

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
Programa de Pós-Graduação - Educação Científica e Formação de  
Professores



**PPG.ECFP**

Programa de Pós-Graduação em  
Educação Científica e Formação de Professores



**OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR COLABORADOR E O  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FÍSICA**

**REGIANE DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO**

**2023**

**REGIANE DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO**

**OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR COLABORADOR E O  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FÍSICA**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção do título Mestre em Educação Científica e Formação de Professores*

Orientador: Prof. Dr. Sergio Luiz Bragatto Boss.

**Jequié/BA - 2023**

C744s Conceição, Regiane dos Santos da.

Os saberes docentes do professor colaborador e o estágio supervisionado em física / Regiane dos Santos da Conceição.- Jequié, 2023.

78f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Sergio

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
Campus Universitário de Jequié/BA  
Programa de Pós-Graduação  
Educação Científica e Formação de Professores

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OS SABERES DOCENTES DO PROFESSOR COLABORADOR E O  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM FÍSICA

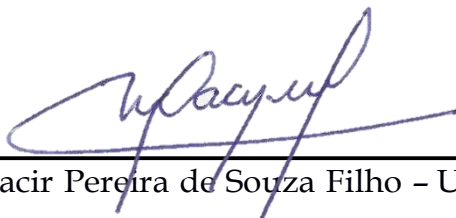
Autora: Regiane dos Santos da Conceição.  
Orientador: Prof. Dr. Sergio Luiz Bragatto Boss.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação  
defendida por **Regiane dos Santos da Conceição** e aprovada  
pela Comissão Julgadora.  
Data: 29/03/2023



.....  
Sergio Luiz Bragatto Boss

Comissão Julgadora:



.....  
(Moacir Pereira de Souza Filho - UNESP/FCT)



.....  
(Ana Cristina Santos Duarte - PPG-ECFP)

*Dedico este trabalho a minhas maiores saudades,  
Minha avó, Enedina, e aos amigos/irmãos, Dri e Fran.  
Espero um dia reencontrar vocês na eternidade.*

## **Agradecimentos**

Aqui encerro mais um ciclo de minha vida acadêmica e pessoal. Durante o mestrado, superei meus limites por um sonho que nunca foi sonhado só. Por esta razão deixo aqui os meus agradecimentos as pessoas que contribuíram de forma direta e indireta para que esse momento se concretizasse.

Agradeço ao meu refúgio e fortaleza, Jesus. A minha fé se renova a cada momento que sinto a presença de Jesus me guiando, livrando e refugiando das adversidades da vida humana.

Ao meu orientador, Serginho. Não há palavras no mundo que me façam expressar o carinho e admiração que tenho por você. És uma das minhas maiores referências em profissionalismo e ser humano. Muito obrigada por tudo e por tanto, sem o seu apoio esse trabalho não haveria se concretizado.

Ao prof<sup>o</sup> Moacir e a prof<sup>a</sup> Ana Cristina, pelas excelentes contribuições que me permitiram vencer as inseguranças deste processo.

Aos entrevistados, pela disponibilidade em ceder alguns minutos do seu tempo para que a coleta de dados desse trabalho fosse profícua.

Gratidão ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores, pelos ensinamentos, colaboração e aprendizagem.

Aos colegas de curso, em especial a equipe Powers Rangers Rosa (Alex, Mena e Gleisa) pela parceria, apoio e trocas.

Ao Grupo de Pesquisa PANACUM, pelas contribuições importantíssimas para a pesquisa e para meu crescimento acadêmico.

Os agradecimentos mais que especiais vão a minha família e amigos.

Agradeço aos meus pilares e referência, minha mãe, Domingas e meu pai, Reginaldo, pela dedicação, pelo incentivo, pela força e principalmente pelo carinho, eu amo vocês para além da vida.

Ao meu companheiro, Erisvaldo, pelo apoio, conselhos, renúncias. A caminhada com você se tornou mais amena e prazerosa.

Aos meus pequeninos, Reinan, Lorena, Ághata, Heloísa e Maria Eduarda, pela doçura, simpatia e amor. Vocês me fazem lutar por um mundo mais justo.

Aos amigos da minha trajetória, Olga, Josy, Carlos, Rafa, Rose, Cinara, Naiara, Elaine e Irlene, por serem minha válvula de escape, e aquecerem meu coração com momentos únicos e preciosos.

Enfim, muitas foram as pessoas que trilham comigo nesta longa jornada. Gratidão resume.

## RESUMO

O Professor Colaborador, tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem por meio do estágio. No entanto, não há uma política de formação para o professor colaborador. Em função disso, estes baseiam-se nas experiências vivenciadas em seus estágios enquanto eram graduandos, nas experiências de seus colegas de trabalho ou nas buscas por novas ferramentas educacionais ou práticas pedagógicas. Mesmo havendo a compreensão desses aspectos e considerando que todos os sujeitos inseridos no processo de estágio aprendem com ele, pretendemos com este estudo analisar quais saberes docentes do professor colaborador são ressignificados na interação com os estagiários. Compactuados com os saberes docentes propostos por Tardif (2014), levando em consideração que a tipologia de saberes agrega um conjunto de saberes: os saberes de formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. A fim de galgar considerações pertinentes as nossas inquietações, realizamos entrevistas semiestruturadas com três dos cinco professores mapeados, que recebem os licenciandos em Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Considerando os procedimentos de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011) e com base nas concepções elencadas, categorizamos os resultados desta pesquisa em três categorias: a primeira visamos analisar as concepções dos Professores Colaboradores referentes às vivências com outros sujeitos. Na segunda categoria evidenciamos os saberes da experiência dos Professores Colaboradores que recebem estagiários de Física. A terceira e última categoria, buscamos identificar qual a posição ocupada pelos Professores Colaboradores nos estágios supervisionados em Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Foi possível perceber com este estudo que embora não ocorra de forma explícita, os professores que recebem os licenciandos, ressignificam seus saberes profissionais docentes mediante a relação com os Futuros Professores e com os demais sujeitos envolvidos no processo de estágio. Percebemos também um distanciamento entre a Universidade e as Escolas, além de uma falta de participação ativa dos Professores Orientadores nas Escolas e dos Professores Colaboradores nas Universidades.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Saberes Docentes, Professor Colaborador, Estágio Supervisionado, Ensino de Física.



