

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: OS PROFESSORES DAS ESCOLAS BÁSICAS SÃO CONSIDERADOS ELEMENTOS IMPORTANTES NO PROCESSO FORMATIVO?

Caroline Arantes MAGALHÃES¹

Doutoranda em Educação: História, Política e Sociedade/PUC-SP
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/*Campus*
São Paulo

RESUMO

Este artigo configura-se como uma tentativa de contextualizar a discussão sobre os estágios de ensino na formação inicial docente, especialmente de professores de Biologia, a partir de mudanças educacionais ocorridas no Brasil, focalizando as duas últimas décadas do século XX. Nesse sentido, é iniciada uma reflexão acerca dos estágios como etapa importante na formação inicial, mas, mais que isso, intenciona-se, a partir de então, dar a devida relevância a um elemento constitutivo deste momento formativo: o professor da escola básica que, em exercício, se ocupa de ensinar a docência dentro do ambiente escolar. Para tal, são analisadas as produções da área, mostrando que a literatura de pesquisa tem poucos trabalhos que efetivamente se ocupam de pesquisar tanto os professores regentes das escolas de educação básica, quanto em pesquisar a compreensão que as escolas têm do seu papel na formação inicial de outros professores, o que se agrava quando se pensa, em particular, na formação de professores de Biologia.

Palavras-chave: Estágio. Docência. Biologia. Escola.

Introdução

No Brasil, as instituições de ensino superior (IES), como universidades, faculdades e os próprios Institutos Federais, se encarregam, em termos gerais, de tratar da formação teórica dos licenciandos brasileiros em suas várias áreas do conhecimento, bem como dos saberes teórico-pedagógicos da docência. Contudo, já há estudos que apontam que a escola básica também é sempre uma instituição formadora dos docentes

¹ Endereço eletrônico: carolinemagalhaes@ifsp.edu.br

em geral e da docência nos momentos de estágio supervisionado em particular (TARDIFF, 2002; CANÁRIO, 2001).

O adjetivo “supervisionado” justifica-se pelo acompanhamento das atividades desenvolvidas nesses períodos tanto pelo professor do curso de graduação, quanto pelo professor da escola básica que receberá o estagiário. Em geral, nesses momentos formativos, espera-se proporcionar ao aluno um contato com a profissão na direção de que, gradativamente, ele se compreenda como um profissional da escola.

O aluno em situação de estágio é levado a experimentar regência de aulas, a assistir o professor responsável pelas turmas e a iniciar um relacionamento com professores, alunos, diretores, coordenadores e outros sujeitos que participam do ambiente escolar. Sua posição o coloca numa situação de aprendiz da estrutura, da organização escolar, do trabalho docente em seus múltiplos aspectos, da carreira, entre outros tantos pontos.

Nesse processo de supervisão, o professor de educação básica é quem se responsabiliza pela inserção desse aluno-estagiário na realidade escolar, expondo suas experiências profissionais para os que se preparam. Essa é uma situação propícia e fecunda para a construção do conhecimento docente, intermediada pela relação entre o aprendiz e as experiências de seu supervisor, ocorrendo dentro da dinâmica diária da escola.

É nesse ambiente escolar que as observações, participações, vivências e experiências que vão sendo construídas são alteradas ou então consolidadas no que se refere ao trabalho pedagógico, à identidade profissional, à capacidade de reflexão sobre ações educativas, entre tantas competências desejáveis a um professor. Assim, a escola constitui um espaço de formação onde se aprende realmente o ofício da docência tanto para os professores atuantes nela (formação continuada), para professores iniciantes quanto para os estagiários que se preparam para a profissão (CANÁRIO, 2001).

A escola básica e as relações que nela se desenvolvem constituem uma infinidade de objetos de estudo à medida que cada olhar teórico de uma investigação corresponde a um objeto específico de estudo (CANÁRIO, 1996). É no seu ambiente físico – nas salas de aula, corredores, nas salas de professores – que o aluno em situação de estágio e seu professor supervisor constroem a profissão. É na escola e na relação

com professor(es) que o acompanhará(rão) nessa trajetória, que muito será ensinado a esse futuro profissional. Pode-se considerar que minimamente estão envolvidos no desenrolar do estágio: o aluno-estagiário, o professor orientador (das IES), o professor supervisor (das EEB), os alunos e a direção da escola.

Os processos sociais desenvolvidos no ambiente escolar e o estágio supervisionado, considerado como “[...] um momento de socialização no qual os alunos aprendem a se comportar como professores” (GARCIA, 1999, p. 103), constituem bons argumentos sobre a relevância em conhecer as características de um professor da escola de educação básica (EEB), bem como sua relação com o licenciando sob sua tutela no momento de estágio.

Mesmo partindo do pressuposto de que o professor que supervisiona os alunos-estagiários tem função determinante, ele é, dos sujeitos diretamente envolvidos, o mais preterido na investigação, nas pesquisas sobre o papel do estágio supervisionado na formação inicial docente. E no caso dos professores de Biologia, isso se torna muito evidente pela quase ausência desse tipo de estudo conforme as análises feitas neste artigo, na seção **O estágio curricular supervisionado e a formação inicial docente: mapeando a produção na área.**

A legislação sobre os estágios e as atividades dos professores da educação básica

No ano de 1962, sob a vigência da LDB nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, o Conselho Federal de Educação (CFEN) estabelece, por meio do parecer nº 292/1962, a obrigatoriedade da Prática de Ensino na formação de professores sob a forma de estágio supervisionado, devendo este preferencialmente ocorrer em escolas da comunidade. O eixo central da disciplina de Prática de Ensino e do estágio curricular supervisionado (ECS) era o treinamento didático do licenciando junto às escolas comuns dado que o contato que os mesmos tinham com a vida escolar ocorria por meio de Colégios de Aplicação, situação distante da realidade cotidiana e de trabalho na qual o futuro professor seria inserido (FRACALANZA, 1982). Foi somente a partir da década de 1990 que as políticas de formação de professores no Brasil tomam outros rumos em

relação às concepções de estágio supervisionado, bem como dão outro caráter à sua relevância formativa em termos curriculares.

