nos é permitido enquanto estagiários”. (Prof. Formador)

Pode-se observar a orientação para que os licenciandos se envolvam nas atividades da escola e que a participação nos eventos venham subsidiar as aulas simuladas, ou as chamadas regências. O Professor formador (participante), faz referência de que, elaborar e planejar atividades e eventos na escola é uma atribuição do professor.

Identifica-se com esse relato que o professor formador, entende que as participações e colaborações dos futuros professores nas ações dos campos de estágio, mesmo que não sigam as normas e planejamento prévio para realização do mesmo, podem ser significativas para a formação docente, atentando para o envolvimento que o professor deve ter com o planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas que a escola realiza, sendo uma de suas atribuições enquanto professor.

Ressalta-se que ao envolver-se com o trabalho pedagógico escolar os futuros professores obtêm um olhar mais atento e reflexivo acerca da realidade escolar, onde podem perceber momentos particulares que pareciam invisíveis a seus olhos, apenas com o estudo teórico, bem como, identificar saberes e fazeres na relação teoria e prática expressos nesse ambiente de vivências. Entende-se a relação teoria e prática como uma intensa discussão que se faz presente no contexto da formação inicial, vinculada a prática formativa, preocupação que permeia também o universo da atuação profissional. Assim sendo, considera-se teoria e prática entrelaçadas como o alicerce da formação, entretanto, é também objeto de muitas dúvidas quanto a sua estrutura e constituição nos cursos de formação de professores.

No que se refere ao estágio como prática formativa, Pimenta (2001), afirma que o estágio não é a **prática**, mas pode ser identificado como uma aproximação da realidade. O estágio curricular nas instituições de ensino superior tem se apresentado como uma ferramenta fundamental na ligação entre os conhecimentos teóricos apreendidos em sala de aula, e sua aplicação prática dentro dos espaços escolares.

Dessa forma, entende-se, que o Estágio Supervisionado têm uma função fundamental que não é apenas levar os conhecimentos teóricos aos campos de execução da prática, mas compreendê-los em seus variados contextos, e particularidades, para melhor analisar a realidade que será vivenciada pelo futuro docente. Essa, é uma importante função do estágio para construção de estratégias de execução do mesmo, no processo de formação docente e intercessão entre os conhecimentos teóricos e sua aplicação prática.

Nesta categoria a partir das expressões do professor formador sobre a formação e a relação teoria e prática no estágio observa-se, principalmente a partir das expressões não ditas, uma certa separação, de forma não intencional e até mesmo uma oposição, na relação teoria e prática.

" Pessoal! Vocês têm ao longo do semestre muita teoria.

"A gente tem muita teoria né! (Prof. Formador)

Esta expressão ao mesmo tempo que explicita o desejo de buscar novas formas de relacionar estas duas dimensões do conhecimento, muitas vezes podem também essas expressões, nos passar despercebidas dessa reflexão.

No entanto, considera-se que é importante que todos os componentes curriculares trabalhem em unidade teórica e prática sob diferentes circunstâncias, para que não se perca a visão ampla da prática pedagógica e do processo formativo, de maneira a eliminar conflitos decorrentes da priorização de uma ou outra dimensão do conhecimento.

O outro ponto de relevância nesta categoria foi marcado em relação a postura ética e participativa que o professor em formação deve ter durante o estágio, no entanto outras impressões surgiram:

“Mas precisam ir o mais formal possível para o Estágio. Porque lá você é representante da instituição, cuidado com as roupas, decotes, tamanho das saias, uso de celular.” (Prof. Formador)

“Você tem que ter postura ética, não se envolver com situações particulares da escola”. (Prof. Formador).

Nota-se um cuidado com a apresentação pessoal do professor em formação, no entanto, a fala se reforça principalmente pelo fato de estar representando uma instituição e não pela identidade enquanto futuro docente, pela postura profissional necessária a qual deveria ser mais enfatizada em vários aspectos que podem ser apresentados na atuação docente. No entanto, também é importante lembrar estes cuidados com a apresentação antes das atividades de campo se iniciarem, considerando sempre as regras de organização dos locais campo de estágio.

Para melhor entender essa discussão sobre ética, toma-se como base o entendimento de Freire (1997). Freire, ao referir-se à ética, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, diz que a busca pela ética exige:

Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (FREIRE, 1997, p.18-19).

Seguindo a linha de pensamento do autor, entende-se que o professor constrói sua postura ética nas suas experiências educativas e, nesse sentido, apenas a preparação técnica não lhe permite formar-se como docente e, principalmente, como ser humano político. Nessa perspectiva, os demais saberes apresentados por Freire, e outros surgidos em várias experiências e realidades vivenciadas por professores ou futuros professores, possibilitam a formação ética do professor que deve agir conforme o seu discurso e não ter uma prática diferenciada daquela que oraliza.

Freire, anuncia ainda que “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a

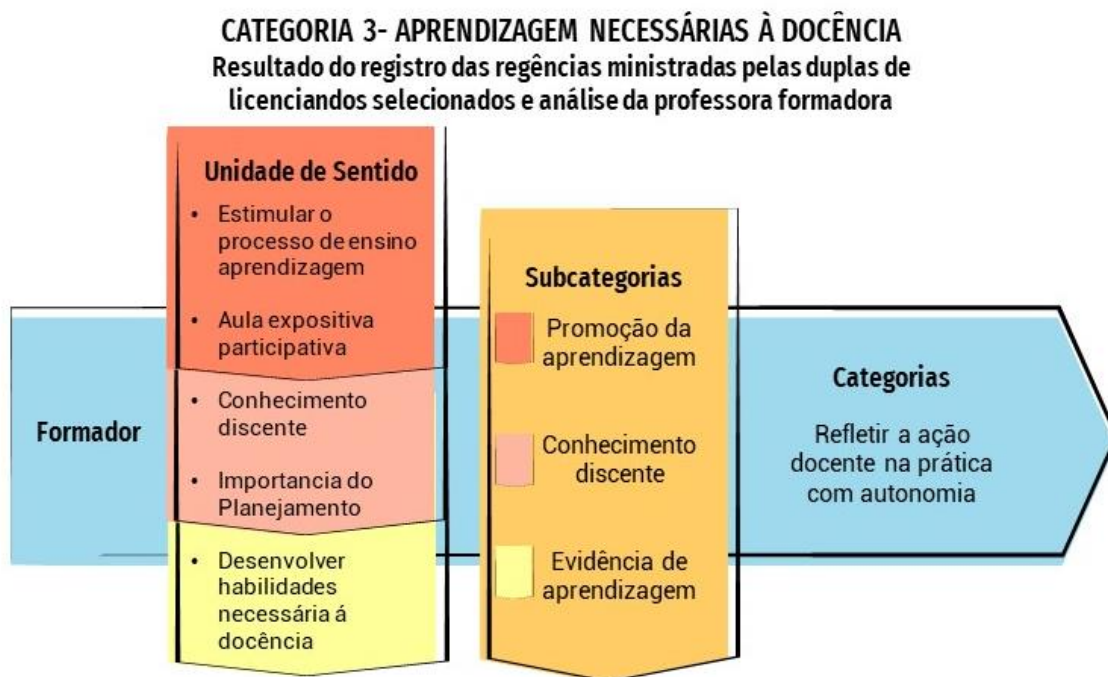
responsabilidade [...]” (1996, p. 20). Apreciando esta relação, instiga-se a reflexão acerca da formação de professores para o entendimento do modo como vem sendo possibilitado aos docentes em processo de formação inicial e/ou continuada a compreensão sobre a responsabilidade ética que a profissão exige.

Espera-se do professor uma postura efetivamente ética e que prepare o educando, o cidadão ético. Mas a quem compete e quem preocupa-se com a formação ética desse professor? Esta parece ser uma discussão ainda necessária, mas com um longo caminho ainda a ser trilhado. Conclui-se que talvez, tenha faltado uma discussão teoricamente mais aprofundada sobre a postura ética esperada dos futuros professores em formação, no campo de estágio e principalmente após a conclusão do mesmo já no exercício da profissão. Buscar o aporte teórico e a relação prática, com as atividades que seriam realizadas para fundamentar estas orientações teria sido interessante.

4.1.3 Categoria 3- Aprendizagens necessárias à docência

Esta categoria remete-se a analisar a percepção do professor formador em relação as filmagens das regências realizadas pelos licenciandos em campo de estágio, e como esta metodologia poderia colaborar para a obtenção de resultados em relação as aprendizagens previstas na atuação em campo.

Figura 9



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

O surgimento desta categoria deu-se a partir das análises do professor formador sobre as regências realizadas no campo de estágio. A filmagem das aulas foi apresentada ao professor formador para que o mesmo, analisasse e apontasse os principais aspectos de aprendizagem, que emergiram das regências e/ou outras impressões sobre o processo de aprendizagem e saberes necessário à formação docente.

Diante das análises do professor formador, identifica-se que o mesmo ao rever as aulas ministradas por seus alunos em formação, revela que houve uma boa participação dos alunos das escolas onde os estágios foram realizados, que houve interação e participação da turma durante as regências.

Os licenciandos buscaram recursos motivadores de maneira lúdica para estimular a aprendizagem. O formador revela ainda, que a aprendizagem ocorreu tanto com os alunos da escola como por parte dos licenciandos, evidenciando que de fato ocorreu a aprendizagem esperada.

“No vídeo 01, observamos o professor (LIC1) promovendo a inquirição estimulando a curiosidade dos alunos e promovendo uma aula expositiva dialogada importante destacar a boa participação dos alunos durante a aula visto que foi a primeira participação desse professor em formação atuando como docente nesta turma”. (Prof. Formador)

Com relação as evidências de aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores em formação, os professores **LIC1** e **LIC2**, são evidenciadas até pelo próprio desenrolar da aula que foi uma aula...bem!! dialogada, interativa. Os alunos participaram respondendo e levantando curiosidades bem como, após a aula houve uma atividade lúdica que foi uma cruzadinha que proporcionava a revisão do assunto. E a participação da turma foi maciça. Isso são evidências de que a aprendizagem aconteceu. Né! Então eles conseguiram motivar a turma nesse sentido”. (Prof. Formador)

A partir da análise feita pelo professor formador, buscou-se como suporte principal para esta discussão os estudos de Lee Schulman (1987), quando o referido autor se reporta a base de conhecimentos necessários para a docência. Dentre as categorias propostas em seus estudos, o autor faz referência significativa ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), que propõe a convergência entre o conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo, dentre outras categorias. Dessa forma compreende-se que a formação de professores necessita, combinar essas duas áreas do conhecimento considerando que, essa combinação permite entender aquilo que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Consiste, portanto, nos modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, incluindo o uso de ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Conclui-se portanto em relação a análise realizada, que além da forma de condução da aula pelos professores em formação, o domínio do conteúdo na aula ministrada pelo licenciando, também foi relevante para que a regência fosse bem sucedida, certamente, o domínio teórico além de outros saberes, traz segurança para nortear a realização da atividade prática e utilização de recursos.

Necessário se faz que professor conheça o conteúdo da disciplina que irá trabalhar para assim, poder ensiná-la, esse conhecimento do conteúdo não se resume

apenas à apreensão dos conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e ainda validação epistemológica, o que demanda compreender a estrutura da disciplina (SHULMAN, 1996).

Partindo do exposto, considera-se necessário que o professor formador e em formação, identifique conhecimentos que dão base para o exercício profissional docente, entende-se que esses conhecimentos de base formativa se originam a partir de diferentes situações e contextos, (conhecimentos dos discentes e suas características, do conteúdo específico biologia, física, história, geografia, contexto de aprendizagem, contexto pedagógico entre outros), sendo que todos eles são fundamentais para a formação e prática do professor.

Nesse sentido, MIZUKAMI (2004), diz que a base de conhecimentos para o ensino é entendida como “um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino” (MIZUKAMI, 2004).