## ABSTRACT

The Collaborating Teacher plays a fundamental role in the teaching-learning process through internships. However, there is no training policy for the collaborating teacher. As a result, they rely on the experiences they had during their own internships as undergraduates, the experiences of their colleagues, or the search for new educational tools or pedagogical practices. Despite understanding these aspects and acknowledging that all individuals involved in the internship process learn from it, this study aims to analyze which teaching knowledge of the collaborating teacher is redefined through interaction with the interns. Aligned with the teaching knowledge proposed by Tardif (2014), considering that the typology of knowledge encompasses a set of knowledge: professional formation knowledge, disciplinary knowledge, curricular knowledge, and experiential knowledge. In order to address our concerns, we conducted semi-structured interviews with three out of the five identified teachers who receive Physics education students from the Federal University of Recôncavo da Bahia. Following the content analysis procedures proposed by Bardin (2011) and based on the established concepts, we categorized the results of this research into three categories. Firstly, we aimed to analyze the conceptions of the Collaborating Teachers regarding their experiences with other individuals. Secondly, we highlighted the experiential knowledge of the Collaborating Teachers who receive Physics interns. Lastly, we sought to identify the role played by the Collaborating Teachers in the supervised internships in Physics at the Federal University of Recôncavo da Bahia. Through this study, we observed that although it may not be explicit, the teachers who receive education students redefine their professional teaching knowledge through their relationship with future teachers and other individuals involved in the internship process. We also noticed a gap between the University and the Schools, as well as a lack of active participation from the Supervising Teachers in the Schools and the Collaborating Teachers in the Universities.

**Keywords:** Teacher Education, Teaching Knowledge, Collaborating Teacher, Supervised Internship, Physics Education.

## Lista de Ilustrações

Figura 1- Saberes docentes	28
----------------------------	----

## Lista de Quadros

Quadro 1- Orientações para professores colaboradores -----	21
Quadro 2- Os saberes dos professores-----	30
Quadro 3- Perfil dos participantes-----	37
Quadro 4- Categorias de análise -----	39

## Lista de Abreviaturas e Siglas

CEP	Comitê de Ética da Pesquisa
CETEP	Centro Territorial De Educação Profissional
CFP	Centro de Formação de Professores
CONAC	Conselho Acadêmico
COOPC	Coordenadoria de Projetos e Convênios
EST	Estagiário
FP	Futuro professor
IES	Instituição de Ensino Superior
PC	Professor Colaborador
PO	Professor Orientador
REDA	Regime Especial Direito Administrativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: O PROFESSOR COLABORADOR E OS SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO .....	17
1.1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....	18
1.2 O PROFESSOR COLABORADOR E SUA POSIÇÃO NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS.....	19
1.3 OS SABERES DOCENTES .....	22
CAPÍTULO 2: CAMINHO PERCORRIDO .....	33
2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	33
2.2 PERCURSO METODOLÓGICO .....	33
2.3 CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA .....	34
2.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	36
2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS .....	38
CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	40
3.1 O PROFESSOR COLABORADOR E SEU PAPEL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	40
3.2 A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES MEDIANTE A PRÁTICA.....	47
3.3 O ESPAÇO RESERVADO AO PROFESSOR COLABORADOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFRB .....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	63
REFERÊNCIAS .....	66
APÊNDICE A - QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA .....	72
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	75
APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS.....	77
DECLARAÇÃO DE AUTORIA .....	78

## INTRODUÇÃO

A formação inicial do futuro professor, bem como seus primeiros anos de atuação em sala de aula, é marcada por processos de “choques de realidade”, uma vez que, são nesses períodos que o discente em formação e/ou o docente recém-formado (em exercício) edificam suas práticas na atuação profissional. Nesse contexto, para muitos licenciandos, o estágio supervisionado é o marco transitório em que eles deixam de ser meros estudantes e passam a se tornar ‘professores’ (LEONE; LEITE, 2011).

No que tange a prática docente do professor de Física, tem se observado uma falta de motivação por parte dos alunos da Educação Básica ao estudarem Física, o que exige maiores inovações por parte dos professores dessa área do conhecimento (FUSINATO, 2005). Nessa vertente, tem sido cada vez mais desconstruída a percepção de que para ser um bom professor de Física faz se necessário, apenas, entendimento dos conceitos físicos bem como suas terminologias (SILVA; TERRAZAN, 2009).

