

A relação teoria e prática e a construção da identidade docente ao longo do estágio curricular supervisionado: relatos de licenciandos em Ciências Biológicas

The relationship between theory and practice and the construction of teaching identity throughout the supervised curricular internship: reports of undergraduate students in Biological Sciences

Matheus dos Santos Reis

Universidade Estadual de Santa Cruz
msreis.lbi@uesc.br

Alex Souza Almeida

Universidade Estadual de Santa Cruz
asalmeida1@uesc.br

Stéfane da Silva

Universidade Estadual de Santa Cruz
ssilva.lbi@uesc.br

Cristhian Isaac Amaral Santos

Universidade Estadual de Santa Cruz
ciasantos.lbi@uesc.br

Luiza Dórea de Santana Silva

Universidade Estadual de Santa Cruz
ldssilva.lbi@uesc.br

Viviane Borges Dias

Universidade Estadual de Santa Cruz
vbdias@uesc.br

Resumo

O presente trabalho buscou compreender, a partir das concepções de licenciandos em Ciências Biológicas, como se dá a articulação teoria e prática ao longo do processo formativo e como os mesmos entendem a construção da identidade docente durante do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). O estudo é de caráter qualitativo. Participaram da pesquisa catorze



licenciandos de uma universidade pública baiana, e o instrumento de coleta de dados foi o questionário. Os dados foram analisados segundo a metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin. Os resultados evidenciaram que os participantes entendem a articulação entre teoria e prática para além dos ECS. Quanto ao ECS e suas possibilidades para a construção da identidade docente, foi possível identificar que os participantes atribuem centralidade a este elemento formativo por favorecer a reflexão sobre o exercício do magistério e contato com novos saberes a partir da vivência na escola básica.

Palavras-chave: formação de professores, teoria e prática, estágio, identidade docente, Ciências, Biologia.

Abstract

The present work sought to understand, from the conceptions of undergraduates in Biological Sciences, how theory and practice are articulated throughout the training process and how they understand the construction of teaching identity during the Supervised Curricular Internship (ECS). The study is of a qualitative nature. Fourteen undergraduates from a public university in Bahia participated in the research, and the data collection instrument was the questionnaire. Data were analyzed according to the content analysis methodology proposed by Bardin. The results showed that the participants understand the articulation between theory and practice beyond the ECS. As for the ECS and its possibilities for the construction of the teaching identity, it was possible to identify that the participants attribute centrality to this training element as it favors reflection on the exercise of teaching and contact with new knowledge from the experience in basic school.

Key words: teacher training, theory and practice, internship, teaching identity, Science, Biology.

Introdução

Historicamente, os cursos de licenciatura apresentam diferentes perspectivas, que estão relacionadas à evolução sócio-histórica da atividade docente, bem como os objetivos e finalidades a respeito da educação escolar. Com isso, há também variações na própria lógica do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), no interior desses cursos.

As discussões sobre a dicotomia entre teoria e prática na formação docente no Brasil, emergem na década de 1980. Nessa perspectiva, algumas pesquisas (PIMENTA; LIMA, 2004; GHEDIN; PIMENTA, 2005; KRASILCHIK, 2008), passam a focar em outros debates e significados para o ECS. Para os pesquisadores citados, o estágio necessitava deixar de ser visto e desenvolvido a partir de tarefas burocráticas e trabalhosas, para ser assumido como uma atividade capaz de proporcionar a produção de novos conhecimentos e de reflexões para os futuros professores.

Apesar de autores como Nóvoa (1991), Pimenta e Lima (2004) e Ghedin, Oliveira e Almeida (2008) indicarem a necessidade de maior articulação entre teoria e prática durante o processo formativo, a Resolução CNE/CP n. 2, publicada em 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação (BRASIL, 2019), apresenta um viés de formação tecnicista, padronizada e pragmática. Ademais, a atual Resolução apresenta-se como retrocesso em relação

às conquistas vinculadas as diretrizes anteriores (SILVA, 2020; BAZZO, SCHEIBE, 2019).

Quanto à concepção formativa, a referida Resolução apresenta uma supervalorização da prática no processo de formação docente, como podemos observar a seguir:

A formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão **inerentemente alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019, s/p, grifo nosso).