Compreende-se que na combinação de toda essa base de conhecimentos proposta, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo faz a diferença quando distingue o professor de química, do químico, o professor de biologia do Biólogo.

Entende-se portanto, que no processo formativo para construção de conhecimentos necessários à docência, é preciso que o docente consiga trafegar entre diferentes conhecimentos utilizando-os adequadamente, no momento certo, para que sua prática a partir de conteúdo específicos, coordene positivamente o processo de aprendizagem.

Para Gauthier (1998), o ofício do professor não pode ser encarado conforme o senso comum de que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, basta ter experiência ou ter cultura. Assim, para ser professor é necessário um conjunto de saberes específicos que norteiam o trabalho do docente.

Prosseguindo a análise:

“Bom! Continuando... O que eu considero crítico? Eu considero pra que falando um pouquinho do processo ensino aprendizagem que alguns colocam ensino e aprendizagem!! Eu parto do princípio que só ocorre ensino se ocorrer aprendizagem. Esse é o ponto crítico!! É o professor conhecer a turma! No caso eles são professores em formação, eles puderam observar antes né! Escolheram o assunto, a revisão e eles proporcionaram o processo de ensino aprendizagem!!! (Prof. Formador)

O professor formador neste ponto de análise, ao se referir ao processo ensino aprendizagem considera **crítico**, (entende-se crítico no sentido de preocupante), a separação que é feita em relação a ENSINO e APRENDIZAGEM, pois em seu entendimento só há constatação do ensino se houver ocorrência da aprendizagem.

Destaca também, a importância de o professor conhecer os alunos, para melhor planejar suas aulas e as atividades pedagógicas a serem trabalhadas no processo de ensino, ressalta que os professores em formação tiveram a oportunidade de observar a turma. Portanto, foi possível identificar as características dos alunos, assim preparar-se e programar atividades que melhor pudessem ajudar a promover a aprendizagem.

As evidências de aprendizagem necessárias à docência observada pelo professor formador também foram destacadas em relação a importância da experiência docente. Entrelinhas identifica-se o estudo e dedicação para a obtenção do conhecimento e para desenvolvimento de habilidades necessárias à prática profissional, (quando o formador se refere a aluna aprovada como aluna especial do mestrado), assim como, a vocação pela profissão escolhida, superação de possíveis bloqueios e dificuldades pessoais para o exercício da docência.

O professor investigado ressalta, que é indispensável no Ensino de Ciências a promoção do processo ensino aprendizagem. Sobre essa questão, ressaltamos que, a promoção do ato de ensinar e aprender é essencial em todo ato de ensino em qualquer fundamento teórico e prático no processo de aprendizagem.

Acrescenta ainda o professor investigado, que esse processo de ensino deve promover o conhecimento científico, para que os discentes se tornem multiplicadores de conhecimento.

Finaliza sua análise, considerando que as aprendizagens prévias dos licenciandos em formação e seus conhecimentos culturais, são importantes e contribuem sobremaneira para a formação, construção dos conhecimentos e saberes necessários à docência.

"Primeiramente preciso fazer algumas considerações a respeito da dupla de licenciandas, sendo que uma tem muita experiência, participa do cursinho Alternativo da Uepa, faz Estágio acadêmico e passou para aluna especial do mestrado atualmente. A outra licencianda, tem timidez excessiva, e relatou para mim no início do semestre a vontade muito grande de ser professora (o pai dela é professor de Química), e que precisava desenvolver habilidades necessárias à docência. Eu me prontifiquei a orientá-la e confidenciei que também sou tímida (embora não transpareça em minhas aulas). Com relação a aula ministrada e analisada, percebo que o imprescindível em aulas de ciências é promover o processo de ensino-aprendizagem, e essa aula possibilitou que os alunos aprendessem o conceito de erosão, pois as licenciandas, além de explicarem muito bem o conteúdo científico, promoveram a inquirição, a interação com os alunos foi muito positiva em todo o processo, além da utilização de um recurso didático adequado, o experimento sobre erosão do solo. Portanto, recapitulando, imprescindível em uma boa aula de ciências, que promova o processo de ensino-aprendizagem, que os alunos aprendam o conhecimento científico e tornem-se multiplicadores desse conhecimento. Acrescento ainda, que a licencianda tímida, sentiu-se maravilhada após essa aula, reafirmando a vontade de ser professora. Atualmente atua no cursinho alternativo da Uepa". (Prof. Formador)

"Vejo que as licenciandas internalizaram e utilizaram em sua regência conhecimentos adquiridos em minhas duas disciplinas: Recursos pedagógicos para o Ensino de Ciências e Estágio Supervisionado para o ensino fundamental. Obviamente, que toda a bagagem cultural e experiências docentes anteriores contribuem sobremaneira também". (Prof. Formador)

Nos relatos acima são identificadas várias formas de saberes pelo professor formador, advindas das atividades de vivências que ao entrelaçar-se formarão uma teia de conhecimentos que darão suporte ao processo de formação docente.

No entanto, destacamos que a utilização do vídeo, instrumento utilizado para análise das micro aulas para este estudo, poderia ter sido melhor explorado pelo professor formador para evidência das especificidades quanto a área de conhecimento em relação a Ciências da Natureza, assim como, sobre as discussões acerca da importância das atividades de Estágio, entendemos que não houve maior profundidade nem relação didática mais evidente na análise.

Para Pimenta (2012, p.29), os saberes necessários ao ensino podem ser constituídos e reconstituídos "em confronto com as suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares" nos quais haverá troca de experiências entre os pares, permitindo que a reflexão na e sobre a prática possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

É com esse olhar que se percebe a importância dos saberes e experiências prévias, já construídas pelos professores em várias situações e contextos. Compreende-se, que a experiência que o educador adquire no âmbito pessoal e educacional, permeia toda a sua prática e reflete na sua relação com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possibilitando uma formação mais crítica e participativa.

A partir desse contexto entende-se que a participação e contribuição dos alunos em formação nas atividades, grupos de pesquisa, projetos e demais ações proporcionadas pelas instituições formadoras, são de extrema importância para o exercício da prática docente, desenvolvimento de habilidades, aquisição de saberes e reflexão acerca de seu papel e responsabilidade social enquanto futuro professor.

No entanto, apesar do olhar e análise apresentada pelo professor formador é importante trazer para essa escrita uma reflexão: A importância do licenciando ser orientado à uma reflexão de que ao elaborar recursos, planejar atividades a partir de um conteúdo, realizar práticas, além da participação dos alunos das escolas campo de estágio, o objetivo de suma importância é a evidência de que as habilidades de aprendizagem, estão sendo desenvolvidas. Para não ocorrer a possibilidade de se obter repertórios reflexivos muito sofisticados, mas, desprovidos de uma evidência concreta de que as aprendizagens foram efetivamente produzidas com os alunos que receberam aquelas micro aulas.

4.2 - O QUE DIZEM AS OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELA PESQUISADORA E AS GRAVAÇÕES DE ATIVIDADES FEITAS EM CAMPO DE ESTÁGIO?

Após as entrevistas com o participante desta pesquisa (Professor formador), utilizamos também os áudios e vídeos das aulas do professor formador na realização das atividades de Campo, os quais foram ouvidos várias vezes e transcritos com a preocupação de que a composição textual fosse feita em sua integralidade. Esse processo de pré-análise foi executado, com a preocupação de dar sentido, compreensão das expressões comuns e relevância dessas falas, na intenção de agrupá-las e elencar em **categorias** que consideramos relevantes para este estudo.

Realizamos leituras mais otimizadas dos vídeos e áudios das falas da professora durante as observações em Campo, na intenção de fazer um estudo reflexivo acerca dessas falas, no que diz respeito ao seu entendimento sobre seu papel e colaboração enquanto professor formador, buscando conhecer melhor suas concepções, similaridades e singularidades no processo de formação aos futuros professores durante o Estágio Supervisionado.

Para apresentar um panorama reflexivo sobre a contribuição do professor formador no Estágio Supervisionado, foram construídas figuras com os eixos de análise referentes as experiências e concepções observadas e gravadas durante as aulas e atividades de Estágio, desenvolvidas pelo professor formador, que nos sinalizam indicadores de aprendizagem apontados pela mesma durante esse período.

4.2.1 Referências de aprendizagem do docente formador

Considerando que as aprendizagens se apresentam de formas variadas, em diversas possibilidades e em níveis variados de complexidade, as aprendizagens identificadas pelo formador no decorrer das atividades docentes foram agrupadas na figura 10, a partir da categoria estabelecida.

Figura 10- Categoria 4 - Referências de aprendizagens docente do formador



FONTE: Construído pela pesquisadora.

No que se refere às aprendizagens citadas pela professor formador em seus relatos, destaca-se, a indicação de que o aprendizado é constituído conjuntamente com os alunos. Toda turma assumida revela novas aprendizagens.

“É uma troca de vivências, experiências e expectativas. Principalmente quando este aluno está distante, quando nos deslocamos para municípios em que os alunos têm um perfil, uma estrutura de ensino e vida singular aos do nosso Centro”. (Prof. Formador)

“Essas experiências e a prática, isso me proporcionou ser mais relevante e aprender com as dificuldades, necessidades e expectativas dos alunos em seus diversos aspectos”. (Prof. Formador)

Em sua fala também expressa que o professor precisa ter domínio do conteúdo de sua disciplina, no entanto, esse ensino ultrapassa essa linha de pensamento.

[...] passamos mais conhecimentos do que imaginamos! Modo de pensar, vestir, nos portar, agir...] São conteúdos não elaborados, no processo, ocorrem naturalmente”. (Prof. Formador)

Destaca nessa fala, o reconhecimento de sua identidade enquanto professor formador, também a partir de seus comportamentos e ações. Em seu relato também faz menção importante ao planejamento de suas aulas como grande aprendizado, porque mesmo se preparando, aponta cada turma com seu diferencial.

“Cada turma é diferente da outra. Mesmo que trabalhe com a mesma disciplina em outras turmas o processo, a aula é diferente, vejo o replanejamento como uma possibilidade de me reavaliar. Se errei aqui, posso me reconstruir ali. Avaliar é importante para não se perder no caminho!” (Prof. Formador)

Avalia que procura fazer seu trabalho da melhor forma possível, pois é um modelo, apontando que:

“Querendo ou não somos uma referência” (Prof. Formador)

“Desempenhamos várias funções dentro da Universidade, que vai além da sala de aula, sem perder de vista o foco da pesquisa, além do planejamento, vida pessoal e muito além... (Prof. Formador)

Expressa como se fosse, um certo “desabafo” que: o professor desempenha várias atribuições, principalmente na Universidade, onde há uma cobrança maior em suas produções acadêmicas, e além da pesquisa, muitas vezes há a função administrativa, a preparação e a execução das aulas, além de sua vida pessoal também com várias responsabilidades. Entretanto, destaca a importância da pesquisa em forma de atualização e estudo, se preocupa com as aprendizagens oriundas das pesquisas acadêmicas como formação aos futuros docentes. Considera que o exercício da pesquisa contribui para a ampliação das possibilidades de aprendizagens. O professor formador evidencia que sua experiência na escola básica

foi muito importante, pois considera que os conhecimentos adquiridos na Universidade não prepararam para as adversidades da realidade profissional no início de trajetória.

Enfatiza a importância interdisciplinar do conteúdo específico e a realidade social, estrutural e política do ensino, assim como, o papel da escola na formação do aluno.

“Acho que ensinar o conteúdo aprendido na Universidade vai além da teoria. Para quem ensinamos? Quem queremos formar?” (Prof. Formador)

Relata ter tido bons professores e dedicação, mesmo assim, considera ter faltado mais base teórica e maturidade no início de suas atividades enquanto profissional, mas que faz parte do processo, crescimento pessoal e docente a partir da prática e suas diversas situações.