No decorrer da formação acadêmica, o Futuro Professor (FP), enquanto estagiário, vai reconhecendo a sua importância e construindo a sua identidade profissional, ao proporcionar condições efetivas para o êxito escolar dos alunos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2009). No entanto, acreditando que o estágio em muitos casos é considerado como um “choque de realidade” para o FP, muitos licenciandos compactuam com a premissa apresentada por Carvalho e Gil- Pérez (2009) “o que nós, professores de ciências, deveríamos conhecer em sentido mais amplo do “saber” e “saber fazer”?” (p. 14).

Nos cursos de formação inicial, o estágio assume o papel de atividade teórico-prática. Por tal razão, é neste momento que os estudantes de licenciatura tendem a colocar em prática os conhecimentos pedagógicos e específicos durante a graduação e em suas vivências, em seu futuro ambiente de trabalho, a sala de aula. De acordo com a lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, o estágio supervisionado é componente obrigatório nos currículos dos cursos de licenciatura e deve ser articulado a prática docente de modo a proporcionar aos licenciandos atividades voltadas a sua área de formação e futura atuação (BRASIL,

2008; BRASIL, 2015).

Entretanto, em alguns casos, o estágio curricular supervisionado é visto como “a hora da prática”, de modo a propiciar o estudante da graduação a atrelar as teorias aprendidas durante o seu processo formativo com a prática em sala de aula. Esta abordagem entre a teoria e a prática exprime que ambas precisam estar associadas a garantir que uma não fragilize a ação da outra no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo. Tais conexões proporcionam ao sujeito explorar diversos saberes no seu processo de formação (NUNES; FERNANDES, 2001; PIMENTA; LIMA, 2017).

Apesar da importância entre a teoria e a prática, a relação entre esses campos pode se tornar um grande desafio aos graduandos, professores e para outros sujeitos participantes presentes no ambiente educacional. Um desses desafios consiste no apontamento de falhas, restrições e denúncias contra as didáticas dos Professores Colaboradores<sup>1</sup> (PC) e das escolas que recebem os estágios (CONCEIÇÃO, 2018; CONCEIÇÃO; SILVA, 2016; PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2017).

Para Pimenta e Lima (2017) e Daniel (2009), tais apontamentos fazem com que o processo de estágio fique restrito a denunciar somente os supostos erros dos professores que atuam na Educação Básica e recebem estes licenciandos, havendo a necessidade de uma reflexão crítica sobre a realidade existente, bem como a troca de informações entre o FP e o PC, uma vez que esta troca pode gerar subsídios para a futura atuação do licenciando (BACCON; ARRUDA, 2010; CARVALHO, 2012; PIMENTA; LIMA, 2017; QUADROS et al., 2005).

Vale salientar que o estagiário é um futuro professor, que mesmo sem nenhum contato com a profissão docente, pode vir a carregar intrinsecamente representações relativas às atitudes docentes em sala de aula, provenientes da sua trajetória enquanto aluno (AROEIRA, 2009; QUADROS et al., 2005). Constata-se na literatura que as instituições educacionais (a exemplo das Escolas e Instituições de Ensino Superior (IES)) desempenham papéis relevantes no processo formativo do FP. Nesse sentido, o

---

<sup>1</sup> Entende-se por professor colaborador, o professor da Escola que recebe o futuro professor. Algumas pesquisas compreendem-no como Professor regente, Professor supervisor etc.

Professor Orientador<sup>2</sup> (PO) e o PC, possuem grande importância no desenvolvimento da aprendizagem, pois, além de desconstruírem a visão formada do estágio como apenas um elo entre a IES e a Escola, possuem conhecimento das vivências nos métodos de ensino e aprendizagem por meio do estágio supervisionado oriundo do período em que eram estagiários (AROEIRA, 2009; CONCEIÇÃO; SILVA, 2016; QUADROS et al., 2005).

Mas, apesar das discussões sobre a importância do ato educativo escolar supervisionado nos cursos de licenciaturas, muitos professores, diretores e até coordenadores acadêmicos, nem sempre reconhecem a real importância do estágio na formação do futuro docente, o que impossibilita a troca de saberes e fragiliza a visão de que a teoria e a prática estão fortemente interligadas (CONCEIÇÃO, 2018).

Diante destas considerações, esta pesquisa justifica-se principalmente por causa das inquietações provenientes à prática docente, no que tange as cooperações de PCs, além do anseio em identificar o potencial formativo que a interação entre futuros professores e professores colaboradores pode propiciar aos últimos. Perante estas condições, norteamos nossa pesquisa com a seguinte problemática: *Quais saberes docentes do professor colaborador são ressignificados na interação com o estagiário no processo do estágio curricular supervisionado?*

Para responder ao problema de pesquisa, elencamos os seguintes objetivos:

**Geral:**

- **Analisar quais saberes docentes do professor colaborador são ressignificados na interação com os estagiários.**

**Específicos:**

- **Analisar os saberes construídos e ou ressignificados do PC sobre o estágio supervisionado;**
- **Identificar a percepção de PC sobre o estágio supervisionado;**
- **Identificar as dificuldades do PC na orientação de estágio supervisionado de licenciandos de Física.**

---

<sup>2</sup> Entende-se por professor orientador, o professor da Universidade que acompanha o futuro professor na Escola. Algumas pesquisas compreendem-no como: Professor tutor, Professor Coordenador etc.