Para Dourado (2016, p.29) “é fundamental romper com propostas político-pedagógicas para a formação de profissionais do magistério que tenha por foco apenas o saber fazer, o municiamento prático como o elemento fundante para a formação [...]”. Nesse sentido, faz-se necessário que as concepções formativas que orientam a formação, inicial ou continuada de professores, estejam apoiadas no alinhamento entre teoria e prática. Autores como Pimenta e Lima (2004) e Ghedin (2008) já indicaram a necessidade desse alinhamento, bem como a sua importância no processo formativo e na atuação da profissão docente.

No que se refere a carga horária relacionada à prática, as quatrocentas horas destinadas ao ECS e quatrocentas horas destinadas a prática como componente curricular foram mantidas. No entanto, sua distribuição foi alterada devido ao entendimento de que a formação para o magistério, necessita de atividades práticas pedagógicas a partir do primeiro ano do curso.

Ao abordar os aspectos relacionadas à distribuição das horas de prática, a atual Resolução propõe que

[...] a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso (BRASIL, 2019, p. 8).

Conforme o exposto, a atual resolução apresenta uma proposta pragmática e padronizada, para o caminho formativo dos futuros professores, o que segundo Bazzo e Scheibe (2020), pode acarretar no controle do ser e saber fazer docente. O engessamento das cargas horárias e a concepção da prática como elemento central dos currículos, tendem a colaborar com a ideia de negação dos aspectos teóricos, como um dos elementos essenciais para o trabalho docente.

Pimenta e Lima (2004, p. 67) apontam que “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade”. Assim, o futuro professor tem a possibilidade de conhecer a sua futura profissão e articular os saberes práticos e teóricos (TARDIF, 2014), construindo assim a sua identidade profissional. Ademais, essa experiência pode possibilitar ao licenciando o entendimento do estágio, também como um espaço de pesquisa (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2008).

Para Mattos e Santos (2018), o ECS é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores e deve ser visto como uma oportunidade formativa, contínua da prática pedagógica. Esse momento apresenta centralidade na constituição docente e, de acordo com Pimenta e Lima (2004) é a partir das experiências vivenciadas no ECS, que se tem início a

construção da identidade profissional.

Nóvoa (1991) ao abordar a identidade docente, discute que

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1991, p. 21).

Nesse sentido, o ECS constitui-se como um ambiente rico de possibilidades para a solidificação do conhecimento em diversas áreas, que compõem a formação teórica inicial, em que ao licenciando é oferecida a oportunidade de vivenciar situações reais do contexto escolar, para que possa edificar e ampliar algumas habilidades específicas, necessárias ao seu futuro desempenho docente.

Diante do exposto, este trabalho objetiva compreender, a partir das concepções do licenciando em Ciências Biológicas, como ocorre a articulação teoria e prática ao longo do processo formativo e como os mesmos entendem a construção da identidade docente durante do ECS.

METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se de um recorte do trabalho de conclusão de curso. O estudo desenvolvido caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, pois “[...] a preocupação não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão da situação de pesquisa escolhida” (MAGALHÃES JÚNIOR; BATISTA, 2021, p. 18).

Os participantes da pesquisa foram dezenove licenciandos em Ciências Biológicas, em fase de conclusão de curso, de uma universidade pública baiana. Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, utilizamos a letra P, referente à palavra participante, seguida de números (P1, P2, P3, P4 [...] P14).

O instrumento de coleta de dados foi o questionário, elaborado na plataforma virtual *Google Forms*, contendo nove perguntas discursivas e de múltipla escolha. Quanto ao retorno dos questionários, dos dezenove participantes, catorze devolveram o instrumento.

Para a análise dos dados foi empregada a análise de conteúdo, proposta por Bardin (2016). Para elaboração das categorias de análise, as questões foram lidas em sequência, seguido a ordem do questionário e, posteriormente, de forma aleatória, com o objetivo de identificarmos as categorias de análise que foram sendo definidas a partir da leitura das narrativas dos participantes. Essa metodologia de análise se divide em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Após estas etapas, agrupamos os temas que se aproximavam, formando, portanto, as categorias de análise que serão apresentadas na seção seguinte.