“É uma construção tanto no aspecto pessoal como profissional, nunca estaremos prontos e acabados!” (Prof. Formador)

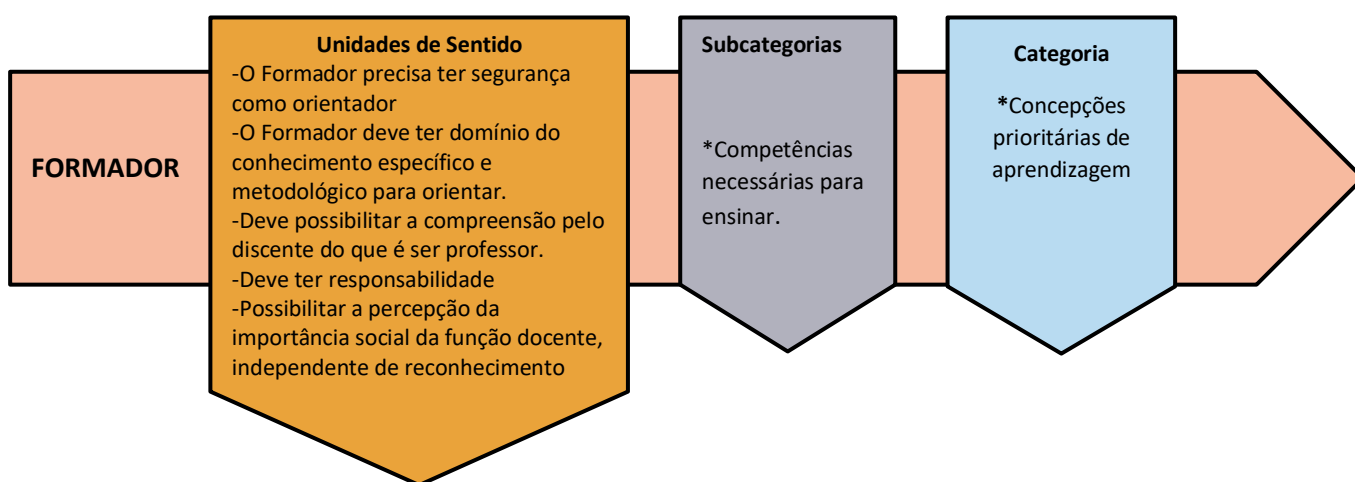
“Gosto muito dessa disciplina apesar das dificuldades que temos para conduzi-la. Mas é prazeroso para mim! Me questiono muito! É formação em campo. Aprendizagens diversas. Experiências diferentes em cada campo e em cada atividade programada. Aprendemos juntos né pessoal?” (Prof. Formador)

Seus relatos sinalizam que têm visão da necessidade de uma formação sólida com aquisição de uma base teórica que possibilite uma formação crítica interdisciplinar. Em relação ao Estágio entende que a experiência é única, e que sempre aprende muito nos campos de Estágio com as atividades programadas e realizadas junto com os alunos, pois estas proporcionam reflexão e crescimento profissional em todos os sentidos, além de ser um largo campo de pesquisa. Coloca em evidência o Estágio como um período de grande perspectiva, reflexão e aprendizado tanto para o futuro professor como para o formador.

4.2.2 - Concepções prioritárias de aprendizagem

Durante o percurso de suas diversas aprendizagens na prática profissional e como responsável pela formação de futuros docentes, destacamos abaixo, algumas impressões observadas com referência às prioridades de aprendizagens citadas pela professora.

Figura 11: Categoria 5- Concepções prioritárias de aprendizagem



FONTE: Construído pela pesquisadora

Destacamos que o professor formador, necessita de uma formação mais solidificada em relação aos conteúdos estudados, domínio e interdisciplinaridade no estudo dos mesmos, com uma aquisição de base teórica crítica, que possibilite auxiliar na formação de docentes reflexivos e não reprodutores de conteúdo. Esta formação, possibilitará que esse professor se sinta mais seguro durante o processo de ensino e suas ações docentes.

Nos relatos do professor pesquisado, percebe-se que sua compreensão é de que os procedimentos de ensino e ações do professor são escolhidos a partir da influência de sua trajetória pessoal e a formação obtida para sua profissionalização. O professor preocupa-se que todos devem ter compreensão da função das disciplinas a partir das realidades específicas e pedagógicas durante a formação docente. Assim, o conteúdo e seu modo de ensino têm papel importantíssimo no “ensinar e aprender”.

“Como “ensinar” para o aluno aplicar o conhecimento específico na prática? Que ações construir a partir das realidades encontradas em campos de estágio por exemplo? Sempre digo que o professor precisa ousar! (Prof. Formador)

Em sua fala destaca que no seu trabalho como docente, procura mostrar aos futuros professores que é necessário ousar diante do conhecimento.

“Precisamos ter autonomia para poder avaliar o conteúdo ministrado, mas para que possamos ousar é preciso saber.” (Prof. Formador)

Sugere ainda, que há necessidade de ampliar o conhecimento, abordagem teórica, metodológica, tecnológica visualizando elementos que mobilizem outros saberes. Enquanto formador sente-se feliz quando um aluno reconhece seu trabalho.

“É muito bom! Mas exige muito do professor para ter um retorno positivo! Mas é muito gratificante, na maioria das vezes, o reconhecimento do trabalho só vem por meio do aluno mesmo!”. (Prof. Formador)

Concebe, que o nível de exigência no contexto da profissão é bem alto, tudo que o professor faz é observado, e que o aluno é um grande observador. Entende a docência como uma ação pedagógica contextualizada e desafiadora.

“É complexo ensinar e aprender, é também contínuo, conflituoso, num contexto cheio de ambiguidades e muitos desafios. Por isso é necessário ter responsabilidade e saber da importância social refletida na sociedade por esse profissional, mesmo que não sejamos reconhecidos”. (Prof. Formador)

Ressalta ainda que na formação inicial o aluno deveria ser melhor orientado no sentido de refletir sobre sua opção profissional e seu papel social na formação da cidadania. Diz que tem escolas que até fazem trabalhos de orientação profissional, mas, nem sempre atingem o todo escolar e nem sempre é feito por um profissional preparado e também por não haver uma certa continuidade no processo de orientação, às vezes, mais confunde do que ajuda.

Nessa discussão o professor formador faz uma referência ao ensino básico (Fundamental e Médio) e a formação da docência nos cursos de licenciatura. Considera importante aprofundar conhecimentos acerca da atuação na profissão futura.

“O que é ser pedagogo? O que faz? Que atividades desenvolve? Que conhecimentos específicos precisa para bem desenvolver suas atividades profissionais? O que é ser professor? Que competências precisa ter? Quais as habilidades e conhecimentos são necessários?” (Prof. Formador)

“Precisamos apresentar a realidade profissional para nosso aluno em campo, pois nem tudo é apresentado na Universidade e num universo teórico. É preciso inovar e recriar”. (Prof. Formador)

Após essa referência que se dá de forma bem descontraída, ressalta a importância da experiência do professor formador no Ensino Básico, lembrando alguns comentários feitos por ex-alunos do Estágio que já atuam como profissionais. Comenta que os conteúdos que foram trabalhados no ensino médio por exemplo, não são discutidos metodologicamente na licenciatura, e são em sua maioria os conteúdos que serão por eles ministrados nesse referido nível de ensino.

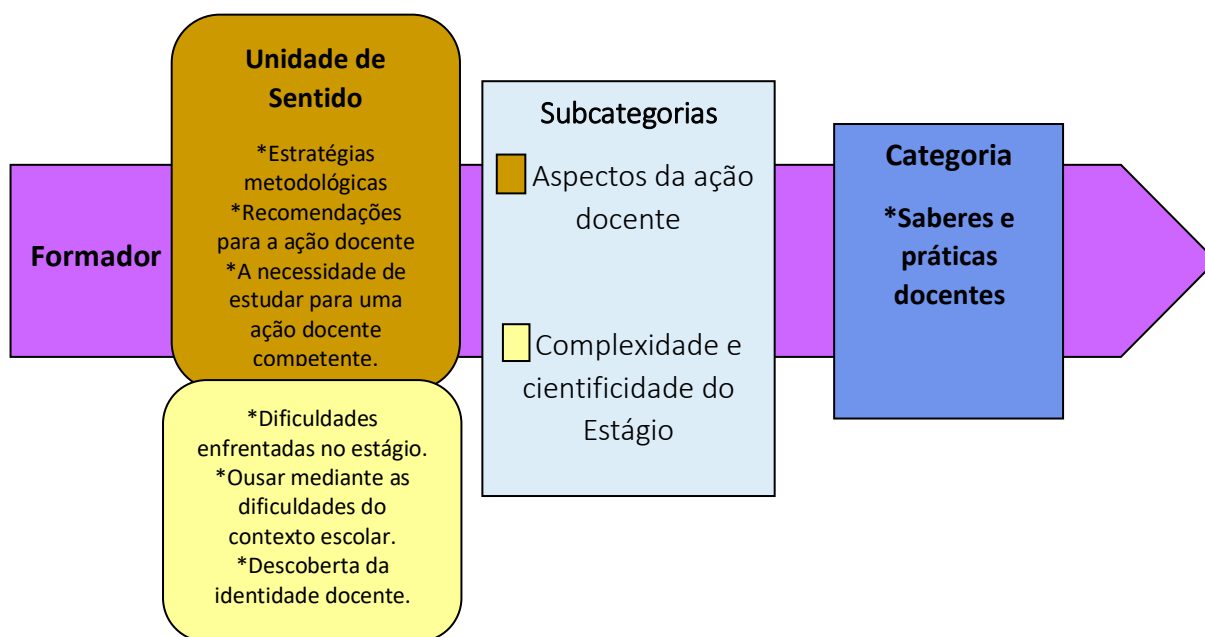
Dessa forma, entende que os futuros professores muitas vezes reproduzem na escola básica, o que foi produzido na formação docente. Sua reflexão sobre a questão é de que o exemplo de profissional visto pelos alunos durante a formação inicial pode ter certa influência no futuro professor em formação. Apresenta sua preocupação, em construir junto aos alunos, principalmente no Estágio supervisionado uma visão mesmo que ainda superficial da realidade profissional que irão vivenciar, e que a mesma é bem diferente do que é apresentada nas universidades.

Ao final desses relatos é importante destacar, **a necessidade de que o professor formador**, deva **preocupar-se** com o que certas concepções e vivências venham transmitir aos alunos sobre ensino e sobre a profissão docente. Evidencia-se que as posturas profissionais, as relações pessoais na vivência, a atuação profissional também são educativas e formativas.

4.2.3 - Saberes e práticas docentes

Na figura 12 apresentamos alguns elementos que sugerem os saberes e práticas mencionados pelo professor pesquisado, que nos possibilitam compreender como é dinamizado o processo de ensino proposto pelo mesmo.

Figura 12: Categoria 6- SABERES E PRÁTICAS DOCENTES



Fonte: Construído pela pesquisadora.

Mais uma vez a professor pesquisado ressalta em seus relatos o Planejamento, como instrumento necessário e de singular importância para seu trabalho docente. Nesse ponto de discussão, sinaliza o planejamento nas questões de saberes e práticas docentes.

“Costumo entregar sempre no início do semestre/ano letivo, o planejamento e um cronograma. Inevitavelmente sempre tem mudanças, mas, nos dá a possibilidade de organizar melhor todo trabalho e refazer junto com eles quando necessário”

“Sinto mais segurança ao planejar, principalmente porque dá condições de sempre pensar num plano “B”. (Prof. Formador)

Entende-se que o planejamento lhe traz certa segurança e facilita a realização das atividades, mesmo sendo ele, algo que pode ser redefinido conforme a necessidade. Essa organização por parte do professor formador também é importante para que o aluno perceba a necessidade de organização das aulas e atividades, assim como, de todo material didático-pedagógico necessário para o trabalho docente.