## CAPÍTULO 1: O PROFESSOR COLABORADOR E OS SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

A formação de professores vem a tempos tentando superar o modelo de educação em que a prática é vislumbrada como uma aplicação de teorias e técnicas, modelo descrito por “racionalidade técnica”<sup>3</sup> (DINIZ-PEREIRA, 2014). Pensar na prática docente, bem como na formação de professores, é, antes de tudo, pensar nas bases metodológicas que estão atreladas a formação do indivíduo e do profissional para além das bases teóricas obtidas entre as paredes das IES.

Pensar a formação de professores é também pensar nas relações plurais de trocas de vivências entre os indivíduos dentro e fora da sala de aula. Em razão disso, tem sido uma constituinte desafiadora aos cursos de formação de professores, a viabilização de elementos que possibilitem aos seus graduandos o reconhecimento de que, para saber ensinar, não bastam as experiências e os conhecimentos específicos, fazendo-se necessários os saberes pedagógicos e didáticos (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017).

Os alunos dos cursos de formação de professores devem desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção permanente dos saberes-fazer docentes, com base nas necessidades e desafios que o ensino lhes coloca no cotidiano. Colaborar com os alunos dos cursos de formação de professores para a construção da sua identidade de professor, considerando, para tanto, que apenas os saberes da experiência não bastam (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017).

Autores como Nunes e Fernandes (2001); Almeida; Biajone (2007) e Cunha (2007) reforçam que foi em meados da década de 1990 que os pesquisadores brasileiros intensificaram os debates sobre os novos enfoques e paradigmas que tinham como propósito a compreensão das práticas pedagógicas e os saberes pedagógicos e epistemológicos. Tais vertentes pedagógicas versavam em refletir sobre a formação de professores para além dos aspectos acadêmicos. Apropriava-se então, para além dos aspectos relacionados a sua prática, o desenvolvimento organizacional, pessoal e

---

<sup>3</sup> Modelo de ensino em que o professor é visto como técnico, ou seja, um profissional que coloca em prática os conhecimentos pedagógicos e científicos (DINIZ-PEREIRA, 2014).

profissional do professor. Em vista disso, foi ficando cada vez mais evidente que para ser professor fazia-se necessário outras nuances que iam além do “dom” ou do conhecimento da sua área de atuação, eram necessários conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos.

### 1. 1 O estágio na formação dos professores

Os estágios curriculares supervisionados precisam enfatizar, cada vez mais, o seu papel teórico-prático na formação de professores. No entanto, pensar na perspectiva tem sido um papel desafiador aos cursos de licenciatura, uma vez que, pensar na prática, sem uma mera reflexão sobre esta, é fortalecer a concepção de que há uma prática sem teoria, ou há teoria sem prática. O desafio fundamental para o profissional da educação é distinguir e compreender as teorias na sua própria prática e originar condições para que diante das teorias, modifique seus pontos de vista, atitudes e posturas em sua atuação (PIMENTA; LIMA, 2017).

No anseio de buscar o elo entre teoria e a prática, os cursos de licenciatura acabaram se tornando aglomerados de saberes teóricos e práticos e, os estágios, ficam restritos a apontar os desvios e falhas das Escolas de Educação Básica. Neste sentido, os estágios supervisionados, passaram a se configurar como *criticismo vazio*, de modo que os estagiários apontam apenas vivências tradicionais das escolas, e estas, por sua vez deixam de aceitar os FPs (PIMENTA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2017).

Tal conjectura, propicia um distanciamento entre as Universidades e as Escolas. Em virtude disto, surge a urgente necessidade de uma parceria mais viva e efetiva entre unidades de ensino. Com o intuito de superar tais obstáculos e aproximar as Universidades das Escolas, os cursos de formação de professores tem o desafio de tornar as disciplinas de fundamentos e de didáticas, teóricas e práticas. E, nessa perspectiva, o estágio tem a função de aproximar o FP do seu futuro ambiente de trabalho. Assim sendo, o Estágio Curricular Supervisionado passa a ser o espaço de preparação para a docência (PIMENTA; LIMA, 2017).

Ao 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, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la (PIMENTA; LIMA, 2017, p.104).

Faz-se necessário repensar na forma em que estamos conduzindo o estágio, de modo a pensar na formação inicial do FP, mas também, na formação continuada do PC e do PO. Pimenta e Lima (2017), nos sugere alguns indicativos que podem vir a fortalecer tal parceria entre as instituições de ensino (Universidade e Escola) e os sujeitos que estão inseridos no contexto. Dentre tais indicadores, conhecer o contexto da Escola, compreender o movimento desta, a dinâmica interativa dos saberes e a vida e o trabalho dos PCs, são caminhos que possibilitarão sair da zona de conforto no apontamento de falhas e denúncias voltadas às concepções do professor, e passar a viver o estágio de forma mais efetiva a futura realidade do licenciando.

## **1.2 O professor colaborador e sua posição nos estágios supervisionados**

Quando o licenciando adentra no campo de estágio, as suas primeiras preocupações estão centradas no professor que irá lhe receber. Segundo Victor Magalhães (2021), ao adentrar no campo de estágio, o licenciando torna-se um crítico vazio dos aspectos metodológicos do professor, de modo que sua função, em muitos casos, é fazer uma análise crítica de determinadas situações a qual ele nunca passou (MAGALHÃES, 2021).