Pensando a partir das reformas iniciadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, verificamos que nela são atribuídas novas necessidades e características à formação de professores. Os cursos de licenciatura, que a partir de então estão vinculados às instituições de ensino superior (IES), são formalmente responsáveis por iniciar as novas gerações de professores na profissão, oferecendo-lhes a formação básica necessária (BRASIL, 1996). Nela, também, estão envolvidas condições para compreender os processos de ensino-aprendizagem, adquirir os conteúdos científicos específicos das áreas do conhecimento, bem como proporcionar e intermediar o contato com a prática escolar e com a docência propriamente dita. A LDB 9394/96 altera, inclusive a forma de conceber o estágio curricular, em relação às leis anteriores. Nas leis 5.540/68 e 5.692/71 foram agregadas a formação de especialistas e a exigência de professores de prática de ensino no currículo mínimo dos cursos de licenciatura, sob a forma de “Estágio Supervisionado”. Atualmente, o Art. 65º da lei 9394/96 dispõe: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). O parecer de 1997, CNE/CES n.º 744/97 traz justamente orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96:

Art. 2º – A prática de ensino deverá constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso; Art. 3º - A prática de ensino deverá concluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico. (BRASIL, 1997)

Esta relação entre teoria e prática na formação docente já mostrava seu germe na década de 1960 e se reafirma como ação política ao longo do tempo por meio da legislação. Posteriormente, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), n. 1/2002 (BRASIL, 2002a), que aprova Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior, regulamenta a prática pedagógica nos cursos de formação de professores apresentando o estágio supervisionado com a

instância de promoção de articulação das diferentes práticas e a resolução CNE/CP n. 2/2002 alterando a carga horária:

Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: *I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso.* (BRASIL, 2002b, grifo nosso)

Apesar de a legislação apontar para uma valorização cada vez maior da prática na formação profissional, a prática dentro das escolas de educação básica gera um questionamento importante: como as Instituições de Ensino Superior e as escolas se articularão para trabalhar nesse contexto, levando em consideração as realidades muito distintas das duas instâncias educacionais?

Outras inquietações ainda mais nevrálgicas surgem quando o parecer CNE/CES n.º 744/97 afirma:

Art. 4º – A prática de ensino deverá envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/ comunidade, relações com a família. (BRASIL, 1997).

Terão os professores orientadores de estágio das IES condições de acompanhar os licenciandos dentro da escola? Quais as atribuições e papéis do professor orientador do estágio e do professor regente de turma da escola na formação docente? Como os estagiários serão recepcionados e supervisionados pelas escolas tendo em vista que a prática deverá envolver dimensões tão diversas e tão relevantes?

A importância e as possibilidades de relação entre ambas as instituições têm sido sinalizadas nos vários normativos legais e uma atmosfera política de valorização do trabalho conjunto entre as IES e as escolas básicas, nascida com as reformas propostas

pela LDB 9394/96, levou a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a implantar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) regulamentado pelo decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Este programa também impulsionou, no Brasil, pesquisas que consideram a participação dos licenciandos no cotidiano escolar

[...] proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010)

Para tal, os licenciandos deverão dedicar ao menos oito horas semanais às atividades do projeto (BRASIL, 2013). Existe, sim, uma preocupação deste tipo de programa em mobilizar os professores das escolas de educação básica (EEB) como co-formadores dos futuros docentes. A remuneração oferecida ao aluno de licenciatura, ao professor da IES e ao professor da escola funcionam como uma forma de incentivo ao comprometimento dos envolvidos com a qualidade desses momentos formativos e, apesar da disponibilidade de tais bolsas, o acesso a elas não faz parte da realidade formativa do contingente maciço de licenciandos (JARDILINO, 2014).

É nesse sentido que o estágio curricular obrigatório tem sua importância reforçada. No entanto, ocupa-se pouco em pesquisar seus participantes, mas em especial, um protagonista na formação inicial docente: **o professor regente da escola básica**. Eles são professores em exercício, a quem são confiados alunos-estagiários e cuja experiência profissional é matriz constituinte dos conhecimentos necessários à formação dos licenciandos.

Certamente, no Brasil, a promulgação da Lei nº 9.394/96 (LDB) e, mais recentemente, da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 01/2002 e da Resolução CNE 02/2002, mais a Resolução CNE nº 02 de 1º de julho de 2015 que dispõem entre outros aspectos sobre co-responsabilidade entre as IES e as EEB na formação inicial de professores, parecem ter valorizado a escola como espaço formativo (BRASIL, 1996; BRASIL 2002a; BRASIL, 2002b; BRASIL, 2015). Especialmente nesta última resolução do ano de 2015, as instituições de educação básica são

consideradas cumpridoras de papéis em várias etapas e modalidades do processo de formação de profissionais do magistério, reiterando a necessidade de recepção de estudantes de licenciaturas e considerando a educação básica como base de fomento à pesquisa a ser realizada na formação. Em seu terceiro capítulo, são colocadas várias exigências e implicações para a educação básica, envolvendo todos os agentes das escolas (MARIN, 2016). Mas, especialmente professores serão afetados pelo fato deste dispositivo legal explicitar que é por meio desse envolvimento que será oportunizado o repertório de informações e habilidades ao futuro egresso da formação inicial.

Desse modo, as condições de trabalho dos professores das escolas de educação básica, que atualmente já são precárias, tendem a se agravar considerando que essas novas atividades a serem desenvolvidas não são simples e “o conjunto das implicações que serão depositadas aos ombros, cabeças e mãos dos professores da educação básica é bem pesado e não parece nada encantador” (MARIN, 2016, p. 188).

É importante destacar, também, que o estágio curricular supervisionado, mesmo estando legalmente situado nos “momentos especiais de aperfeiçoamento”, é o espaço e o tempo dentro do processo de educação formal favorecedor da compreensão da profissionalidade docente em suas múltiplas faces porque ele se concretiza na interação entre um curso de formação de professores e o campo social em que se desenvolve sua prática profissional.

Há de se considerar, portanto, o envolvimento de duas instituições: a Instituição de Ensino Superior e a Escola de Educação Básica. Por parte das IES, temos os alunos em situação de estágio e os professores orientadores. E das escolas, temos envolvidos, de forma geral, o professor supervisor, os alunos e a administração escolar. Todavia, algumas questões de fundo presentes nessa relação entre instituições e sujeitos podem comprometer o estabelecimento do estágio como lugar de formação.