Dentre essas discussões sobre saberes e práticas e a organização do trabalho, o docente pesquisado identifica os instrumentos que costuma utilizar para realização de suas aulas e atividades planejadas, sendo esses os principais

mencionados: aulas dialogadas, recursos didáticos (inclusive os produzidos pelos alunos), trabalhos de grupo, aulas simuladas, laboratórios, aulas simuladas com participação de banca examinadora.

“Com essas variadas formas de programar as aulas, busco incentivar os alunos ao estudo e a pesquisa. Porque precisam estudar para expor e pesquisar recursos adequados aos temas, explicar e discutir conteúdo como seria na escola e nas atividades de estágio”.
(Prof. Formador)

Relata que tem como objetivo, fortalecer a ponte entre teoria e prática nas disciplinas que trabalha, por isso busca desenvolver atividades e utilizar instrumentos didáticos variados, com o objetivo de envolver sempre os alunos nas dinâmicas das aulas, abrindo mais possibilidades de participação no trabalho.

O professor pesquisado, demonstra empenho em possibilitar melhores formas de integrar os alunos as aulas, estimulando a participação de forma didática e prática sem esquecer a formação teórica. Ao iniciar uma disciplina sempre indica uma referência bibliográfica obrigatória de acordo com o conteúdo específico, e outras que servirão como suporte teórico adicional, são referências teóricas que irão sustentar as discussões nas aulas, para construção dos seminários e aulas temáticas assim como, fundamentarão das atividades de Estágio e do relatório final.

Como relatado anteriormente pelo formador em outro ponto desse texto, enfatiza sua preocupação em realizar seu trabalho com responsabilidade, ética e autonomia.

“O professor precisa ter ética, responsabilidade e autonomia nas ações realizadas na docência, muitas situações adversas vão ocorrer nesse processo de ensinar e aprender. Alunos com diferentes realidades e em espaços escolares e não escolares serão seu campo de trabalho, então é necessário ousar no contexto dessas realidades apresentadas”. (Prof. Formador)

A partir do exposto, avalia que é muito exigente consigo mesmo na construção de sua prática profissional, sempre em busca de mais conhecimento, uma postura ética, procurando ser responsável e lidar com autonomia frente as múltiplas exigências que o processo de construção docente apresenta em seus diversos contextos. Entre eles podemos citar as questões raciais, de gênero culturais, metodológicas, curriculares pedagógicas e demais situações inseridas, vivenciadas de forma interna ou externa no processo educativo pelo professor formador. Também

considera que o professor deve estar sempre disponível a aprender, possibilitar-se novos conhecimentos e aprendizagens.

“É importante estarmos abertos a diversidade do conhecimento e nos permitir estados de aprendizagem”. (Prof. Formador)

Entende-se a partir do relato, a importância dada ao que se refere a formação do formador, onde a diversidade de conhecimentos incorporados a ação docente propiciará melhores condições de ensino ao professor sendo ele formador ou não.

O professor formador durante as orientações discute vários assuntos relacionados ao estágio Supervisionado, dificuldades de horário, planos e cronogramas de regência, postura dos estagiários em campo, documentação a ser entregue no final de estágio, dentre outras questões que surgem durante as aulas.

Analisando as atividades orientadas e as práticas executadas durante o estágio, o professor formador, avalia que o Estágio supervisionado muda a impressão do futuro professor em relação à docência, sendo o Estágio Supervisionado um momento de reflexão para sua construção profissional.

“Já ouvi de aluno ao iniciar a disciplina, que não queria ser professor e talvez fizesse outro curso. Mas no decorrer do Estágio se realiza com a experiência, o aprendizado da sala de aula, o espaço escolar e talvez outras situações bem particulares de cada um”. (Prof. Formador)

Assim, entende que o Estágio e suas ações acabam motivando a docência. Relata que realiza avaliações constantes durante o período do estágio, acompanhando as mudanças nos relatos e discussões. Diz que os estagiários expõem suas dificuldades, acontecimentos individuais e coletivos relacionados aos alunos, professores, e tudo que é observado em campo e, com isso, constroem uma rede de discussões e orientação para as próximas atividades em campo.

“Entendo, que o que ocorre na vivência do Estágio ganha uma dimensão e significado muito interessante e pessoal. E em alguns casos, até pode mudar a visão da docência, e essa passa a ser sua primeira opção profissional!” (Prof. Formador)

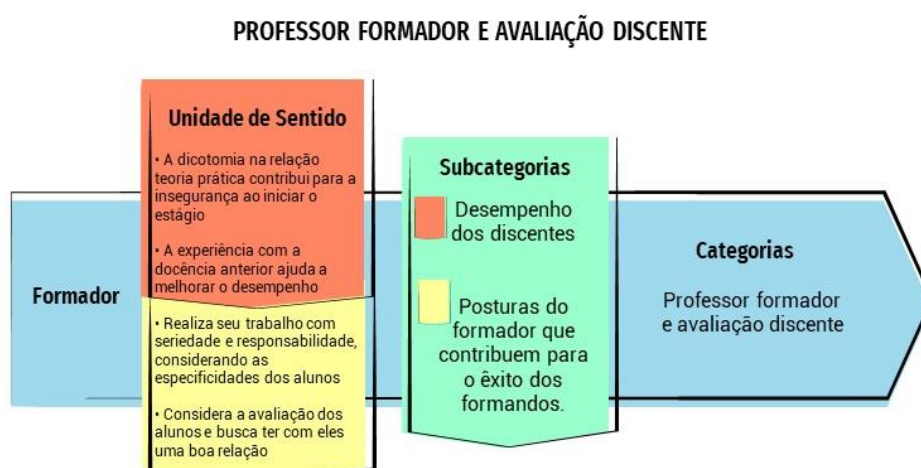
O relato dá a entender, que para o professor formador, a vivência em campo possibilita uma visão diferenciada da docência, da ação formativa do professor, diferente do que se apresenta na teoria estudada, dá visibilidade as condições reais

de ensino e aprendizagem nos campos de estágio, prováveis locais de atuação dos futuros professores. Assim, também colabora para que o estagiário consiga fazer uma reflexão mais expressiva sobre sua escolha profissional.

4.2.4 Categoria 7 - Professor formador e avaliação discente

Neste ponto da escrita, apresentamos a avaliação que o professor faz acerca do futuro professor em formação.

-Figura-13



FONTE: Construído pela pesquisadora.

O professor formador evidencia sua compreensão acerca da diversidade no conjunto de alunos que compõem-se campo de ensino.

“A maioria são alunos proativos, esforçados e com grande potencial para ação da docência”. (Prof. Formador)

“Alguns alunos ainda demonstram-se inseguros para realização das atividades de campo, certamente isso será superado”. (Prof. Formador)

“Ao longo da formação é importante adquirir segurança, responsabilidade e clareza do papel e importância da docência”. (Prof. Formador)

Relata sentir prazer nas interações e participações nas atividades propostas e realizadas durante as aulas e campos de estágio, sentindo-se contemplado em suas propostas de trabalho quando o aluno leva sugestões, e se empenha, acompanhando o processo de ensino, planejamento e conjuntamente as ações.

Também avalia que o estagiário, futuro docente, precisa superar suas dificuldades na aprendizagem, (seus receios de falar publicamente, conduzir uma turma durante uma atividade, utilizar um recurso adequando a determinado conteúdo), dentre outras situações que podem significar uma dificuldade para o estagiário. Para tanto, considera que o professor formador têm um papel muito importante enquanto orientador desse futuro profissional, e precisa conhecer seu aluno.

Compreende que o licenciando deve ser reconhecido em seu comportamento e suas impressões no processo de ensino e aprendizagem. Entende a insegurança que surge a partir das primeiras inserções em sala de aula, sempre procurando dar o suporte necessário para o controle e superação de suas dificuldades/inseguranças, mas com a clareza do significado dessa experiência para sua formação docente.

No entanto, também é necessário que haja compromisso e responsabilidade por parte de alguns alunos em formação, pois logo estarão assumindo seu papel social como “educadores” e precisam pensar a respeito de sua preparação para esta prática educativa. Mediante isso, concebe que a teoria e prática devem fazer parte de suas reflexões, assim como a leitura de seu papel profissional enquanto formador e pesquisador.

- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar reflexões sobre os processos de formação docente e o repertório de saberes necessários à docência, assim como, discutir a importância do estágio supervisionado e a formação do professor formador.

O estudo desenvolveu-se por meio de uma pesquisa qualitativa e Análise do Conteúdo, que lhe deu sentido e permitiu um olhar aos processos de formação, contribuindo para reflexões e considerações sobre a temática pesquisada.

Sabe-se, que a tarefa de ser professor é complexa, envolve preparo científico, pedagógico e vários saberes, dentre eles identifica-se o conhecimento político social, humano, cultural, ético, técnico dentre tantos outros.

E esta complexidade se estende a tarefa de orientação e acompanhamento das atividades de ensino nos estágios supervisionados, assim como, da formação do professor formador.

Trabalhos sobre os processos de formação docente, ainda de forma reduzida, têm destacado a importância da formação do professor formador como elemento imprescindível para a melhoria da formação e atuação profissional de futuros professores.

Nessa perspectiva, estudos sobre saberes docentes têm trazido contribuições importantes à compreensão e aprimoramento dos processos de formação na docência.

E nesse sentido Tardif (2002), admite a necessidade de mudanças nas concepções e nas práticas atuais em relação à formação de professores, para o autor, inicialmente precisa-se “reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento [...], que deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar” (p. 240).

Observa ainda, que a formação deveria ser conduzida a partir dos saberes docentes que se articulam e mobilizam-se através da prática (conhecimentos práticos), dos cursos de formação, do aprimoramento profissional e das interações entre os professores.

Estes saberes indicam aspectos fundamentais para se entender o importante papel que os professores formadores exercem na formação da identidade dos futuros professores, assim como, apontam elementos na organização dos cursos, que formam professores, na medida em que estabelecem inter-relações entre formadores, futuros docentes, conteúdos e contextos formativos.

Portanto, a formação docente necessita levar em conta como vivem os seus sujeitos, entendendo-os como cidadãos políticos, históricos e sociais.

Dessa forma, compreende-se que os saberes têm um sentido amplo que envolve, os conhecimentos de base do professor (conhecimento do conteúdo específico, conhecimento didático geral e conhecimento pedagógico do conteúdo), saberes originários da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, têm natureza evolutiva, cultural, contextualizado e afetivo, pois cada pessoa estabelece uma forma de se relacionar com o saber e essas relações não são neutras, pois se entrelaçam ao contexto cultural e da história de vida de cada um.

A reflexão que se faz sobre os saberes profissionais da docência e sua explicitação, é de que eles permitem ao professor criar suas próprias normas e estratégias, as que mais sejam adequadas aos contextos, aos alunos, à realidade encontrada e que melhor se aplica.

Contrastando os referenciais teóricos utilizados nesse estudo percebe-se, que enquanto Shulman, constrói uma teoria dos saberes docentes, centrando-se na compreensão das representações que os professores têm dos seus saberes, enfatizando o conteúdo ensinado, Tardif, por sua vez, se preocupa com a natureza dos saberes docentes, tendo como categoria central de análise o trabalho no âmbito do ensino.

Dessa forma considera-se que Shulman (1986,p.13), ao reconhecer o professor como um “profissional *capaz não só de praticar e de compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e ações profissionais,*” aproxima-se da concepção de Gauthier e Tardif, por referir-se ao caráter discursivo e sócio-cultural do saber docente.

A partir das valiosas contribuições dos estudos desses autores, conclui-se que eles possuem um ponto de convergência, que seria uma epistemologia da prática profissional de professores, reconhecendo e identificando o domínio do conhecimento específico, retratado em um conjunto de saberes únicos, aplicados

pelos professores em sua prática profissional.