A pesquisa aprovada¹ pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Desse modo, a investigação está em consonância com a norma vigente para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos.

¹ Número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 26489619.7.0000.5526

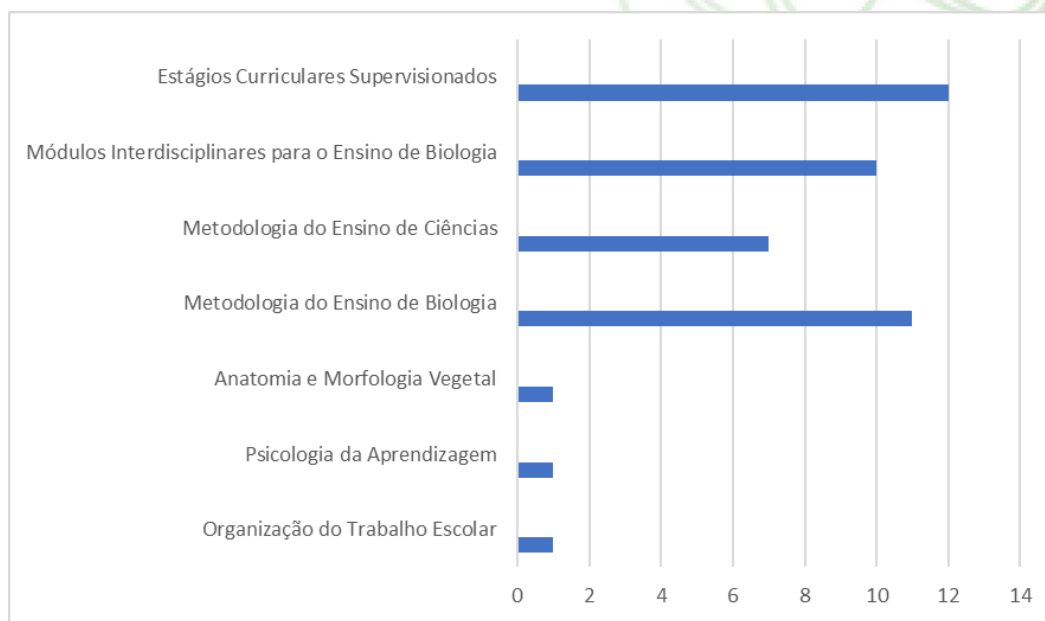
RESULTADOS E DISCUSSÃO

As duas categorias de análise que serão apresentadas referem-se a análise das respostas obtidas com os questionários aplicados junto aos participantes da pesquisa: a) Disciplinas que colaboram para a reflexão sobre a articulação entre teoria e prática; b) O Estágio Curricular Supervisionado como espaço e tempo para a construção da identidade docente. As narrativas dos docentes serão apresentadas em forma de citação direta e grafadas em itálico.

a) Disciplinas que colaboram para a reflexão sobre a articulação entre teoria e prática

Questionamos aos participantes da pesquisa, quais as disciplinas que favoreceram a articulação entre teoria e prática, ao longo da graduação. As respostas foram organizadas na Figura 1, abaixo:

Figura 1: Disciplinas citadas pelos participantes da pesquisa, que favoreceram a articulação entre teoria e prática durante a graduação.



Fonte: dados da pesquisa, 2020.

Ao observarmos o total de menções das disciplinas, é possível notar que o total apresenta valor superior ao número de participantes da pesquisa. Temos essa configuração, pois os participantes poderiam citar em suas respostas mais de uma opção.

Analisando as disciplinas mencionadas, as que apresentam maiores indicações são, respectivamente: ECS, Metodologia do Ensino de Biologia e Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia (MI)².

A citação da disciplina de ECS já era esperada, pois o tempo e espaço formativo proporcionado por esse componente curricular, tem sido citado por alguns pesquisadores, por apresentar

² Vale explicitar que as disciplinas de Módulo Interdisciplinar para o Ensino de Biologia contemplam a carga horária da Prática como Componente Curricular e são distribuídas ao longo de todo curso



centralidade no processo de formação docente, ainda mais quando se refere a articulação entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2004; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da universidade pesquisada, a Prática como Componente Curricular (PCC) distribui-se em oito disciplinas obrigatórias, a partir do primeiro semestre do curso, denominadas Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia (Módulos Interdisciplinares - MI). Os MI estão divididos em dois grupos: do I ao IV referem-se aos conteúdos de Ciências Naturais, portanto, relacionados ao Ensino Fundamental; já os MI V ao VIII são voltados para o Ensino Médio, tendo por foco os conteúdos de Biologia.