Ao se pensar sob o aspecto particular às IES, pode-se destacar a hierarquização e a distinção entre formação específica e pedagógica. Dentro dos próprios cursos são atribuídas importâncias distintas entre as disciplinas específicas da área do conhecimento e as disciplinas pedagógicas. As áreas do conhecimento específico e seus chamados conteúdos específicos não se articulam com os conteúdos ditos pedagógicos e, conseqüentemente, a articulação dos domínios da pesquisa e do ensino está também

comprometida (SILVA, 2008). Observa-se que essas desarticulações tendem para um lado específico: o da secundarização do processo de formação de professores dentro dos próprios cursos de licenciatura em que o estágio é generalizadamente tratado como a parte prática do curso, aparecendo “a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002b) e justaposto a um aglomerado de disciplinas. Esse é o caminho contrário do que atualmente se propõe como concepção de estágio supervisionado.

O estágio curricular supervisionado (ECS): aproximação entre prática social e atividade teórica

Para início de uma reflexão acerca do que constitui o estágio, é necessário que possamos compreendê-lo como um campo particular de conhecimento pedagógico em que se estudam: os fenômenos do ensinar e aprender a profissão docente e a educação escolar como uma prática social. É dentro dessa perspectiva de compreensão do estágio como conhecimento com caráter epistemológico próprio que se pode superar o entendimento de que seu objetivo se resume à prática ou aplicação de um arcabouço técnico-instrumental apropriado durante as disciplinas de didática. É necessário, portanto, desconstruir a ideia reducionista que coloca o estágio como atividade prática instrumental.

Essa desconstrução nos conduz em direção oposta. Vale refletir um pouco mais sobre os significados e sentidos atribuídos ao conceito de prática e sua relação com a teoria.

De certa forma, parece muito natural que se pense no ECS como momento e lugar de fazer, de realizar algum objetivo ou ação na prática, visto que o exercício profissional é prático. Pimenta (2010) afirma que um curso de formação docente, cujo objetivo legítimo é preparar o indivíduo para o exercício profissional, deve sim ter preocupação com a prática. Mas não é possível que, dentro do processo de formação inicial, o estágio curricular supervisionado assuma o lugar dessa prática profissional que somente será exercida quando o próprio sujeito for profissional. Dito de outro modo, a prática profissional não será concretizada durante a formação inicial, e sim, quando o professor iniciante estiver na escola trabalhando.

Quando professores e alunos dos cursos de formação não dispõem dessa clareza, é muito comum que se tente usar os espaços e tempos dos estágios supervisionados para “praticar”.

Voltando à ideia de que o exercício profissional é prático, está aí explicitado o entendimento de que ele é uma ação, um fazer algo. Um fazer profissional que se aprende como qualquer outro, por meio de experiências e saberes adquiridos. Dentro dessa concepção, “a formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36). Assim, o estágio supervisionado objetivaria alcançar a reprodução de bons modelos de docência, legitimando as práticas produzidas numa determinada realidade histórico-social. É a partir dessa estrutura de pensamento que se incorre no erro de transformar o estágio no momento de aplicação de técnicas e ao desenvolvimento de habilidades específicas da docência na ausência de análises críticas fundamentadas teoricamente.

O outro extremo está em fazer do estágio o tempo e o espaço de apontar as falhas da escola, da sua administração, de seus professores, numa crítica desprovida de sentido de mudança (PIMENTA; LIMA, 2012). Seria como a apropriação de esquemas teóricos para a análise da realidade escolar como um simples exame, que busca diagnosticar as causas de uma disfunção sem que se proponha algum tipo de intervenção. É dentro desse criticismo vazio que os estagiários vão às escolas para coletar dados e rotular seus profissionais, criticar alunos, a comunidade local, questionar o currículo, a organização e a administração escolar sem que se articule qualquer tipo de ação contextualizada.

É a partir desses pontos de reflexão que Pimenta (2010, p. 15) vai afirmar que o estágio “é atividade teórica, preparadora de uma *práxis*”. Esta autora conclui, sob uma perspectiva de análise marxista, que a *práxis* docente é uma atividade de transformação da realidade que se objetiva no contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade. Dessa forma, pensando em *práxis* como “atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”, o mundo é teórico e a transformação é *práxis* (PIMENTA, 2010, p. 86).

Seguindo esse mesmo pressuposto, o estágio, encarado como momento teórico de formação, é o tempo reservado à aproximação do licenciando com a realidade, mediado por intervenções do professor orientador. O aluno em situação de estágio passa então a se aproximar do professor da escola básica em sua ação profissional nas múltiplas dimensões que ela abarca. É através de suas observações, de dados levantados, de seus registros sobre as práticas do professor supervisor, das relações entre este e os demais profissionais da escola, com os pais ou com a sociedade em geral, que o licenciando, após interpretação, análise, discussão e reflexão, poderá formular referências para suas próprias práticas. São esses aspectos diretamente relacionados às ações dos professores das escolas básicas que “[...] favorecem que os estagiários formulem suas representações a respeito do que significa assumir-se como futuro docente, na medida que propiciam o alargamento de suas compreensões conceituais a respeito de como ensinar e aprender” (ALMEIDA, 2014, p. 30).

Essa perspectiva conceitual do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio constituem opção metodológica ou estratégia a ser utilizada durante o desenvolvimento do ECS (LIMA; PIMENTA, 2006). Ela se inicia com análises e problematizações das ações e das práticas observadas nas escolas e a partir daí são confrontadas com as explicações teóricas sobre elas. Com isso, as autoras afirmam estarem abertas “[...] perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor-pesquisador de sua prática” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 16).

Nessa direção, a teoria oferece também perspectivas de análise para compreensão de contextos históricos, sociais, políticos, culturais além do potencial analítico sobre as práticas profissionais, para nelas intervir e transformá-las.

Não caberia, portanto, ao estágio curricular supervisionado desenvolver a prática profissional ou se deter à aplicação de prática instrumental, tampouco de criticar e qualificar a escola destacando seus desvios e falhas. Cabe a esses momentos formativos subsidiar de forma teórica a *práxis* docente, no sentido específico de propiciar a formação de profissionais não apenas propositores, mas também executores de ações transformadoras da escola.