Chega-se ao difícil exercício de encerrar este estudo, que apesar de responder às questões propostas para essa pesquisa, não têm a pretensão de conclusão do assunto em questão.

A pesquisa norteou outros questionamentos e inquietações, em que algumas considerações podem ser tecidas, ao tempo que outras se prestarão a reflexões e estudos posteriores.

Partindo do exposto, pensou-se que seria importante as instituições formativas conhecerem a impressão dos alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências sobre o conhecimento profissional da docência ao fazerem a opção pela Licenciatura.

Concebendo o conhecimento profissional da docência também em permanente evolução, considera-se relevante investigar como evolui esse conhecimento em função dos processos que ocorrem durante os estágios na formação inicial.

A pesquisa realizada permitiu buscar respostas às inquietações que lhe deram corpo, apresentadas na questão central da investigação, qual seja: como o professor formador, desenvolve e compreende a sua atuação na formação de futuros docentes no Estágio Supervisionado?

E de acordo com as constatações feitas no percurso do estudo investigativo, algumas considerações podem ser feitas a fim de responder a questão central e as outras que lhe deram estrutura como:

- Reconhecer as etapas de organização do trabalho do professor formador no estágio supervisionado e que saberes possibilita essa organização.
- Identificar os principais indicadores de aprendizagens apontados pelo professor formador ao orientar os licenciandos no desenvolvimento do estágio supervisionado.
- Identificar as condições nas quais há desenvolvimento de aprendizagens docentes, nas atividades executadas no estágio supervisionado.

As considerações apresentadas a seguir, não tem o propósito de conclusão absoluta, porém, nos permitiu inferir que:

O papel formativo do professor formador responsável pelos estágios, apresenta-se nesse estudo num estado de grande relevância para a formação docente, pois ele deve estimular tanto o uso de conhecimentos no curso, como a produção de novos conhecimentos na academia e nos campo de estágios, além do trabalho voltado para o acompanhamento, assessoramento e avaliação dos alunos nas atividades da disciplina.

A formação inicial deve ser pautada pela investigação da realidade, mediante processos de reflexão sobre essa realidade, onde professores formadores e futuros professores, possam refletir sobre seu papel e sua atuação docente.

O professor formador no desenvolvimento desse estudo, revelou por meio das observações, entrevistas e vídeos das atividades desenvolvidas no período de Estágio que:

É importante que o professor formador conheça a proposta pedagógica do curso, tanto no âmbito de conteúdo, como de sua metodologia e domine essas informações para melhor planejar suas atividades.

Destaca-se que o professor no primeiro momento de aula, apresentou e entregou aos alunos o planejamento e cronograma de atividades da disciplina, assim como, criou um grupo no WhatsApp para facilitar a comunicação e troca de informações. Inclusive envio de textos e referências bibliográficas para suporte teórico as atividades de campo, principalmente as regências.

Durante a realização da disciplina, mesmo com a dificuldade encontrada em relação a distância de algumas escolas, número de formandos e os horários diferenciados para realização e cumprimento da carga horária da disciplina, (manhã, tarde e noite), o professor formador procurou acompanhar as atividades em loco, assim como assistir as regências.

Observa-se, que pelas situações já citadas, alguns formandos tiveram que realizar o estágio nas escolas, em dias e turnos diferentes do horário da instituição formadora, situação discutida e acordada com o formador perante a dificuldade de compatibilidade dos horários das instituições.

O processo de orientação aos formandos, foi bem realizado pelo professor formador mediante as possibilidades e dificuldades já previstas no planejamento. O acompanhamento e orientação visa a integração das experiências em formação ao desempenho requerido pela prática do estágio.

As observações e ações desempenhadas pelo professor formador foi um item realizado dentro do previsto. O mesmo manteve sempre uma relação de diálogo e respeito junto aos formando e vice versa. O clima observado durante as aulas era sempre amigável e de leveza com aulas dialogadas e participativas.

O professor formador esforçou-se em incentivar os alunos ao exercício da docência, dialogando sobre superações perante imprevistos e dificuldades que podem surgir na vida acadêmica e pessoal.

Os formandos eram incentivados pelo formador durante as orientações, a construção de novos conhecimentos, tendo como elemento reflexivo e construtivo a prática do estágio como fonte de pesquisa. No entanto, observou-se, necessidade de maior atuação prática em campo, considerando-se tempo de atividade em campo, limitação nas intervenções para avaliação e reavaliação dessas intervenções pelo professor formador, e assim possibilitar a construção de novos conhecimentos, novos saberes e maior possibilidade de aprendizagem, para os discentes das escolas campos de estágio, para os formandos assim como, para o professor formador.

Esse feedback seria um ponto relevante para a formação do formador na construção de novos repertórios profissionais utilizando o estágio à construção de novas práticas e novos saberes.

Ou seja, construir saberes, tanto pelo que os formandos já tinham adquirido na área escolhida (Biologia), como pela reflexão da própria prática no estágio, e o formador a partir da prática orientada e reavaliada buscando sempre novas aprendizagens e práticas formativas.

A partir dos resultados apresentados no bojo deste estudo, entende-se que o professor formador acredita que o estágio é elemento de grande importância, tanto para o processo de ensinar, aprender, assim como adquirir saberes importantes e suas formações.

Seus relatos e atitudes nos revelam que têm consciência de seu papel social, enquanto formador, pois o compromisso e responsabilidade demonstrada durante o desenvolvimento da disciplina, assim como, o incentivo aos alunos e o fazer de suas ações pedagógicas, apresentam suas impressões acerca da importância do papel do professor formador para o processo formativo do futuro docente.

Os resultados das análises das categorias sugeridas a partir das entrevistas e análise dos vídeos realizados no andamento da pesquisa, nos apontam que a prática exercida nos estágio deve ter uma ocorrência reflexiva e autônoma, evidenciando a importância do estágio e suas práticas para a aquisição de saberes relativos a consciência do papel social da docência.

No entanto, entende-se que, há uma necessidade de que essas práticas de campo sejam bem orientadas, mesmo que o professor formador esteja em sintonia com as habilidades previstas na literatura para a formação docente, e os formandos estejam desenvolvendo uma ação docente na prática, ainda assim, existe a necessidade do professor formador fundamentar um raciocínio sobre as reflexões dos licenciandos em relação a essas práticas aplicadas nas ações do estágio.

Não adianta o licenciando ter um sentido reflexivo, relacionar ética, teoria e prática se não tiver um feedback de que as aprendizagens previstas e as habilidades esperadas por essas práticas vinculadas pra esses conteúdos estão ou não sendo obtidas, é de extrema importância o entendimento que o licenciando deve ter do alcance das práticas que ele gera nas aprendizagens propostas.

Assim como, manter postura ética e participativa nas atividades e planejamentos do estágio, construindo uma relação recíproca entre teoria e prática, fundamentos essenciais para construção da formação de professores também são importantes.

O elo entre os fundamentos teóricos e a aquisição de saberes, a partir da realidade sócio educativa vivenciada nos espaços de estágio, deve ser utilizado para a ampliação de novas possibilidades formativas.

No que se refere as aprendizagens necessárias à docência, os resultados apontaram que há necessidade de maior domínio do conhecimento dos conteúdos

específicos e pedagógicos tanto por parte do professor em formação, quanto o professor formador, no sentido de criar possibilidades facilitadoras ao processo de ensino aprendizagem a partir de um conjunto de saberes que darão base para o ensino, fundamentais para a formação e prática do professor.

Considerando o estudo apresentado defendemos a proposição de que, o Estágio pode ser o principal locus de reflexão profissional da docência, pois é o principal componente curricular condutor de vivências, e propicia na prática a aquisição de um repertório de saberes e habilidades fundamentais para a formação docente, contribuindo para a elaboração e reelaboração de conhecimentos científicos

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. Docência na educação superior. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1966. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2019]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Ministério da Educação Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Constituição Federal. Governo Federal. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Brasília: 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. DF: Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 1998

BRASIL. Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n.4024/61. Brasília: 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC. 2013

BRASIL.1995. Lei no. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei no. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

CONTRERAS, Domingo J. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CHASSOT, A. Ensino de ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (org.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-44.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus,1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professores de matemática: O caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, D (org.). Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP; Mercado das letras, p. 121-156, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B.A. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, v.31, nº113, p.1.355-1.379,2010.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. Estudo de Caso. São Paulo:Atlas,2009.

GIL-PÉREZ, D.CARVALHO, A.M.P. de. Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações.4.ed.São Paulo:Cortez,2000.

GONÇALVES, Oliveira de Marta. O Desenvolvimento Profissional do Professor Formador Iniciante no Ensino Superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018).Tese(Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,2019.

KRASILCHIK, M. Formação de professores e ensino de ciências: tendências nos anos 90. In: MENEZES, L. C. (Org.). Formação continuada de professores no contexto ibero-americano. São Paulo: NUPES,1996, p.135-140.

KRASILCHIK, M. Prática de ensino de Biologia.4 ed. São Paulo: Edusp,2008.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. São Paulo em Perspectivas, São Paulo, v.14, nº1, p.85-93,2000.

LIMA, M. S. L. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília: Líder Livro, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. das G. Aprendizagem da docência: professores formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. In: Educação, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

NARDI, Roberto. Memórias do ensino de ciências no Brasil: a constituição da área segundo pesquisadores brasileiros, origens e avanços da pós-graduação. Revista do IMEA-UNILA, v.2, n. 2, p. 13-46, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135432>>.

NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S. (Orgs.). Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores. São Paulo. Editora Escrituras, 2004.

PALLATIERI, M; GRANDO, R. C.A importância da videogravação enquanto instrumento de registro para o professor do pensamento matemático de crianças pequenas. Horizontes, São Francisco, v. 21, n. 2, p. 21-29, jul./dez. 2010.

PARÁ. Conselho de centro. Resolução n. 674, de 05 de novembro de 2009. Pará. Conselho de centro, 2009.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Portaria n. 22, de 26 de agosto de 2003. Pará. Conselho Estadual de Educação, 2003.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 340/11, de 28 de agosto de 2001. Pará: Conselho Estadual de Educação, 2001.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 403, de 17 de novembro de 2016. Pará: Conselho Estadual de Educação, 2016.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 482, de 10 de dezembro de 2009. Pará. Conselho Estadual de Educação, 2009.

PARÁ. Conselho universitário. Resolução n.879/03, de 09 de agosto de 2003. Pará. Conselho universitário, 2003.

PARÁ. Conselho universitário. Resolução n. 2063/10, de 10 de fevereiro de 2010. Pará: Conselho universitário, 2010.

PARÁ. Conselho universitário. Resolução n. 277, de 11 de dezembro de 1998. Pará. Conselho universitário, 1998.

PARÁ. Conselho universitário. Resolução n. 754/02, de 09 de agosto de 2002.

PARÁ. Diretoria de acesso e avaliação. Memorando circular n. 14/2016, de 16 de dezembro de 2016. Pará: Diretoria de acesso e avaliação, 2016.

PEREIRA, J. E. D. Formação de professores: pesquisas, representações e poder. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S.G. O Estágio na Formação de Professores: Unidade entre Teoria e Prática? INEP/Relatos de Pesquisa- Série documental; nº25, maio/1995.

PIMENTA, S.G.&LIMA, M.S.L. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma G.; SOCORRO, Maria L. O estágio e a formação inicial e contínua de professores. In: Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed. (Coleção Docência em formação. Serie Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio na Formação de Professores. Unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PLANAS, N. Modelo de análisis de videos para el estudio de procesos de construcción de conocimiento matemático. *Educación Matemática*, México, v. 18, n. 1, p. 37-72, abr. 2006.