As quatrocentas horas de ECS estão distribuídas em três disciplinas obrigatórias, com cento e trinta e cinco horas, cada: ECS I, ECS II e ECS III, perfazendo um total de quatrocentos e cinco horas. Os ECS I e III são realizados em ambientes formais de ensino - Ensino Fundamental e Médio, respectivamente - e o ECS II em ambientes não formais, tais como: museus, herbários, assentamentos, ONGs, entre outros.

A partir dos dados observados em nossa pesquisa notamos que a articulação entre teoria e prática ultrapassa o limite do ECS, visto que além do ECS, os licenciandos citaram outras disciplinas pedagógicas, tais como as Metodologias do Ensino de Ciências e Biologia, além da disciplina específica, Anatomia e Morfologia Vegetal, como campos de reflexão sobre o alinhamento entre teoria e prática. No entanto, ainda há um longo percurso a ser seguido, até que os cursos de licenciatura adotem em seus currículos, perspectivas formativas que favoreçam que os componentes curriculares se atentem para a necessária articulação entre teoria e prática.

Somadas, as Metodologias do Ensino de Ciências e Biologia totalizam o maior número de indicações (18). Tal fato, pode ser atribuído as discussões existentes no decorrer destas disciplinas, pois, articulam diferentes práticas para o ensino de Ciências Biológicas. No entanto, não foram encontradas pesquisas que apontassem para as referidas disciplinas, como espaço de articulação entre teoria e prática. Os trabalhos encontrados estão relacionados a aspectos ligados ao ensino e aprendizagem, bem como a abordagens curriculares (OVIGLI; BERTUCCI, 2009; LIBÂNEO, 2010; LIMA, 2012).

Quanto aos MI, os participantes da pesquisa também destacaram a importância dessa disciplina para a inserção em sala de aula, antes do ECS, conforme é possível observar nos relatos a seguir:

Como o curso de licenciatura [da universidade pesquisada] tem os Módulos interdisciplinares, logo nos primeiros módulos, conhecemos a escola e temos os primeiros contatos com a sala de aula. Quando chega em estágio, o ambiente já é bem familiar (P12).

Na verdade, antes do estágio só tinha tido a oportunidade de estar na sala de aula [...], na aplicação do projeto de Módulo [...] (P6).

As pesquisas de Bezerra (2013) e Brito (2011), que tiveram como foco investigar a PCC, na mesma universidade e curso onde o presente estudo foi desenvolvido, já indicaram a colaboração da PCC com o momento de ECS, apontando para um maior desempenho do licenciando. Além desse aspecto, Menezes, Reis e Dias (2019), ao relatarem a experiência nos MI e suas contribuições para a formação inicial, indicaram a sua importância para a construção da identidade docente.

A partir dos dados coletados nessa pesquisa, é possível afirmar que as disciplinas de MI favorecem a construção da identidade docente. Tal fato pode ser atribuído, a proposta ofertada por estas disciplinas, que objetivam a aproximação do licenciando com a realidade escolar, bem

como dos espaços não formais de ensino. Na escola e em seu entorno, os licenciandos observam a dinâmica escolar por diferentes perspectivas, tais como: gestão, estrutura física, documentos legais, aspectos socioeconômicos, ambientais e culturais. A partir da análise desses diferentes aspectos, os futuros docentes identificam, juntamente com o professor da disciplina, e as demandas da comunidade escolar, situações problema referentes ao ensino de Ciências e/ou Biologia, que posteriormente subsidiam projetos de intervenção (BAHIA, 2010).