O estágio curricular supervisionado e a formação inicial docente: mapeando a produção na área

Pesquisar a formação inicial de professores e estágio supervisionado atualmente não é mais tão popular quanto foi na década de 1990. Nos anos 1990, cerca de 76% das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial: Licenciatura, Pedagogia e Escola Normal (ANDRÉ, 2010). Esse panorama se alterou nos anos 2000 e a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. Mas como bem destaca a referida autora,

investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176)

É justamente nessa direção de reconhecer como a natureza das ações dos professores está articulada aos contextos de seu surgimento, às circunstâncias em que foram produzidas e seus efeitos na sala de aula e sobre os estagiários que se deve considerar seu papel formador.

Mas afinal, o que se compreende por formação? Uma possibilidade é a concepção de Imberón que toma a formação docente como

[...] um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. (IMBERÓN citado por ANDRÉ, 2010, p. 175)

Nos cursos de formação de professores, as disciplinas de didática (enquanto área de conhecimento pedagógico) costumam preceder ou serem ofertadas simultaneamente ao ECS (TERRAZAN *et al.*, 2008). Há expectativas de que os licenciandos possam dispor, nos momentos de estágio, de conhecimentos técnicos pedagógicos associados aos conteúdos das áreas específicas do conhecimento para

experimentarem o exercício profissional. Mas, dentro desse entendimento de ação docente, está explícita a fragilidade teórica que reduz a didática ao desenvolvimento específico de habilidades relativas às estratégias de condução de aula, manejo de classe, preenchimento de diários e fichas de avaliação, por exemplo. Nesse sentido, se reforça a percepção de que, nos cursos de licenciatura, a “didática e as metodologias têm se apresentado como meros discursos técnicos sobre o ensinar” (ALMEIDA, 2014, p. 24). Tal situação sofre agravamento quando se toma “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão”, reforçando a “ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37).

Na mesma direção, Giovanni e Marin (2014, p.35) em uma obra que trata de professores iniciantes na carreira, apontam que estes pouco reconhecem sobre o aprendizado ocorrido na formação inicial, considerando que “a formação é muito teórica e não serve para a prática”.

Numa perspectiva histórica, foi a partir do século XIX que o ofício docente passou a ser objeto de verdadeira formação, pois, nos primórdios, centrava-se nos domínios dos saberes a serem ensinados (PERRENOUD, 2002). Também historicamente, pesquisas relacionadas à formação inicial de professores têm sido objeto de estudos diversos (ANDRÉ, 2001). De modo geral, nesses estudos, os estágios curriculares obrigatórios passaram por reflexões que buscavam o sentido da prática vinculada aos cursos de formação de professor e sua influência na formação destes profissionais.

A literatura de pesquisa tem sido muito mais generosa com os professores formadores das IES (orientadores) que com os supervisores das EEB (GARCIA, 1998). No Brasil, são poucos os trabalhos que efetivamente se ocupam em pesquisar tanto os professores regentes quanto em pesquisar a compreensão que as escolas têm do seu papel na formação inicial de outros professores, o que se agrava quando se pensa em particular na formação de professores de Biologia.

Partindo da necessidade de identificar nessas pesquisas os aspectos relativos ao professor da escola básica procedeu-se ao levantamento bibliográfico sobre a temática de formação inicial docente, tendo as produções sobre estágios supervisionados como foco específico. A base inicial de dados era composta pelos trabalhos e discussões

publicados nos últimos 4 anos no Banco de Dissertações e Teses da Capes, pois os estudos anteriores foram retirados dessa fonte de informação oficial. Além disso foram focalizados estudos dos 10 anos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPED), nas publicações de diversos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPes), bem como de publicações em artigos de revistas disponibilizados pelo *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e das últimas publicações do Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO/2014) e estudos de alguns pesquisadores que trazem dados agrupados de revisão sobre o assunto.

Sobre os dados obtidos nas dissertações e teses, estão disponíveis apenas pesquisas realizadas a partir do ano de 2010. Os termos utilizados para busca foram: “licenciandos em estágio de Biologia” com 4 registros encontrados e “professores em situação de estágio em Biologia” com apenas 1 registro. Tais trabalhos (Quadro1) estão organizados por ano, nível de ensino e objetivos das dissertações e teses.

QUADRO 1

Ano	Nível	Autoria e Título	Objetivos
2011	Doutorado	SOUZA, CIRLEI EVANGELISTA SILVA. Formadores de professores no ensino superior: olhares para trajetórias e ações formativas.	Analisar a trajetória formativa dos formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia e discutir a articulação entre a formação e a ação formadora desses profissionais.
2012	Doutorado	SOARES, MOISES NASCIMENTO. O estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas e a busca pela experiência formativa: aproximações e desafios.	Investigar a natureza das limitações e contribuições da aproximação da experiência formativa por parte de licenciandos de Biologia, a partir de uma proposta de estágio curricular supervisionado na UNESP de Botucatu.
2012	Mestrado acadêmico	CARNIO, MICHEL PISA. O significado atribuído por licenciados ao currículo de Biologia sob uma perspectiva ctsa.	Analisar a disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas face a mudanças no curso e às resoluções do Conselho Nacional de Educação para os cursos de formação de professores.
2011	Mestrado acadêmico	SILVA, JOSE PEDRO GUIMARAES DA. Os desafios do estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas da ufrpe	Buscar melhor compreensão de como licenciandos de Biologia lidam com a perspectiva CTSA (Ciência Tecnologia Sociedade Ambiente) e desenvolvem práticas de estágio segundo questões sócio-científicas.
2011	Mestrado acadêmico	ELIAS, PERCELI GOMES. Índícios do conhecimento pedagógico do conteúdo	Verificar a formação de Pedagogical Content Knowledge (PCK) em licenciandos de química durante

de licenciandos em química durante o estágio supervisionado.	o estágio supervisionado em função de concepção integradora dos conhecimentos específicos e pedagógicos vai sendo construída com a prática em sala de aula.
--	---

Apresentação dos resultados do levantamento de teses e dissertações, organizados por ano e nível de ensino – Fonte: autora.