Acreditando que o estudante de graduação precisa vivenciar seu futuro ambiente de trabalho, devemos nos preocupar e nos atentarmos as ponderações que serão realizadas posteriormente, de modo que possamos pensar quais são as condições de trabalho do PC? Por que o PC age de tal forma? Quais os sentimentos que podem vir a estar atrelado ao PC no momento da observação? O PC é um sujeito importante no processo de estágio, porque ele agrega experiências do “chão” da escola que, em muitas situações, não foram vivenciadas pelos POs (MAGALHÃES, 2021). Benites (2012), nos auxilia a demonstrar algumas reflexões sobre os questionamentos anteriormente mencionados.

Segundo a autora,

O professor-colaborador é identificado por ser professor, pelas condutas adotadas, pela postura, pelo modo de agir e se expressar, pela maneira como organiza seu espaço de trabalho, toma decisões e reflete ou não sobre suas ações. Contudo, na grande maioria das vezes não existe um reconhecimento por serem formadores de futuros

professores ficando atrelados a condição do ensino e não da formação (BENITES, 2012, p.52).

Cabe salientarmos que, quando o FP é inserido no estágio de regência, ele acaba modificando o espaço do PC. Tal modificação ocorre no sentido de mudar a rotina do professor. Destacamos aqui que o PC não é formado para dedicar-se a tal função e trabalha mediante as representações que ele possui dos momentos em que atuava enquanto estagiário e de diálogos entre seus colegas de trabalho. Ademais, a dedicação que os PCs têm pelos licenciandos que ele recebe, é em muitos casos voluntária, sem quaisquer acréscimos financeiros e sem diminuição de carga horária (como ocorre em alguns casos para os POs), muito pelo contrário, os PCs se deparam com um aumento de carga horária de trabalho na dedicação com os FPs (DANIEL, 2009).

Não há uma política de formação para o PC (BENITES; CYRINO; NETO, 2013). A vista disto, este sujeito não é previamente preparado para designar a função de auxiliar os FPs no desenvolvimento de seus estágios, uma vez que, em alguns cursos de licenciatura, a atenção é voltada apenas para a atuação do FP. Em contrapartida, as experiências do PC e do PO são cruciais, uma vez que partimos do pressuposto que estes já passaram pelo mesmo processo, e vivenciaram obstáculos e êxitos em seus estágios supervisionados (ALBUQUERQUE, 2007). Assim,

[...] os professores, diretores, supervisores além de permanecerem “estudantes” e “informantes ou sujeitos de pesquisa”, também se tornam parceiros, coautores do processo de pesquisa, deixando de ter apenas participação passiva, mas assumindo uma participação ativa e consciente neste processo (DANIEL, 2009, p. 25, grifo do autor).

Ao longo do processo do estágio curricular supervisionado, o professor é observado a todo instante. O licenciando busca no professor uma série de informações e atitudes que não estão atreladas apenas ao seu conhecimento sobre o seu componente curricular, para o caso desta pesquisa, os conhecimentos sobre conceitos físicos. Optamos por intitular a principal fonte desta pesquisa por Professor Colaborador por acreditarmos no potencial formativo e colaborativo destes indivíduos no processo de ensino e aprendizagem mediante aos estágios.

Entretanto, não há uma padronização na titulação dos PCs. Em virtude de tal circunstância, buscamos na literatura os termos mais comuns (professor supervisor, professor tutor, professor regente etc.). Ao realizar tal busca, encontramos alguns

estudos, a exemplo de Albuquerque (2007), Benites (2012), Cyrino (2012), Daniel (2009) Souza Neto e Benites (2008), aportes fundamentais na compreensão da posição ocupada por tais sujeitos em outras instituições de ensino.

Embora no Brasil não possua uma legislação que assegure o PC, alguns estudos (CORREA-MOLINA, 2004; PORTELANCE, 2008) indicam uma perspectiva totalmente diferente em outros países, como por exemplo, no Canadá. No Quebec (maior província por extensão territorial do Canadá), tem-se um programa para formar PC, que estabelece um conjunto de orientações e competências no desenvolvimento profissional destes indivíduos (BENITES, 2012). Abaixo, apresentamos no Quadro 1, os indicadores baseados na orientação e competências para o PC.

**Quadro 1** - Orientações para professores colaboradores

Indicadores	Professores Colaboradores
<b>Orientações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissionalismo como formador de campo.</li> <li>• Desenvolvimento profissional do estagiário.</li> <li>• Acordo entre os formadores.</li> </ul>
<b>Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoiar o desenvolvimento da identidade profissional do estagiário.</li> <li>• Guiar o estagiário no desenvolvimento de competências profissionais pela observação rigorosa, pela retroação construtiva e avaliação contínua e fundamentada.</li> <li>• Guiar o estagiário no aprendizado das práticas de ensino capazes de atualizar as orientações ministeriais da formação dos alunos.</li> <li>• Ajudar o estagiário a ter um olhar crítico sobre sua prática.</li> <li>• Interagir com o estagiário com respeito e de modo a estabelecer um clima de aprendizado e uma relação de confiança de natureza profissional.</li> <li>• Trabalhar em conjunto com os diferentes atores universitários e, particularmente, com o supervisor.</li> </ul>

**Fonte:** PORTELANCE et al, 2008.

Pensando na perspectiva brasileira, faz-se necessário uma política voltada a formação de PC, de modo que demonstre o seu real papel e importância na formação inicial e continuada de professores. Tal formação pode estar atrelada a formação inicial de professores, de modo que os FP pensem na perspectiva dos professores que os recebem, mas também podem pensar na formação continuada em formas de cursos, simpósios, palestras e afins.