POWELL, A.; FRANCISCO, J.; MAHER, C. Uma abordagem à Análise de Dados de Vídeo para investigar o desenvolvimento de ideias e raciocínios matemáticos de estudantes. Tradução de Antônio Olímpio Junior. *Boletim de Educação Matemática - BOLEMA*. Rio Claro, n. 21, 2004

SHULMAN L. S. Just in case: reflections on learning from experience. In COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds.). *The case for education. Contemporary approaches for using case methods*. Needham Height: Allyn Bacon, 1996.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. v.57, n.1, p.1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*: Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 04-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: SHULMAN, L. S.. *The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey- Bass, 2004. p. 364-381.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. Educ.*, 2000, no.13, p.05-24. ISSN 1413-2478

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017/2027. Belém: UEPA, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Ciências Naturais. Belém: CCSE/UEPA, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Ciências Naturais. Belém: CCSE/UEPA, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em Ciências Naturais. Belém: CCSE/UEPA, 2009.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



Anexo 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA (PROFESSOR FORMADOR)

Convidado(a) para participar da pesquisa intitulada_____ que tem como objetivo_____.

Estou ciente dos métodos de coleta de dados que serão utilizados para a pesquisa – gravação de vídeo, questionário, possível entrevista, observação de aula, e de que os resultados da pesquisa podem ser publicados, mas que meu nome ou identificação não serão expostos. Qualquer dúvida em relação à pesquisa e/ou à minha participação, antes ou depois de meu consentimento, será respondida pela pesquisadora responsável.

Estou ciente também de que a qualquer momento durante o processo posso desistir da participação sem a necessidade de justificativa.

Declaro que, após devidamente esclarecido e informado sobre a pesquisa em questão, consinto em participar deste estudo.

_____, _____ de _____ de 2018.

Nome completo:_____

R.G.:_____

Assinatura do professor formador:_____

Pesquisadora Responsável: Maria Elena do Nascimento Lima

Telefone

E-mail:

Orientador: Prof. Dr.Jair Lopes Junior

Telefone:

E-mail:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA (ORIENTANDOS)

Eu, _____ portador(a) do RG nº. _____, órgão expedidor: _____ declaro para os devidos fins e a quem possa interessar, que concordo em participar da pesquisa intitulada _____ com o objetivo de _____.

Confirmo estar ciente dos métodos de coleta de dados que serão utilizados para a pesquisa – gravação de vídeo, questionário, possível entrevista, observação de aula, e de que os resultados da pesquisa podem ser publicados, mas que meu nome ou identificação não serão expostos. Qualquer dúvida em relação à pesquisa e/ou à minha participação, antes ou depois de meu consentimento, será respondida pela pesquisadora responsável.

Estou ciente também de que a qualquer momento durante o processo posso desistir da participação sem a necessidade de justificativa.

Declaro que, após devidamente esclarecido(a) e informado(a) sobre a pesquisa em questão, consinto em participar deste estudo.

_____, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do orientando(a): _____

Pesquisadora Responsável: Maria Elena do Nascimento Lima

Telefone

E-mail:

Orientador: Prof. Dr. Jair Lopes Junior

Telefone:

E-mail:

APÊNDICE- 01
ENTREVISTA COM O PROF. FORMADOR ANTES DO INÍCIO DAS ATIVIDADES COM OS LICENCIANDOS:
(PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO)

UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE SENTIDO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS
1-Principais objetivos do Estágio PF-O principal objetivo do Estágio Supervisionado tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio é que o aluno possa vivenciar, experienciar a atuação docente na prática. É viver situações únicas! Tá inserido em espaços Formais e Não Formais, é poder participar ativamente como colaborador ... nas atividades como professor. É aprender sempre! Quer seja nos momentos positivos, quer seja naqueles momentos em que ele considera negativos, como algo que ele não concorda na formação daquele professor, na atuação dele. E tudo isso é formativo porque ele vai refletir na ação, na prática.” 2-Na disciplina de Estágio, como definiria as aprendizagens esperadas? PF- “Em relação às aprendizagens específicas espera-se que o aluno, o professor em formação, adquira cada dia mais autonomia! Porque a prática, experiência docente é que, a meu ver forma de fato, o professor né! O que ele faz? Ele tenta relacionar no Estágio tudo o que ele aprende na teoria. Mas as metodologias no caso aqui na Uepa, ao mesmo tempo que eles têm o Estágio, eles têm a disciplina de Recursos Pedagógicos para o Ensino de Ciências, quando está fazendo o Estágio no Ensino Fundamental. E o Recurso Pedagógico para o Ensino de Biologia no mesmo tempo que faz o Estágio para o Ensino Médio. Eu acho isso de grande valia né! Porque são disciplinas que a meu ver elas se complementam. Então a autonomia, a tomada de decisão, o professor que tem objetivos claros daquilo que ele quer realizar, é o fundamental pra prática docente, principalmente nas disciplinas de Ciências e Biologia” “que o aluno seja autônomo e aprenda a definir objetivos claros de aprendizagem”. 3-Estratégias de ensino pretendidas para ocorrência de tais aprendizagens: PF- “As estratégias de ensino que eu tenho usado em todas as minhas turmas desde a Educação Básica, nível superior ou ainda na Pós-graduação, é o meu exemplo, o meu amor pela docência, o quanto eu acredito veementemente no poder de transformação que a educação tem. Obviamente, que trago autores como Paulo Freire, Ana Maria Pessoa de Carvalho, Nóvoa, dentre outros 4- Instrumentos ou procedimentos pretendidos para favorecer e criar condições para manifestar tais aprendizagens: PF1-Primeiramente estabeleço o diálogo franco, isso me auxilia muito no processo de orientação e direcionamento na disciplina. Eu estimulo a autonomia e a tomada de decisão, tento oportunizar um ambiente de confiança e respeito mútuo. O resultado, ao longo desses anos de orientação de Estágio Supervisionado tem sido produtivo, vivo um processo constante de reflexão e ação, que me proporciona ousar de vez enquanto. Exemplifico com a atividade que simula concurso público para professor de Universidade, com banca de professores da instituição e os mesmos critérios. Os alunos têm gostado muito da experiência, todos estamos aprendendo.” 5-Que ações, evidências, atestam a ocorrência das aprendizagens esperadas dos estagiários? PF- “As ações são alunos pró-ativos, competentes, que se esforçam e superam os obstáculos. Que me levam as lágrimas de vê-los participar com tanto afinho das atividades propostas. Exemplifico com o evento que sempre faço “Os circuitos de Palestras” é sensacional! Professoras e professores que fazem a diferença. O Brasil precisa de professores que façam a diferença! Por isso escolhi essa profissão. Eu acredito nisso! Sou utópica? Sou! O Brasil só melhora com educação para todos, e de qualidade! Sou oriunda da escola pública! Estudei em escola particular	- Experienciar a ação docente na prática -Refletir na ação -Autonomia, tomada de decisão -Alunos proativos e competentes, que se esforçam e superam obstáculos. -Oportunizar o respeito e a confiança -Atividades práticas participativas	-Refletir a ação docente na prática -Autonomia do professor em formação -Prática docente	-Refletir a ação docente na prática com autonomia

porque consegui bolsa de estudos por mérito! Eu acredito na meritocracia, desde que os professores não deem aulas diferentes nas escolas públicas. Que percebam que os alunos precisam de incentivos e de exemplos. Ver o aluno como pessoa, não um número.”			
--	--	--	--

APÊNDICE-02

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO E PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES PELA PROFESSORA FORMADORA AOS LICENCIANDOS ANTES DA IDA PARA CAMPO.

<i>Unidade de Registro</i>	<i>Unidade de Sentido</i>	<i>Subcategorias</i>	<i>Categorias</i>
Dentre as orientações da professora destaca-se: PF-- “Participar da elaboração das atividades, de eventos, da escola, na minha concepção isso é regência! Porque é atribuição do professor!” “Sempre tentem sem invadir o espaço deles(professores), conquistar e conseguir o espaço de vocês”. “Tem que ter a autoridade de vocês! O ideal é que os professores apresentem vocês como professores, porque como estagiários, vocês ficam numa subcategoria. E não é verdade, vocês são professores em formação!” “É possível você transformar a vida dessas pessoas. Não tem ninguém na minha concepção que não possa ser ensinado.” “o que vocês podem fazer é ser o mais educados possível, contribuir da melhor forma possível, tudo respeitosamente.” “Mas precisam ir o mais formal possível para o Estágio. Porque lá você é representante da instituição, cuidado com as roupas, decotes, tamanho das saias, uso de celular...” “Você tem que ter postura ética, não se envolver com situações particulares da escola. Vamos contribuir, com material, com orientação, dentro do contexto que nos compete e nos é permitido enquanto estagiários. Contribuir com a escola é contribuir com a tua formação!” “Se não impor respeito! E respeito é condição sine qua non!” “O professor precisa impor autoridade desde o primeiro dia de aula. Se o professor não pôr limite, eles vão Dentre as orientações da professora destaca-se: - “Participar da elaboração das atividades, de eventos, da escola, na minha concepção isso é regência! Porque é atribuição do professor!” “Sempre tentem sem invadir o espaço deles(professores), conquistar e conseguir o espaço de vocês”. “Tem que ter a autoridade de vocês! O ideal é que os professores apresentem vocês como professores, porque como estagiários, vocês ficam numa subcategoria. E não é verdade, vocês são professores em formação!” “É possível você transformar a vida dessas pessoas. Não tem ninguém na minha concepção que não possa ser ensinado.” “o que vocês podem fazer é ser o mais educados possível, contribuir da melhor forma possível, tudo respeitosamente.” “Mas precisam ir o mais formal possível para o Estágio. Porque lá você é representante da instituição, cuidado com as roupas, decotes, tamanho das saias, uso de celular...” “Você tem que ter postura ética, não se envolver com situações particulares da escola. Vamos contribuir, com material, com orientação, dentro do contexto que nos compete e nos é permitido enquanto estagiários. Contribuir com a escola é contribuir com a tua formação!” “Se não impor respeito! E respeito é condição sine qua non!”	-Ter postura ética -Contribuir com a escola, é contribuir para formação -Impor respeito e autoridade em classe -Ter postura docente -Muita teoria na formação	-Posicionar-se de forma ética e manter postura ética e autoridade com respeito em classe -Relação teoria e prática	-Refletir com ética a relação teoria e prática

“O professor precisa impor autoridade desde o primeiro dia de aula. Se o professor não pôr limite, eles vão “sapatear na tua cabeça”! “Você precisa ter postura, que você é professor que está ali para ensinar, que você tem um objetivo.” “Ter frequência sem acelerar o Estágio é importante! É formação é muito auto formação! Não aconselho acelerar o estágio, a não ser em extrema necessidade... Seminários externos, eventos, nenhuma dessas atividades substitui a vivência no campo de Estágio.” “Pessoal! Vocês têm ao longo do semestre muita teoria. A gente tem muita teoria né! É a formação de vocês! É importante pra vocês! Não veja o prof. de Estágio de Campo como seu inimigo! Quando se chega em campo de Estágio a mania é criticar tudo o que o professor faz. Mas daqui a algum tempo o professor de Estágio vai ser você, o criticado vai ser você, por estagiários com uma nova teoria talvez! Quando a gente se coloca no lugar do outro a gente julga menos!” “Nós queremos que vocês formados aqui na Uepa, sejam diferenciados, formados com qualidade. Nós já tivemos vários alunos, com mestrado, doutorado frutos dessa instituição. No Estágio você ensina, você prende!” “Não consigo entender! O professor que diz que é bom! Que o aluno com ele tem que estudar e no final do ano a metade da turma fica reprovada. Particularmente não entendo o processo formativo desse modo! Se a metade da turma reprova eu também sou responsável! Não posso me eximir! Alguma coisa está errada! Por isso tem as disciplinas pedagógicas, pra você entender que é importante ter um conhecimento didático para desenvolver aquele conteúdo. Não é de qualquer modo! Se você faz um trabalho você vai querer que seu aluno tenha o melhor resultado possível.” “O ensino no Brasil peca em alguns aspectos. Por exemplo: não trabalha o erro, se um aluno tira sete numa prova, não fica feliz, mas aquele conhecimento passou! O que você errou, porque você errou, não vai em busca, do que pode melhorar. Acho que esse trabalho de reversão precisa ser um trabalho constante. E você como professor, o teu trabalho não rende como gostaria. Mas ao contrário você sai satisfeito.” “Nós temos dois instrumentos para refletir sobre nossa formação, o Diário de Campo e o relatório. Nós vamos acompanhar o professor em Campo, mas não quer dizer que nós vamos concordar com tudo que ele faz. Então, no relatório vocês vão fazer as observações e reflexões sobre as atividades e desenvolvimento das aulas que vocês observaram, concordando ou não com o que foi feito, justificando e propondo outra forma de fazer. Como você faria?”			
---	--	--	--