Diante do exposto, entendemos que através da confluência das expectativas do licenciando e da realidade vivida nas diferentes nuances da escola, que as disciplinas de MI se constituem como espaço de discussão favorável de articulação da teoria e prática, bem como para a construção da identidade docente dos licenciandos pesquisados.

b) O Estágio Curricular Supervisionado como espaço e tempo para a construção da identidade docente

Nesta categoria de análise estão agrupadas as narrativas dos licenciandos pesquisados, que indicavam o ECS, como espaço e tempo formativo que possibilita a construção da identidade docente. A seguir alguns excertos:

[...] a sala de aula é algo imprevisível e nem tudo que acontece nela foi/é teoricamente estudado ao longo da graduação. Sendo assim, a imersão na escola por meio do estágio me fez refletir e tomar para mim alguns aspectos que não foram apresentados na teoria e que levarei para além dos estágios (P3, grifo nosso).

*Com certeza o estágio nos possibilita um momento muito rico enquanto futuros professores, nos possibilitando o primeiro contato com a turma, enquanto professor regente, permitindo então um **aprendizado significativo para a construção da nossa identidade docente** (P9, grifo nosso).*

*Foi no estágio que eu percebi o que realmente queria era trabalhar com educação. **O estágio me deu a certeza que eu fiz a escolha certa e foi uma das melhores experiências que eu tive.** Cresci muito como pessoa e profissional da educação (P11, grifo nosso).*

A análise dos trechos acima, indica que o ECS, no curso pesquisado é considerado elemento central na formação, que favorece aos estagiários ambientes de aproximação com a realidade e dinamicidade escolar, bem como a compreensão do fazer e saber pedagógico, por meio da inserção e [com]vivência em escolas da rede pública de ensino (SOUSA, INDJAI, MARTINS, 2020).

O participante L3 entende o ECS como ambiente favorável à reflexão: “a imersão na escola por meio do estágio, me fez refletir e tomar para mim alguns aspectos que não foram apresentados na teoria”. No que se refere a esse aspecto, Pimenta e Lima (2004) discutem que o momento formativo de ECS, proporciona aos estagiários experiências que podem colaborar para as reflexões sobre a prática docente, desafios, perspectivas e possibilidades do magistério, permitindo que este compreenda a complexidade da atuação docente.

Para além da reflexão, L3 também indica o contato com conhecimentos que não foram oferecidos no ambiente acadêmico. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 35) discute que “o



conhecimento pedagógico especializado se legitima na prática e, mais do que no conhecimento das disciplinas, reside nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade [...]”. Percebemos que o contato como novos conhecimentos é esperado para o momento do ECS, pois é no ambiente formativo da escola básica e no contato direto com as atribuições da futura profissão que eles emergem (NÓVOA, 1991).

De fato, a profissionalização e construção da identidade docente encontram-se diretamente ligadas ao exercício da prática profissional, que está sob influência de uma rede de relações no espaço e tempo formativo do ECS, dentre as quais destacamos: estagiário – escola, estagiário – universidade, estagiário – PS. Mediante o exposto, percebemos que a identidade docente é construída a partir da confluência e troca de experiências conjuntas, sendo o ECS, terreno fértil para tais experiências.

Outro aspecto importante para a construção da identidade docente pode ser observado na narrativa do participante L11, quando destaca que o ECS possibilitou sua autoafirmação como futuro professor: “Foi no estágio que eu percebi o que realmente queria era trabalhar com educação”. Nesse sentido, Tardif (2014), Pimenta e Ghedin (2002) e Marcelo Garcia (2009) destacam que os professores passam a entender o trabalho no magistério, ainda na condição de estudantes escolares. Deste modo, a sua identidade docente passa a ser arquitetada a partir dos saberes mobilizados ao longo do processo formativo e na sua relação com a cultura escolar (TARDIF, 2014). Nessa perspectiva, os licenciandos necessitam de um conjunto de ideias amparadas pela crítica, assim como a capacidade de refletir e aprender sobre a sua prática, para que se desenvolvam como docentes, relacionando suas identidades com a cultura escolar.

Ainda com base na narrativa de L11, podemos observar o uso do termo “escolha”, o que denota o entendimento da licenciatura como profissão e não como dom ou vocação. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) destacam que as disciplinas de ECS auxiliam o processo de profissionalização docente, deixando de lado a vocacionalidade do seu ofício. Ao discutirem as representações sociais do magistério, Gatti *et al.* (2019) afirmam que do ponto de vista histórico, a profissão docente é concebida a partir de três concepções: magistério como vocação, ofício que demanda conhecimentos específicos e profissionalismo e representação de profissional assalariado.