Cabe salientarmos que o PC é um docente da Educação Básica que, além de designar tal desafio, apropria-se da função de colaborar no processo de formação dos FPs, compreendendo que,

A aproximação do aluno estagiário com professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 105).

Mediante a tais prerrogativas, torna-se necessário pensar nos indivíduos que atuam no estágio supervisionado, a fim de compreender e estabelecer relações entre os PCs, FPs e POs. Ademais, os ambientes de estágios supervisionados devem propiciar situações reais de reflexão e aprendizagens, não sendo um espaço de coleta de dados, mas sim, um espaço voltado a pesquisa na formação inicial e continuada dos indivíduos.

### 1.3 Os saberes docentes

O professor começa o seu processo de formação muito antes de entrar no curso de licenciatura, uma vez que este está inserido no contexto escolar desde a Educação Infantil. Nunes e Fernandes (2001) argumenta que as pesquisas relacionadas aos saberes pedagógicos dos professores suscitaram em um resgate da importância de considerar o professor como ator principal do processo de autoformação, de reelaboração de seus saberes adquiridos ao longo da sua vida, em confronto dos saberes adquiridos no desenvolvimento de sua atuação profissional.

Gauthier *et al* (1998), autor conceituado no que diz respeito aos saberes docentes, atenta-nos que o desenvolvimento das pesquisas voltadas ao ensino possibilita-nos a confrontar infortúnios que, por muito tempo, impossibilitaram os aspectos pedagógicos de progredir e que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento das profissões: Os saberes sem ofício e o ofício sem saberes.

Os saberes sem ofício, são refletidos nos saberes produzidos nas instituições de ensino e que, em muitos casos, não leva em consideração as variáveis presentes na sala de aula real. Considerar tal questão, é formalizar o ensino e, de certo modo, não fortalecer a profissionalização docente, contribuindo para uma desvalorização da

atividade docente. O segundo, o ofício sem saberes, diz respeito ao que Gauthier *et al* (1998) nomeia como “cegueira conceitual”.

Tal concepção leva em consideração que pouco se sabe sobre o ensino, embora este venha sendo desenvolvido a muitos anos. Situações a exemplo de pensar que para ensinar faz-se necessário apenas transmitir conhecimentos, ou seja, conhecer o objeto de estudo, ter bom senso ou até mesmo ter o dom. A vista disso, não há uma sistematização do saber. O que alguns autores consideram como uma terceira categoria, seria a proposição de Gauthier *et al* (1998), o ofício feito de saberes (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, NUNES; FERNANDES, 2007; AIRES; TOBALDINI, 2013).

Pimenta (2012), nos provoca a pensar que a mobilização dos saberes da experiência tem um grande potencial na construção da identidade docente do professor, uma vez que historicamente imerso na sociedade, o professor carrega consigo representações e reflexões sobre a prática docente sua e de outros professores que perpassaram a sua trajetória, seja ela como aluno, como professor (mediante as reflexões de sua prática) e com os seus colegas de trabalho. Em tal conjectura, Pimenta (2012), nomeia os saberes dos professores como os “saberes da docência” e categoriza-os em três nuances: os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência.

Os saberes do conhecimento, abrangem a transmissão de conceitos específicos e suas especificidades. Tais saberes referem-se aos saberes de formação específica (Física, Literatura, Química, Matemática etc.). Os saberes pedagógicos destacam e viabilizam a ação de ensinar, ou seja, estão atrelados a ação docente, bem como os conhecimentos didáticos e pedagógicos do professor.

Os saberes da experiência são destacados por Pimenta (2012) em duas subcategorias: os saberes da experiência que estão atrelados aos professores no exercício de sua profissão; e os saberes da experiência dos alunos de graduação (futuros professores), que são constituídos durante a sua vida acadêmica. O professor, diferente de outras profissões, são profissionais que foram imersos no seu ambiente de trabalho muitos anos antes de sua atuação, ou seja, antes de adentrar nos cursos de licenciatura, os graduandos possuem uma concepção do ser professor.



Pimenta (2012) destaca que os saberes da docência são diretamente ligados aos saberes da experiência. No entanto, a autora argumenta que o grande desafio dos cursos de formação inicial dos professores, se dá no processo de colaborar para que os licenciandos transitem entre o “ver o professor como aluno” para o “ver-se como professor”, uma vez que, ao longo dos mais de dez anos no ambiente escolar, estes sujeitos agregam uma “bagagem” de conhecimentos, representações e crenças relacionados à atuação docente. Tais bagagens/experiências lhes permitem mensurar quem foram os professores “bons” e “ruins”, os melhores conteúdos, as formas de ensinar e dentre outros parâmetros relacionados a prática e atuação docente (PIMENTA, 1996).

As lembranças relacionadas às suas vivências enquanto aluno da educação básica perpassam por toda a sua vida, mas, muitas delas, são ressignificadas durante a graduação ou na atuação profissional. Tais ressignificações estão atreladas ao que Maurice Tardif<sup>4</sup> (2014) estabelece por *saberes docentes*. Segundo ele, os saberes profissionais dos professores são adquiridos ao longo do tempo e da carreira, são temporais.