APÊNDICE-03
REGISTRO DAS REGÊNCIAS MINISTRADAS PELAS DUPLAS DE LICENCIANDOS SELECIONADOS
E ANÁLISE DO PROFESSOR FORMADOR

Registro das regências	Análise da professora
Regência dos LIC-1 e LIC-2 A Regência com a Turma do 7º Ano do Ensino Fundamental ocorreu no mês de janeiro, na disciplina de Ciências, temática de “Zoologia”, com o assunto “Cordados Vertebrados/ Invertebrados e Peixes”. A duração da regência foi de duas aulas de 45 minutos. Sendo a primeira, reservada a revisão do conteúdo e a segunda, atividade lúdica (jogo da cruzadinha) relacionada ao assunto ministrado. Ao início da regência, foi orientado sobre a metodologia a ser empregada (revisão sobre o tema e aplicação da atividade lúdica). Foram tratados conceitos gerais sobre classificação e características dos Cordados Vertebrados/ Invertebrados e Peixes Ósseos e Cartilagosos, assim como seus respectivos representantes em organização de Subfilos. O principal objetivo da aula foi revisar e relembrar conceitos relacionados à classificação e características dos cordados em geral e grupos de peixes. Realizaram a revisão do tema abordado (Cordados e peixes) e interagiram com a turma, a fim de evitar a monotonia e garantir, concentração e participação dos alunos na aula, desenvolvendo-se em caráter expositivo-dialogado, com a utilização do quadro branco), a atividade foi desenvolvida com certa dificuldade em decorrência dos excessivos sons provenientes da quadra de esportes ao lado da sala. Primeiramente os estagiários fizeram perguntas aos alunos sobre a temática da aula, a fim de perceber, de forma superficial, seu conhecimento prévio. Posteriormente falaram sobre a classificação e características gerais dos Cordados (Filo <i>Chordata</i>) e suas duas ramificações: vertebrados e invertebrados. Após esse momento, iniciaram a temática do grupo de peixes, em que foi abordada sua classificação e características gerais, além de suas ramificações: peixes ágnatos, condrites e osteíctes. Em seguida foi aplicada uma atividade lúdica com os alunos. A atividade consistiu em um jogo de “cruzadinha” adaptado para a temática da aula, ou seja, abrangendo conceitos e definições acerca do assunto sobre Cordados e Peixes.	1-Quais as aprendizagens prioritárias nesta situação ilustrada no vídeo? O que você espera que os alunos aprendam? Ou que tenham aprendido? Ou seja! Que aprendizagens o estagiário deveria ter desenvolvido? PF:- “No vídeo 01, observamos o professorA1 promovendo a inquirição estimulando a curiosidade dos alunos e promovendo uma aula expositiva dialogada importante destacar a boa participação dos alunos durante a aula visto que foi a primeira participação desse professor em f formação atuando como docente nesta turma”. 2-Há evidências dessas aprendizagens? Você consegue identificar essas aprendizagens no vídeo? Quais são elas? O que eles estão fazendo que parece que eles aprenderam? PF:- -Com relação as evidências de aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores em formação, os professores LIC1 e LIC2, são evidenciadas até pelo próprio desenrolar da aula que foi uma aula...bem!! dialogada, interativa. Os alunos participaram respondendo e levantando curiosidades bem como, após a aula houve uma atividade lúdica que foi uma cruzadinha que proporcionava a revisão do assunto. E a participação da turma foi maciça. Isso são evidências de que a aprendizagem aconteceu. Né! Então eles conseguiram motivar a turma nesse sentido”. 3-Caso você identifique essas evidências de aprendizagem, o que você considera que tenha sido imprescindível para que essas aprendizagens tenham ocorrido? PF:- “Bom! Continuando... com relação a questão 3. O que eu considero crítico? Eu considero pra que falando um pouquinho do processo ensino aprendizagem que alguns colocam ensino e aprendizagem!! Eu parto do princípio que só ocorre ensino se ocorrer aprendizagem. Esse é o ponto crítico!! É o professor conhecer a turma! No caso eles são professores em formação, eles puderam observar antes né! Escolheram o assunto, a revisão e eles proporcionaram o processo de ensino aprendizagem!!! Respostas relacionadas aos questionamentos1,2,3- PF:-Primeiramente preciso fazer algumas considerações a respeito da dupla de licenciandas, sendo que uma tem muita experiência, participa do cursinho Alternativo da Uepa, faz Estágio acadêmico e passou para aluna especial do mestrado atualmente. A outra licencianda, tem timidez excessiva, e relatou para mim no início do semestre a vontade muito grande de ser professora (o pai dela é professor de Química), e que

Registro das Regências	Análise da professora
Regência dos LIC-3 e LIC-4 A regência ocorreu no mês de janeiro, com duração de duas aulas de 45 minutos no período da manhã. A aula foi realizada na turma do 6º ano, o qual tinha como conteúdo os Problemas do Solo, que os alunos já haviam estudado na aula anterior, portanto, a regência teve como tema, a Erosão do Solo. A aula teve como objetivo principal realizar uma revisão contextualizada com conceitos e notícias atuais sobre a erosão do solo e suas consequências. Inicialmente, as estagiárias realizaram revisão do conteúdo sobre a Erosão do Solo com os alunos, relembrando conceitos sobre a temática. Após a revisão, foi apresentado um experimento com os alunos demonstrando dois aspectos ambientais. Inicialmente, as estagiárias apresentaram o material do experimento (garrafas pet, terra e plantas) e explicaram como foi projetado, quais materiais foram usados, além de questioná-los sobre o que aconteceria com cada ambiente caso houvesse uma chuva e qual ambiente seria mais prejudicado. Antes da experimentação, as estagiárias solicitaram que os alunos respondessem três perguntas referentes ao que viam nas garrafas apresentadas. 1- Qual a diferença entre a cobertura do solo nas garrafas? 2- Quando simular a chuva, o que você acha que irá acontecer? 3- Qual ambiente será mais afetado pela chuva? Foi dado um tempo de 1min para responderem, e, logo em seguida, foram convidados dois alunos para auxiliarem na experimentação sobre a erosão. Foi solicitado pelas estagiárias que cada aluno ficasse com uma garrafa representativa do tipo de solo: uma garrafa continha um solo coberto e a outra, um solo descoberto. Assim, cada aluno representou a “chuva” no ambiente ao despejarem água nos diferentes solos das garrafas. Logo após, pediram para que os alunos observassem com calma e respondessem mais três perguntas referentes ao que viam nas garrafas apresentadas. 1- Qual a diferença entre a cobertura do solo nas garrafas? 2- Quando simular a chuva, o que você acha que irá acontecer? 3- Qual ambiente será mais afetado pela chuva? Foi dado um tempo de 1min para responderem, e, logo em seguida, foram convidados dois alunos para auxiliarem na experimentação sobre a erosão. Foi solicitado pelas estagiárias que cada aluno ficasse com uma garrafa representativa do tipo de solo: uma garrafa continha um solo coberto e a outra, um solo descoberto. Assim, cada aluno representou a “chuva” no ambiente ao despejarem água nos diferentes solos das garrafas. Logo após, pediram para que os alunos observassem com calma e respondessem mais três perguntas referentes ao que viram.	precisava desenvolver habilidades necessárias à docência. Eu me prontifiquei a orientá-la e confidenciei que também sou tímida (embora não transpareça em minhas aulas). Respostas relacionadas aos questionamentos 1,2,3- PF-Primeiramente preciso fazer algumas considerações a respeito da dupla de licenciandas, sendo que uma tem muita experiência, participa do cursinho Alternativo da Uepa, faz Estágio acadêmico e passou para aluna especial do mestrado atualmente. A outra licencianda, tem timidez excessiva, e relatou para mim no início do semestre a vontade muito grande de ser professora (o pai dela é professor de Química), e que precisava desenvolver habilidades necessárias à docência. Eu me prontifiquei a orientá-la e confidenciei que também sou tímida (embora não transpareça em minhas aulas). Com relação a aula ministrada e analisada, percebo que o imprescindível em aulas de ciências é promover o processo de ensino-aprendizagem, e essa aula possibilitou que os alunos aprendessem o conceito de erosão, pois os licenciandos, além de explicarem muito bem o conteúdo científico, promoveram a inquirição, a interação com os alunos foi muito positiva em todo o processo, além da utilização de um recurso didático adequado, o experimento sobre erosão do solo. Portanto, recapitulando, imprescindível em uma boa aula de ciências, que promova o processo de ensino-aprendizagem, que os alunos aprendam o conhecimento científico e tornem-se multiplicadores desse conhecimento. Acrescento ainda, que a licencianda tímida, sentiu-se maravilhada após essa aula, reafirmando a vontade de ser professora. Atualmente atua no cursinho alternativo da Uepa”. Considerando que houve aprendizagem a professora não se manifestou em relação a questão 04

1-Qual garrafa perdeu mais solo e qual perdeu menos? Por que você acha que isso aconteceu? 2-Qual deve ser a importância de manter o solo coberto? 3-Você consegue imaginar alguma consequência com a erosão do solo? Foi dado mais tempo aos alunos para responderem as perguntas, e, posteriormente, as estagiárias explicaram o que houve no experimento, a partir de questionamentos feitos pelos alunos e comentários complementares sobre o que houve no experimento. Para finalizar a aula, utilizaram exemplos de notícias recentes sobre consequências ocasionadas pela erosão do solo, a fim de trazer criticidade aos alunos e informações relevantes para que os mesmos possam refletir sobre o problema.	PF1- “A principal relação, vejo que as licenciandas internalizaram e utilizaram em sua regência conhecimentos adquiridos em minhas duas disciplinas: Recursos pedagógicos para o Ensino de Ciências e Estágio Supervisionado para o ensino fundamental. Obviamente, que toda a bagagem cultural e experiências docentes anteriores contribuem sobremaneira também”.
---	--

Unidade de Sentido	Subcategoria	Categoria
-Estimular o processo de ensino aprendizagem -Aula expositiva participativa -Conhecimento discente -Importância do Planejamento -Desenvolver habilidades necessária à docência	-Promoção da aprendizagem -Conhecimento discente -Evidência de aprendizagem	-Refletir a ação docente na prática com autonomia

Apendice-04

CATEGORIA - REFERENCIAS DE APRENDIZAGEM DOCENTE
SUB-CATEGORIA: Concepções de aprendizagens docentes
UNIDADE DE SENTIDO
- Se ensina para além dos conteúdos. Se ensina também pelo modo de vestir, se portar, agir... - Na docência as mudanças são contínuas e a avaliação deve ser permanente. - Se aprende na prática, na ação, no contexto socio-pedagógico, na interação com o aluno, suas vivências e experiências. - O docente formador está sempre em formação. - As turmas/alunos são singulares. Portanto as aulas também devem ser.
Registros
a) Ensina e aprende com os alunos, mesmo o professor tendo domínio do conteúdo específico e experiência, obtêm outros conhecimentos importantes na interação com o aluno nos cursos regulares assim como, nos cursos de interiorização que têm situações bem singulares.
...passamos mais conhecimentos do que imaginamos: Modo de pensar, vestir, nos portar, agir...] São conteúdos não elaborados, no processo, ocorrem naturalmente.
c) O professor, ao ensinar tem sua própria identidade de pensamento, ensina além do proposto em relação ao conteúdo específico.
d) Considera que as mudanças no exercício docente são contínuas. E a reavaliação do trabalho pedagógico ocorre no processo da docência.
i) Entende que o professor formador/orientador aprende na prática com o contexto sócio pedagógico, principalmente em campo de estágio com diferentes realidades, (gestão, alunado, estrutura física da escola, falta de recursos pedagógicos e toda particularidade dos campos visitados).