Ainda a respeito da concepção que trata o magistério como vocação, o ofício docente é entendido através do ideário que os professores são indivíduos com o dom de lecionar ou predestinados para o trabalho docente (TEDESCO; FANFANI, 2004). Esse entendimento pode contribuir para a neutralização dos saberes especializados, frente à procura de resgate do “[...] mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às tecnicidades da profissão” (GATTI *et al.*, 2019, p. 148).

Considerações Finais

O presente trabalho apresentou como objetivo compreender, a partir das concepções de licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública baiana, como ocorre a articulação teoria e prática ao longo do processo formativo e como os mesmos entendem a construção da identidade docente ao longo do ECS.

Observamos que os participantes mencionaram disciplinas, além do ECS, que favorecem a reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. A indicação das Metodologias do Ensino de Ciências e Biologia, bem como dos Módulos Interdisciplinares para o Ensino de Biologia, nos permitiram inferir que o necessário alinhamento entre os elementos teóricos e práticos, tem ultrapassado os limites do ECS. Consideramos este resultado positivo, por entendermos à

relevância da aproximação destes elementos para o desenvolvimento da atividade docente.

Quanto ao ECS e suas possibilidades para a construção da identidade docente, foi possível perceber que os participantes atribuem centralidade para este elemento formativo, por favorecer a reflexão sobre o exercício do magistério e contato com novos saberes, o que corrobora com a construção da identidade docente do futuro professor. Nesse sentido, entendemos o ECS como um tempo e espaço propício ao contato com novas experiências formativas.

Reconhecemos que os dados e reflexões proporcionados por este estudo, limitam-se ao contexto onde a investigação foi realizada. No entanto, acreditamos que a pesquisa buscou contribuir para o melhor entendimento da articulação entre teoria e prática, a partir da concepção de licenciandos em Ciências Biológicas, e como estes entendem o ECS como campo propício a construção da identidade docente. Ademais, intenta colaborar com informações para outros pesquisadores da área, que desejem aprofundar as investigações sobre a formação inicial de professores de Ciências e Biologia.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) pelo apoio e fomento à pesquisa.

Referências

BAHIA. **PAC** – Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESC. Ilhéus, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669- 684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em 15 de abril de 2020.

BEZERRA, Laís Amaral. **A Prática como Componente Curricular na Formação de Professores: a visão dos licenciandos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz**. Orientador: Viviane Borges Dias. 75. p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2013.

BRASIL. **Resolução** CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 15 de abril de 2020.

BRITO, Luiza Dias. A configuração da "prática como componente curricular" nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia. Orientador: Denise de Freitas. 2011. 154 p. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Edições Unesco, UNESCO, Brasília, 2019.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S.; ALMEIDA, Whasgthon. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, 2010.

MAGALHÃE JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. -- 1. ed. -- Maringá, PR : Gráfica e Editora Massoni, 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009.

MATTOS, Layla Julia Gomes; SANTOS, Silvana Claudia. Os desafios do estágio supervisionado em um curso de licenciatura a distância. **EAD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018.

MENEZES, Naiara Silva; REIS, Matheus dos Santos; DIAS, Viviane Borges. A Prática como Componente Curricular em um curso de licenciatura em ciências biológicas: um relato de experiência. In: **Anais - XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, XL Encontro Nacional FORUMDIR, I Seminário Nacional FORPAFOR e FORPIBID - RP, 2019, Salvador - BA. Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência**, 2019. v. 01. p. 1-2332. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/xii-seminario-nacional-deformacao-dos-profissionais-da-educacao>.

NÓVOA, Antônio. **Os professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão?** In: Stoer, S. (org.). Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar. Porto, Afrotamento, 1991.

OVIGLI, Daniel Fernando; BERTUCCI, Monike Cristina S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e**

crítica de um conceito. Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, p. 33-57, 2004.

SOUSA, Luana Mateus; INDJAI, Sira; MARTINS, Elcimar Simão. Formação inicial de docentes de biologia: limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no ensino médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos maestros para nuevos estudiantes In: PREAL. **Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño**. Santiago: San Marino, 2004.