Os professores, durante seus estágios curriculares supervisionados e nos anos iniciais de sua atuação, utilizam muito da aprendizagem mediante a imitação de modelos e, com o passar dos anos, vão construindo seu próprio estilo de trabalho (BACCON; ARRUDA, 2010; LIMA; PIMENTA, 2017; PIMENTA, 2012). Durante os estágios curriculares, esta imitação de modelos mediante as experiências de outras pessoas está mais forte e interligada, uma vez que os licenciandos utilizam as práticas de seus professores do ensino básico, ou até mesmo da graduação agregadas a sua sala de aula.

Alguns autores (PIMENTA, 2012; SILVA, 2011; TARDIF, 2014) mencionam que tal circunstância possa vir a afetar o seu desempenho na função, pois muitos professores passam pelas licenciaturas sem modificar suas crenças sobre o ensino e, por muitos momentos, acabam utilizando destas para solucionar impasses que ocorrem durante seu desenvolvimento profissional. Em contrapartida, faz-se

---

<sup>4</sup> Graduado em Filosofia pela Université du Québec à Montrea I (1979), mestrado em Filosofia pela Université de Montreal (1982) e doutorado em Fundamentos da Educação pela Université de Montreal (1990). Professor Titular da Université de Montreal e Membro da Collège des évaluateurs.



necessário refletir a formação de professores mediante a realidade de trabalho de tais profissionais, de modo que este possa articular os conhecimentos aprendidos durante a sua trajetória acadêmica, no que tange o ensino, com os conhecimentos desenvolvidos na sua prática cotidiana na escola (AIRES; TOBALDINI, 2013).

Ainda assim, durante seus primeiros anos de atuação, o professor vai agregando os modelos de outros professores, em virtude do contato com profissionais de outras áreas de atuação, dos profissionais que possuem mais tempo de serviço, além dos profissionais que possuem maiores experiências pedagógicas sobre a escola e discentes e, em alguns casos, os professores passam a ter contato, enquanto professores colaboradores, com futuros professores (os graduandos em seu processo de estágio curricular supervisionado).

Com o passar dos anos, o professor agrega um conjunto de experiências de outros sujeitos e vai criando, paulatinamente, seu próprio estilo de trabalho, além das suas próprias experiências. Com o apoio de Tardif e Raymond (2000), passamos a considerar que,

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Outro fator que o professor vai desmistificando ao longo da sua carreira é a noção de distanciamento entre a teoria e a prática, uma vez que, nos primeiros anos de atuação profissional, alguns professores, como os mencionados no estudo de Martiny e Gomes-da-Silva (2011), se deparam com algumas situações em sala de aula, que tendem a suscitar em uma fragilidade/distanciamento entre a formação inicial (“teoria”) e a intervenção pedagógica (“prática”).

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 229)

Infelizmente, em quatro a cinco anos de graduação, torna-se extremamente complexo abordar diversos aspectos da profissão docente, pois ao longo da sua atuação, as concepções de ensino vão mudando e os alunos não são os mesmos (eles

mudam seus interesses, suas perspectivas de futuro, etc.). As experiências docentes possuem duração variável e, ao longo do processo, o docente vai se familiarizando com o seu ambiente de trabalho e assimilando os saberes necessários para realização de suas demandas (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Tardif e Raymond (2000), auxiliam-nos a denotar que os saberes dos professores parecem ser:

[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213)

Por esta e outras razões que alguns autores (SILVA, 2011; TARDIF, 2014; TARDIF; RAYMOND, 2000) reforçam que, os cinco a sete primeiros anos da formação profissional docente, são caracterizados como período crítico da carreira docente e que é neste período que o professor consolida e estrutura o seu saber profissional. Diversos são os aspectos que diferenciam as experiências vivenciadas pelos estagiários e as experiências dos docentes nos primeiros anos de atuação.

Para além das relações citadas acima, cabe salientar também, que ao assumirmos a sala de aula, enquanto professores, vamos adquirindo maiores habilidades pedagógicas, maior segurança para realização de atividade, e até mesmo maior apropriação de como os alunos manifestam suas inseguranças e suas dificuldades. Quando o licenciando é inserido no estágio, ele planeja aulas relacionadas a sua área de atuação, tem o apoio metodológico e didático do PO, dos colegas de turma e, em muitos casos, o acompanhamento contínuo do professor colaborador.

Entretanto, quando este sujeito, agora visto como o licenciado, enfrenta o desafio de ministrar aulas para diversas turmas de séries e níveis de dificuldade distintos e, em alguns casos, com componentes curriculares diversos, que, possam vir a estar distantes de sua área de conhecimento. Tal desafio fragiliza o professor mediante a insegurança em ministrar os conteúdos.

Esta situação afeta seu saber docente, pois eles precisam ressignificar seu “saber-ensino” de conceitos que até então nunca ouviram serem mencionados. Pimenta (2012), nos questiona sobre “que professor se faz necessário para as

necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população?" (PIMENTA, 2012, p.20). Mediante a tal questionamento, corroboramos com as considerações de Tardif (2014), de que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2014, p.39).