É uma troca de vivências, experiências e expectativas. Principalmente quando este aluno está distante, quando nos deslocamos para municípios em que os alunos têm um perfil, uma estrutura de ensino e vida singular aos do nosso Centro.
Cada turma é diferente da outra. Mesmo que trabalhe com a mesma disciplina em outras turmas o processo, a aula é diferente, vejo o replanejamento como uma possibilidade de me reavaliar. Se errei aqui, posso me reconstruir ali. Avaliar é importante para não se perder no caminho.
Querendo ou não somos uma referência.
...acho que ensinar o conteúdo aprendido na Universidade vai além da teoria. Para quem ensinamos? Quem queremos formar?
É uma construção tanto no aspecto pessoal como profissional, nunca estaremos prontos e acabados.
Gosto muito dessa disciplina apesar das dificuldades que temos para conduzi-la. Mas é prazeroso para mim! Me questiono muito! É formação em campo. Aprendizagens diversas. Experiências diferentes em cada campo e em cada atividade programada. Aprendemos juntos né pessoal?
Como “ensinar” para o aluno aplicar o conhecimento específico na prática? Que ações construir a partir das realidades encontradas em campos de estágio, por exemplo? Sempre digo que o professor precisa ousar.
SUB-CATEGORIA: Aprendizagens desenvolvidas
UNIDADE DE SENTIDO:
- O docente formador precisa ser responsável. - Aprendeu que as dificuldades geram aprendizagens. - Aprendeu a ser mais sensível as dificuldades, necessidades e expectativas dos alunos. - Pela singularidade das turmas é necessário replanear e reavaliar para não se perder o rumo.
Registros
b) Aprendeu que mesmo se programando, as aulas se encaminham de acordo com a participação e interação em sala de aula, com as reações dos alunos principalmente porque cada turma e cada aula são sempre diferentes das outras.
e) Aprendeu a compreender melhor seu aluno em suas dificuldades.

f) Vê o professor como referência, e se considera nesse papel docente buscando desempenhá-lo sempre com muita responsabilidade.
<i>Essas experiências e a prática, isso me proporcionou ser mais relevante e aprender com as dificuldades, necessidades e expectativas dos alunos em seus diversos aspectos.</i>
Cada turma é diferente da outra. Mesmo que trabalhe com a mesma disciplina em outras turmas o processo, a aula é diferente, vejo o replanejamento como uma possibilidade de me reavaliar. Se errei aqui, posso me reconstruir ali. Avaliar é importante para não se perder no caminho.
SUB-CATEGORIA:
UNIDADE DE SENTIDO: Aprendizagens não desenvolvidas
Unidades de Sentido
- A Universidade não prepara a contento para esse trabalho docente. - No início da docência não tinha base teórica e maturidade pessoal. - O amadurecimento pessoal e profissional é um processo.
REGISTRO
g) Aponta que os conhecimentos adquiridos na universidade, não a preparou e nem prepara “totalmente” para o início do trabalho docente.
h) Analisa que ao iniciar seu trabalho docente lhe faltou mais base teórica e maturidade pessoal, mas que isso faz parte do processo de construção e amadurecimento pessoal e profissional.

CATEGORIA - CONCEPÇÕES PRIORITÁRIAS DE APRENDIZAGEM
SUB-CATEGORIA: Competências necessárias para ensinar
UNIDADE DE SENTIDO
- O formador precisa ter segurança como orientador. - O formador deve ter domínio do conhecimento específico e metodológico para orientar. - Deve ser rigoroso, uma vez que a disciplina é base para a formação docente. - Deve possibilitar a compreensão pelo discente do que é ser professor. - Deve ter responsabilidade. - Possibilitar a percepção da importância social da função docente, independente de reconhecimento.
Registros
a) O professor precisa ter segurança como orientador no processo de ensino do conhecimento e conhecimentos ministrados.
b) Considera que mesmo precisando estar seguro do conhecimento do conteúdo específico, só isso não é suficiente para o trabalho docente. É importante considerar o desempenho do formador como professor, a forma como esse conteúdo é apresentado e disposto (organizado e orientado).
c) Considera ser exigente como formador, pois o conteúdo de sua disciplina é base da área de formação específica do curso.
d) Sensibilização junto ao aluno sobre o que é ser professor.
Como “ensinar” para o aluno aplicar o conhecimento específico na prática? Que ações construir a partir das realidades encontradas em campos de estágio por exemplo? Sempre digo que o professor precisa ousar.
“Precisamos ter autonomia para poder avaliar o conteúdo ministrado, mas para que possamos ousar é preciso saber .”
SUB-CATEGORIA: Recomendações aos discentes
UNIDADES DE SENTIDO

- É importante contextualizar os conteúdos específicos. - É importante a experiência do formador na Educação Básica. - É preciso ousar para bem ensinar nas realidades encontradas. - Conhecimento e autonomia são necessários. - O trabalho exige esforço e o reconhecimento vem dos alunos
Registros
e) Considera importante a contextualização do conteúdo específico.
f) Importância da experiência do professor formador no ensino na escola básica.
“É muito bom! Mas exige muito do professor para ter um retorno positivo! Mas é muito gratificante, na maioria das vezes o reconhecimento do trabalho só vem por meio do aluno mesmo!”.
“É complexo ensinar e aprender, é também contínuo, conflituoso, num contexto cheio de ambiguidades e muitos desafios. Por isso é necessário ter responsabilidade e saber da importância social refletida na sociedade por esse profissional, mesmo que não sejamos reconhecidos.

- REFERENCIAS DE APRENDIZAGENS DOCENTE DO FORMADOR

CATEGORIA - REFERENCIAS DE APRENDIZAGEM DOCENTE
UNIDADES DE SENTIDO
a) Ensina e aprende com os alunos, mesmo o professor tendo domínio do conteúdo específico e experiência, obtêm outros conhecimentos importantes na interação com o aluno nos cursos regulares assim como, nos cursos de interiorização que têm situações bem singulares.
b) Aprendeu que mesmo se programando, as aulas se encaminham de acordo com a participação e interação em sala de aula, com as reações dos alunos principalmente porque cada turma e cada aula são sempre diferentes das outras.
c) O professor, ao ensinar tem sua própria identidade de pensamento, ensina além do proposto em relação ao conteúdo específico.
d) Considera que as mudanças no exercício docente são contínuas. E a reavaliação do trabalho pedagógico ocorre no processo da docência.
e) Aprendeu a compreender melhor seu aluno em suas dificuldades.
f) Vê o professor como referência, e se considera nesse papel docente buscando desempenhá-lo sempre com muita responsabilidade.
g) Aponta que os conhecimentos adquiridos na universidade, não a preparou e nem prepara “totalmente” para o início do trabalho docente.
h) Analisa que ao iniciar seu trabalho docente lhe faltou mais base teórica e maturidade pessoal, mas que isso faz parte do processo de construção e amadurecimento pessoal e profissional.
i) Entende que o professor formador/orientador aprende na prática com o contexto socio-pedagógico, principalmente em campo de estágio com diferentes realidades, (gestão, alunado, estrutura física da escola, falta de recursos pedagógicos e toda particularidade dos campos visitados).

FONTE: Construído pela pesquisadora.

- CONCEPÇÕES PRIORITÁRIAS DE APRENDIZAGEM

CATEGORIA - CONCEPÇÕES PRIORITÁRIAS DE APRENDIZAGEM
UNIDADE DE SENTIDO
a) O professor precisa ter segurança como orientador no processo de ensino do conhecimento e conhecimentos ministrados.
b) Considera que mesmo precisando estar seguro do conhecimento do conteúdo específico, só isso não é suficiente para o trabalho docente. É importante considerar o desempenho do formador como professor, a forma como esse conteúdo é apresentado e disposto (organizado e orientado).
c) Considera ser exigente como formador, pois o conteúdo de sua disciplina é base da área de formação específica do curso.
d) Sensibilização junto ao aluno sobre o que é ser professor.
e) Considera importante a contextualização do conteúdo específico.
f) Importância da experiência do professor formador no ensino na escola básica.

FONTE: Construído pela pesquisadora.

- SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

CATEGORIA 03 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES	
UNIDADES DE SENTIDO	
a)	Planejamento e replanejamento das aulas pois as turmas e alunos são diferentes.
b)	Faz uso das aulas expositivas e dialogadas, recursos didáticos e trabalhos de grupo com discussão coletiva, seminários, aulas simuladas.
c)	Sugere bibliografia e leituras obrigatórias e adicionais.
d)	Apresenta os conteúdos exemplificando e contextualizando, visando maior participação e entendimento.
e)	Considera a importância e necessidade de participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.
f)	Para ajudar na solução de dificuldades, trabalha com a reconstrução das atividades propostas de acordo com o proposto.
g)	Apresenta propostas interdisciplinares com a teoria da disciplina, com a sala de aula e realidade do ensino na escola, mas nem sempre é possível.
h)	Avalia que procura fazer seu trabalho com responsabilidade, ética e autonomia.
i)	Considera que o professor deva se possibilitar variadas formas de aprender.
j)	Ressalta como dificuldade no trabalho, o acesso as escolas, número de alunos para realização dos Estágios, pois são alocados em vários espaços escolares e em horários diferentes na maioria das vezes.
l)	Considera que o estágio proporciona mudança de percepção em relação à docência, proporciona aos alunos, se descobrirem na profissão como professores.
m)	Assume uma postura de diálogo, mas que para isso é necessário a construção de maturidade profissional.
n)	Busca a coerência entre seu discurso como formadora e sua prática.

Fonte: Construído pela pesquisadora.

- PROFESSOR FORMADOR E AVALIAÇÃO DISCENTE

CATEGORIA - PROFESSOR FORMADOR E AVALIAÇÃO DISCENTE
UNIDADES DE SENTIDO
a) Avalia que a maioria dos alunos são esforçados, proativos e com grande potencial docente.
b) Entende que o aluno precisa superar suas dificuldades na aprendizagem.
c) Mantem uma boa relação com seus alunos, que o professor deve ser cuidadoso para que a relação não seja confundida. Busca desenvolver um trabalho com respeito e seriedade no cumprimento de suas responsabilidades docentes.
d) Alguns alunos já atuam como docentes, e isso contribui favoravelmente nas atividades em campo de Estágio.
e) Percebe que o momento de ir para Campo de Estágio (sala de aula) para alguns, é um momento meio tenso. Relaciona isso as dificuldades de acesso aos campos de Estágio e a dicotomia na relação teoria prática vivenciada na formação.
f) Procura realizar seu trabalho, considerando a origem, realidade e dificuldades de seus alunos.
g) Considera a opinião do aluno em relação ao seu trabalho, faz avaliações sempre que possível. A opinião do aluno é importante para o professor formador também se avaliar.
h) Entende que a universidade deveria acompanhar melhor o percurso formativo do aluno.

FONTE: Construído pela pesquisadora.