Destes 5 resultados, 3 são fruto de dissertações de mestrados acadêmicos e 2 de teses de doutoramento. Nota-se que os resultados estão concentrados entre os anos de 2011 e 2012. Dois deles, de mestrado, têm como objetivo geral a análise da aquisição de conhecimentos específicos, pedagógicos e de percepção da ciência durante as situações de estágio (SILVA, 2011; ELIAS, 2011). O outro trabalho, também de mestrado, avalia uma disciplina de estágio supervisionado especificamente em função de alterações feitas no curso de Licenciatura, bem como das resoluções sobre formação de professores do CNE (CARNIO, 2012). Já as teses de doutorado tratam de duas perspectivas distintas envolvendo situações de estágio (SOUZA, 2011; SOARES, 2012): um sobre a trajetória dos formadores da universidade e suas ações formadoras e o outro limitações e contribuições de uma proposta de estágio curricular. Por acreditar que esta busca especificamente poderia não refletir o estado atual das produções acadêmicas na área, tampouco auxiliar de modo consistente nesta pesquisa, outros bancos foram consultados.

Desse modo, após estes primeiros resultados, foram colhidas informações sobre trabalhos apresentados nas últimas dez reuniões da ANPED (27^a a 37^a). Os grupos de trabalho GT04 (Didática), GT08 (Formação de Professores) e GT19 (Educação Matemática) foram eleitos como base de dados para análise de resumos a partir das informações constantes no site da entidade. Os resumos e trabalhos publicados nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES) nos anos de 2004, 2006, 2010 e 2012 constituíram também a base de dados deste levantamento em busca daqueles que, de algum modo, investigam sobre os professores das escolas básicas no papel de co-formadores durante os períodos de estágio supervisionado. Foram analisados todos os resumos e trabalhos que continham pelo menos uma das palavras-chave: estágio; estágio supervisionado; estágio de ensino; professor tutor; professor formador, escola básica a partir de busca nos anais divulgados em CDs.

Quanto aos trabalhos publicados nessas reuniões, o Quadro 2 traz os resultados dos estudos que, de alguma forma, envolveram professores nos últimos 10 anos.

QUADRO 2

Ano	Evento	Trabalhos encontrados
2004	27ª Reunião da ANPED	-
2004	XII ENDIPE	“Cooperação contínua entre uma universidade e uma escola pública mediada pelos estágios docentes” -Henrique César da Silva; Erika Zimmermann; Sérgio Luiz Garavelli; Eduardo Soares Rodrigues
2005	28ª Reunião da ANPED	-
2006	29ª Reunião da ANPED	“Interação universidade-escola e as “invasões do sistema no mundo da vida”- Orquiza de Carvalho, Lizete Maria
2006	XIII- ENDIPE	“Aprendizagem colaborativa de professores de inglês: uma experiência de encontro da universidade com a escola” -Elaine Mateus “As concepções de estágio curricular de diferentes atores envolvidos na formação inicial de professores de Biologia” -Lisandra Almeida Lisovski; Eduardo Adolfo Terrazzan “Perfil do estágio curricular supervisionado na formação de professores de física” -Taniamara Vizzotto Chaves; José Edson Jornada Comis
2007	30ª Reunião da ANPED	-
2008	31ª Reunião da ANPED	-
2009	32ª Reunião da ANPED	-
2010	33ª Reunião da ANPED	-
2010	XV- ENDIPE	“Aprendendo a ser professor: o estágio supervisionado como campo de convergências e tensões na formação de professores iniciantes” -Priscila Andrade Magalhães Rodrigues “Ações e interações entre licenciandos e professores da educação básica: em foco os subprojetos de ensino” -Sueli Camargo; Jorge Najjar
2011	34ª Reunião da ANPED	-
2012	35ª Reunião da ANPED	‘Aponte o lápis, cole os bilhetes’... ‘sim, professora!’: a socialização entre alunos estagiários e professoras em exercício -Márcia Regina do Nascimento Sambugari “Anatomia e fisiologia de um estágio” Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

2012	XVI - ENDIPE	“Escola, universidade e estágio supervisionado: sentidos atribuídos pelos professores das escolas básicas” -Mônica Abrantes Galindo; Maria Lucia Vital dos Santos Abib
2013	36ª Reunião da ANPED	-

Apresentação dos resultados do levantamento de reuniões da ANPED de 2004 a 2013 e ENDIPE de 2004 a 2012, organizados por ano, bem como títulos e autores dos trabalhos encontrados – Fonte: autora.

Após a pesquisa intensa e refinada destas publicações, apresentadas no Quadro 2, nota-se que apenas 10 trabalhos em todos esses anos se referem de alguma forma aos professores das EEB. Ainda assim, eles divergem muito em termos de propostas metodológicas, objetivos de pesquisa, sendo que poucos trazem efetivamente algum tipo de contribuição para estudos que, como este, partem de uma perspectiva renegada, a do professor regente e suas contribuições para o processo formativo dos licenciandos. Cabe aqui apontar que suas contribuições são superficiais especialmente do ponto de vista teórico-metodológico.

Ao avaliar-se, por exemplo, o critério de escolha de referenciais teóricos, a maior parte dos estudos utiliza Canário, Charlot, Roldão, Schön, Tardiff e Zeichner como suportes. Estas escolhas refletem a utilização de instrumentos teóricos de análise muito convencionais na área de formação docente. Outro ponto convergente com a ideia anterior é a dificuldade expressa na construção de um verdadeiro objeto de estudo. Isso se reflete na dificuldade dos pesquisadores em estabelecer relações conceituais diferentes daquelas que já vêm tradicionalmente sendo estabelecidas na área. Seria importante que os que estudam processos que ocorrem dentro da escola a considerem como um objeto tanto social quanto científico observando que a escola é uma multiplicidade de objetos de estudo, à medida que cada olhar teórico numa investigação corresponde a um objeto específico de estudo.

Tomando agora as publicações do Encontro Nacional de Ensino em Biologia (ENE BIO), ocorrido no ano de 2014, foram apresentados 141 trabalhos na área de formação de professores de Ciências e Biologia. Esse evento ocorreu novamente em 2016, mas as produções ainda não estão disponíveis. Retomando o material de 2014, apenas 16 dos 141 estudos trataram de alguma forma o estágio supervisionado na

formação docente. Neste caso, vale mencionar que apenas 11,3% dos trabalhos da área de formação docente elegem os estágios como questões de pesquisa.

Analisando-se tais pesquisas (Quadro 3), percebeu-se, novamente, que, nos 16 trabalhos elencados, além da relatada baixa consistência teórico-metodológica, as interações sociais que ocorrem nos momentos de estágio supervisionado são amplamente ignoradas pelas produções na área de formação do docente de Ciências e Biologia.

QUADRO 3

Autoria	Objetivos ou questões de investigação	Referencial Teórico	Método de investigação	Papel do professor supervisor
ROCHA, W.K.S; CARMO, E.M.; SANTOS, M.C.P.	<i>Este relato objetiva evidenciar a importância do estágio supervisionado para a formação profissional dos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, destacando a contribuição das atividades elaboradas na disciplina Metodologia e Prática das Ciências Naturais desenvolvidas no espaço escolar em uma turma de 6º ano.</i>	Garcia, Perrenoud, Monteiro	Análise de registros de alunos estagiários.	Não são mencionados os professores regentes.
BARROS, L.R.; NEVES, L.R.C.	<i>Este artigo relata a experiência vivenciada e documentada por uma licencianda no campo do estágio Supervisionado em um curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. As experiências mais marcantes são aqui relatadas e acreditamos que podem ter papel decisivo na escolha profissional dos futuros docentes.</i>	André, Pimenta, Zabalza.	Análise de diários.	Não são mencionados os professores regentes.
ATAÍDE, J.F.; PEREIRA, L.S.; MESQUITA, N.A.S.	<i>[...]elaborar alguns argumentos capazes de colaborar com a compreensão do papel da Sociologia no Ensino de Ciências e Biologia, no âmbito da formação inicial e permanente do professor de Ciências e Biologia.</i>	Bourdieu.	Discussão teórica.	Não são mencionados os professores regentes.
ROTTA, J.C.G.; SAMPAIO, A.F.; PORTO, F.S	<i>[...]o objetivo de investigar se os licenciandos sentem segurança para atuarem como docentes e</i>	Garcia, Pimenta, Paganini.	Grupo focal e a partir dos relatos dos	Não são mencionados os professores

	<i>quais fatores, durante a graduação, propiciam essa segurança.</i>		licenciandos	regentes.
OLIVEIRA, A.M.V.; ALVES, E.D.; SILVA, H.D.A; BASTOS, R. N. S.; TEIXEIRA, L.C.; MENEZES, J.B.F.; MARTINS, M.M.M.C.	<i>[...]objetivo relatar as experiências vivenciadas durante o Estágio supervisionado por alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI, campus da Universidade Estadual do Ceará – UECE.</i>	Krasilchick, Pereira, Pimenta.	Estudo de caso.	Não são mencionados os professores regentes.
VALLADÃO, L.A.	<i>O trabalho tem como objetivo mostrar a integração entre aprendizagem acadêmica e compreensão da dinâmica das instituições escolares de ensino</i>	Aquino, Pimenta.	Estudo de caso.	Não são mencionados os professores regentes.
SOUSA, R.F.; SÁ CARNEIRO, C.C.B.	<i>Esse trabalho tem como objetivo geral verificar como se desenvolve a relação teoria e prática no estágio supervisionado do curso de licenciatura em Biologia de uma faculdade pública no interior do estado do Ceará.</i>	Schnetzler, Nóvoa, Bogdan&Biklen.	Entrevistas.	Não são mencionados os professores regentes.
SILVA, A. P. & NEVES, M.R.L.	<i>Este trabalho visa apresentar uma análise reflexiva sobre a importância de atividades investigativas do campo de estágio na formação inicial de professores de Biologia, sob o olhar de uma monitora licencianda do curso de Ciências Biológicas.</i>	Mortimer, Amorim.	Estudo de caso.	Faz menção à existência do professor responsável pela turma mas este não desempenha papel algum.
BERVIAN, P.V.; HOFFMAN, M.B.	<i>Busca das dimensões da identidade docente nos discursos narrativos.</i>	Tardif, Cunha, Lacerda.	Narrativas.	Não são mencionados os professores regentes.
SILVA, J.B.; ARAUJO, G.M.; MARTINS, M.M.M.C.	<i>O presente artigo tem como objetivo relatar e apresentar as experiências vivenciadas durante a realização do Estágio Supervisionado em uma escola pública no município de Iguatu- Ce.</i>	Krasilchick, Libâneo, Pimenta.	Relato e caso.	Não são mencionados os professores regentes.
SANTOS, A.C.G.G.; RAMOS, F.Z.	<i>[...]objetivou analisar as dificuldades de alunos na aprendizagem de citologia.</i>	Krasilchick, Melo, Pimenta.	Estudo de caso.	A professora regente tem papel diagnóstico, apontando o problema de aprendizagem e fornecendo sua hipótese.

SOMBRA, C.G; COELHO, I.M.A.; CARDOSO, N.S.; FARIAS, I.M.S.	[...]buscamos entender como esse componente curricular influencia na identificação com a docência.	Araujo & Souza, D'Ávila, Pimenta.	Estudo de caso.	Não são mencionados os professores regentes.
BASTOS, R.N.S.; SILVA, H.D.A; ALVES, E.D.; OLIVEIRA, A.M.V.; RODRIGUES, A.N.; MATOS, M.N.P.; MARTINS, M.M.M.C.	<i>Os objetivos desse relato de experiência consistem em socializar e compartilhar práticas docentes de futuros professores de Biologia; valorizar as aprendizagens resultantes das interações entre professores experientes e professores em formação inicial, em contextos reais de ensino e apresentar as produções materiais dos estagiários junto aos alunos da Educação Básica.</i>	Libâneo, Mafuani e Pimenta.	Relato de Experiência.	É considerado um orientador, colaborador na formação do estagiário.
SHUVARTZ, M.; SOUZA, L.N.	<i>[...]Objetivo compreender como o relatório de estágio, nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG – Campus Goiânia, contribui na formação docente.</i>	Pimenta, Carvalho, Ludke&André.	Estudo Documental.	Não são mencionados os professores regentes.
ANDRADE, M.A.S.; RIBEIRO, G.; TEIXEIRA, M.C.; ALMEIDA, R.O.; ASSUNÇÃO, T.	<i>Objetivamos com este artigo relatar uma experiência que ocorreu no estágio supervisionado do curso de licenciatura da UFRB, no qual foi possível dar sentido para o ato de ensinar, com vistas a um ensino crítico e reflexivo.</i>	Pimenta&Lima, Zabala, Krasilchick.	Estudo de caso.	Não são mencionados os professores regentes.
LEITE, A.R.B.; FRANZOLIN, F.	<i>Este trabalho possui o objetivo de descrever a experiência de uma professora supervisora durante sua participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, descrevendo sua vivência e alguns resultados do programa relacionados a sua influência na reflexão da prática pedagógica, na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, e na formação de futuros professores.</i>	Pimenta, Nóvoa.	Relato de Experiência.	Tem participação central como relatora de mudanças ocorridas na EEB.

Síntese dos resultados do levantamento e análise de trabalhos apresentados no ENEBIO 2014, na área de formação de professores de Ciências e Biologia – Fonte: autora.

Com relação aos instrumentos teóricos de análise, são mais utilizados estudos de Nóvoa, Tardiff, Pimenta, Libâneo e Krasilchik, o que pode levar, dentro de uma perspectiva acadêmica mais rigorosa, à conclusão de que as concepções que os pesquisadores têm sobre o papel da teoria como uma perspectiva de olhar sobre o objeto de estudo são não somente tradicionais, mas insuficientes. Apenas 4 destas pesquisas mencionam, de alguma forma, o professor da escola básica. Apenas um dentre estes quatro mencionados, o de Bastos e colaboradores (2014), consideram que o professor regente é um orientador, com função colaborativa na formação do professor em situação de estágio. Dentre os outros três trabalhos de pesquisa, Neves e Silva (2014) fazem menção à existência do professor responsável pela turma, mas este não desempenha papel algum; Santos e Ramos (2014), num estudo sobre estratégias didáticas no ensino de citologia, mostram que a professora regente tem papel diagnóstico, apontando o problema de aprendizagem e fornecendo suas hipóteses para tal, e Leite e Franzolin (2014) mostram que a professora regente tem participação central como relatora de mudanças ocorridas na EEB após as contribuições dos estagiários.

Partindo das buscas nas bases de dados do SciELO, foram consideradas as publicações em periódicos com as seguintes palavras-chave: “estágio curricular”, “estágio supervisionado” e “estágio docência”. Palavras-chave e termos bastante amplos foram intencionalmente escolhidos a fim de que as buscas resultassem no maior número de trabalhos possíveis, dentro dos quais foi feito um refinamento da pesquisa por meio da leitura e análise de cada um. Desta busca então, resultaram 24 ocorrências, das quais 16 publicações tratam especificamente de estágio na formação docente listadas no Quadro 4.

QUADRO 4

Referência	Ano de publicação
ASSIS, Rivânia Lúcia Moura de; ROSADO, Iana Vasconcelos Moreira. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. Rev. katálisis , Florianópolis, v. 15, n. 2, dez. 2012.	2015
GONCALVES JUNIOR, Marcos Antonio; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Perscrutando Diários de Aulas e Produzindo Narrativas sobre a Disciplina Estágio Supervisionado de um Curso de Licenciatura em Matemática. Bolema , Rio Claro v. 28, n. 49, ago. 2014.	2014
RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro; ROTTA, Jeane Cristina Gomes. O curso de licenciatura em Ciências Naturais e a organização de seus estágios	2014

supervisionados. Ciênc. educ. (Bauru) , Bauru , v. 20, n. 3, set. 2014 .	
JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. Educ. Pesqui. , São Paulo , v. 39, n. 2, jun. 2013	2013
OLIVEIRA, Odisséa Boaventura de; TRIVELATO, Silvia Luiza Frateschi. Dos gêneros textuais utilizados na formação do professor de Biologia. DELTA , São Paulo , v. 29, n. 2, 2013 .	2013
RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. Rev. Bras. Educ. , Rio de Janeiro , v. 18, n. 55, dez. 2013	2013
MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Educ. rev. , Curitiba , n. 46, dez. 2012 .	2012
DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. Fractal, Rev. Psicol. , Rio de Janeiro v. 23, n. 2, ago. 2011 .	2011
SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa; BEZERRA, Gema Galgani; GUAZZELLI, Tatiana. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. Educ. Soc. , Campinas , v. 31, n. 111, jun. 2010	2010
BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. Ciênc. educ. (Bauru) , Bauru , v. 16, n. 3, 2010 .	2010
SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; SOUZA, César Augusto Fernandes de; CHECA, Felipe Marques. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. Motriz: rev. educ. fis. (Online) , Rio Claro , v. 16, n. 3, set. 2010 .	2010
LIMA, Nilvânia Damas Silva; PESSOA, Rosane Rocha. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. Rev. bras. linguist. apl. , Belo Horizonte , v. 10, n. 1, 2010 .	2010
MARTINS, André Ferrer P.. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... Rev. Bras. Ensino Fís. , São Paulo , v. 31, n. 3, set. 2009	2009
ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. Rev. Bras. Educ. , Rio de Janeiro , v. 13, n. 39, dez. 2008	2008
FELICIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. Educ. rev. , Curitiba , n. 32, 2008.	2008
CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. Ciênc. educ. (Bauru) , Bauru , v. 7, n. 1, 2001 .	2001

Lista dos resultados do levantamento de publicações na base de dados do SciELO organizados em ordem decrescente por ano de publicação – Fonte: autora.

Analisando essas publicações, já é possível verificar que do ano 2001 a 2015 tais artigos tratam basicamente de um mesmo foco de pesquisa, variando apenas os cursos estudados, os procedimentos de ensino e os tipos de instituição. O Quadro 4 expressa essas publicações em artigos de revistas no período de cerca de 14 anos. Pensando que as buscas por palavra-chave procuraram ser bastante abrangentes, o número efetivo de publicações sobre o estágio supervisionado docente é muito pequeno. Já, quando se toma como referência os eventos científicos da área de educação, esta é uma temática bastante presente em termos numéricos, conforme visto nos Quadros 2 e 3. Tais

inconsistências numéricas podem indicar um baixo interesse ou mesmo uma desvalorização da relevância de estudos que consideram os estágios supervisionados como etapa fundamental na formação inicial docente por parte de periódicos da área da educação.

Conclusão

Tomando como partida as análises anteriores, é possível concluir que não apenas nos estudos sobre formação de professores de Ciências e Biologia, mas também na grande área de “Formação de Professores”, os docentes das escolas de educação básica carecem de reconhecimento como atores de processos que devam ser estudados.

Parte dessa explicação reside em análises como a de André (2009) que mostram, num percurso histórico recente, que a década de 1990 caracterizou-se por produções acadêmicas sobre formação de professores cujas temáticas eram relativas ao meio ambiente e à saúde na formação; processos de aprendizagem do aluno – futuro professor; representações do aluno – futuro professor; questões de gênero e etnia; uso de novas tecnologias; questões de identidade docente e competências na formação do professor. Neste mesmo artigo, a autora afirma que, nos anos 2000, foram poucos os estudos que abordaram os processos de aprendizagem dos futuros docentes nos cursos de formação inicial e o número de pesquisas sobre formação continuada foi bastante significativo.

Contudo, mais recentemente, Gatti (2012) aponta que os caminhos da pesquisa em formação docente tomam rumos um pouco diferentes, já que temas relativos à formação inicial estão ganhando destaque. De acordo com este levantamento, artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (entre 1998 e 2011), que tratam de questões ligadas à formação docente, se intensificaram. Do ano de 2006 em diante, as publicações com esse mote são divididas em duas abordagens preponderantes:

[...] novas formas de ação em currículo/disciplinas ou estágios nas licenciaturas, em busca de inovação, estudando seus efeitos; outro conjunto que busca compreensão sobre fatores que permeiam

concepções/representações sobre a formação e a profissão docente. (GATTI, 2012, p. 431)

Outro argumento que sustenta a preocupação de as pesquisas sobre formação de professores estarem se voltando aos cursos de formação inicial são análises feitas sobre evasão do magistério em diversos países. André (2012) mostra que o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2006, informa a tendência de a evasão ser mais alta nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão, ficando bastante evidente a necessidade de políticas voltadas aos professores iniciantes.

No entanto, de acordo com Marcelo Garcia (1998), quando se trata de pesquisa sobre formação inicial de professores, a referência é feita quase que exclusivamente aos estágios de ensino e aos efeitos que eles têm sobre os professores em formação, aparecendo em destaque tanto pela variedade temática quanto metodológica, bem como pela quantidade de pesquisas realizadas. No caso do mapeamento aqui realizado, os resultados são concordantes à medida que pôde-se evidenciar que, em grande parte das publicações, o professor das escolas de educação básica aparecem de forma negativa ou menor, como um profissional despreparado para receber estagiários, como profissionais sem tempo ou remuneração adequados para tal, profissionais que consideram os seus saberes e os da universidade como sendo hierarquizados e que consideram estagiários apenas observadores críticos de suas aulas.

Foram destacadas também as dificuldades dos pesquisadores em estabelecer relações conceituais diferentes daquelas que já vêm tradicionalmente sendo estabelecidas na área e que as concepções que têm sobre o papel da teoria como uma perspectiva de olhar sobre o objeto de estudo são não somente tradicionais, mas insuficientes.

Desse modo, a partir das considerações feitas, identifica-se a necessidade de problematizar e investigar melhor os professores supervisores de estágio, como atores relevantes no processo formativo da docência, nas circunstâncias de seu exercício profissional diário, sustentando-se no conceito de que o estágio é uma área acadêmica e, portanto, foco de investigações como já proposto.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Estágios Supervisionados na Formação Docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Cortez, 2014. 156p.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.174-181, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 05 out. 2016.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, abr. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2015.

ANDRÉ, Marli; DALMAZO, Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

BRASIL, CNE, CES. *Parecer nº 744*, de 3 de dezembro de 1997. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei n.º 9.394/96 – Prática de Ensino. Parecer.

BRASIL, CNE, CP. *Resolução nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução.

BRASIL, CNE, CP. *Resolução nº 2*, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução. Brasília, DF, 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BRASIL, CNE, CP. *Resolução nº 2*, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução.

BRASIL, MEC. *Decreto nº 7219*, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -Pibid. Decreto.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Lei nº 9394*, de 17 de dezembro de 1996. Lei.

BRASIL. *Portaria nº 96*, de 18 de julho de 2013. Regulamento do programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Portaria. São Paulo, SP, Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_A provaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, 1, 2001, Brasília. *Anais*. Brasília: Mec/sef, 2001. v. 3, p. 152 - 160. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 121-149.

FRACALANZA, Dorotea Cuevas. *A Prática de Ensino nos cursos superioadores de licenciatura no Brasil*. 1982. 179f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação, Unicamp, Campinas, 1982.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Pesquisa sobre formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 9, p. 51-75, 1998.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 199. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, p. 423-442, 2012.

JARDILINO, Jose Rubens Lima. Políticas de Formação de Professores em conflito com o currículo: Estágio Supervisionado e PIBID. *Educação (ufsm)*, [s.l.], v. 39, n. 2, p.353-366, 18 jun. 2014. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644412068>.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. *Revista Poiésis*, Catalão, v. 3, n. 34, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

MARIN, Alda Junqueira. Diretrizes curriculares para formação de professores: implicações na educação básica. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). *Didática e currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: Espaço Acadêmico; Ceped Publicações, 2016. Cap. 7. p. 175-190.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232p.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 200 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LUCENA LIMA, Maria Socorro. *Estágio e docência*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 296p. (Saberes pedagógicos).

SILVA, Lazara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. *Estágio Supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin: Belo Horizonte, Minas Gerais: FAPEMIG, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRAZAN, Eduardo et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, 2008.

***THE SUPERVISED INTERNSHIP IN THE INITIAL TRAINING OF
BIOLOGY TEACHERS: ARE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
CONSIDERED IMPORTANT ELEMENTS IN THE TRAINING
PROCESS?***

ABSTRACT

This article is an attempt to contextualize the academic discussion about internship in initial teacher's formation, especially of biology teachers, from educational changes in Brazil focusing on the last two decades of the twentieth century. In this sense, it is initiated a reflection about internship's relevance, but, more than that, it is intended to give due importance to a constitutive element of this formative moment: the basic school teacher. In order to do this, we analyzed the productions of the area, showing that the research literature has few works that effectively focus on researching those teachers in schools (basic education) and also in understanding their role in the initial formation of other teachers. This scenario is worsened when taken the particularities about biology teacher's formation.

Keywords: *Internship. Teaching. Biology. Elementary school.*