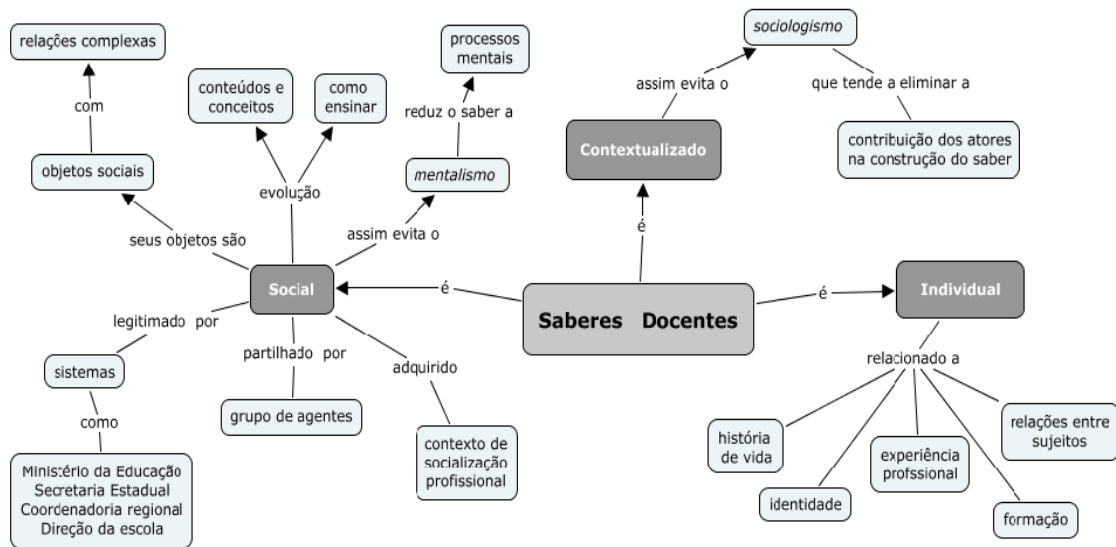
Acrescentamos ainda que o professor, tido como ideal, é aquele que, mediante as suas necessidades formativas e pessoais, visa agregar conhecimentos, experiências e saberes para si e para os demais sujeitos que constituem a comunidade escolar. Em seu livro, saberes docentes e formação profissional, Tardif (2014) afirma que

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, os saberes atrelados aos professores são considerados como um saber social, pois além de serem partilhados por um grupo de agentes, os seus objetivos partem de objetos sociais que estão diretamente voltadas às práticas sociais. Neste sentido, os professores são sujeitos que passam por uma socialização profissional, em que ele é modificado, adaptado e incorporado em diferentes momentos de sua atuação profissional (TARDIF, 2014). Sendo os saberes docentes um saber social, contextualizado e individual, este depende de um tempo designado a aprendizagem e formação, de modo que favoreça ao indivíduo maiores e melhores reflexões. Tais considerações devem fugir do Mentalismo, ao qual reduz a atividade humana especificamente cognitiva e individual.

Grutzmann (2013) apresenta as principais nuances relacionadas aos saberes docentes e deixa evidente que trabalhar com tal temática é algo delicado e complexo, uma vez que os autores que trabalham com tal temática, não possuem uma definição unânime sobre tal conceito. Isto posto, a autora apresenta um mapa mental que buscar demonstrar uma visão geral do que Tardif (2014) considera por saber docente.

**Figura 1:** Saberes docentes.



**Fonte:** Grutzmann (2013, p.107).

A Figura 1 foi elaborada por Grutzmann (2013) e nos apresenta concepções-chaves relacionadas aos saberes docentes na perspectiva de Tardif (2014). Os pontos-chaves que designam os saberes docentes estão englobadas por três especificidades. A primeira pondera que os saberes docentes são *individuais*, pois Tardif (2014) considera que cada indivíduo tem uma compreensão singular de sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais, além de desenvolverem relações distintas entre os sujeitos que estão no seu entorno. Sendo assim, segundo as considerações de Tardif (2014), o professor, mesmo que formado na mesma instituição que os demais, carrega representações diferentes sobre o profissional docente. Tais representações vão de encontro às experiências pessoais, crenças e costumes, deste modo, são próprias do sujeito (GRUTZMANN, 2013; TARDIF, 2014).

A segunda especificidade remete que os saberes docentes são contextualizados de modo a evitar o sociologismo, ou seja, reduzir as explicações das situações mediante as questões sociológicas. Os saberes docentes estão englobados em contextos cognitivos, que vão além das relações que os sujeitos constituem entre si. Cabe salientarmos que tal especificidade deixa ainda mais claro que, para ser um bom professor, precisa de condicionantes a mais do que ter domínio do conteúdo.

Por conseguinte, a terceira especificidade dos saberes docentes é considerá-lo como um saber social. São considerados como um saber social, pois são

compartilhados por um grupo de agentes que são objetivados pelas relações complexas com os objetos sociais. São considerados saberes sociais também por serem legitimados por sistemas de ensino que corroboram com as diversas esferas sociais, podendo partir de familiares, da escola em que o indivíduo formou na educação básica e de sua cultura pessoal. Os outros saberes são de acordo com os conhecimentos provenientes das instituições de ensino, como Universidades e ambientes formais de ensino.

Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são formados por quatro conjuntos de saberes: os saberes de formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Nos parágrafos abaixo descrevemos cada categoria de acordo com suas especificidades.

**Saberes de formação profissional:** Tais saberes são caracterizados como o conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições educacionais (escolas, Universidades, etc.) a qual são elucidados os conhecimentos voltados às ciências da educação e a ideologia pedagógica. Do ponto de vista do professor colaborador, são considerados os saberes de formação profissional, todos os saberes aprendidos na sua formação inicial (que equivale desde a pré-escola até a IES) e na sua formação continuada (cursos de pós-graduação; cursos de capacitação e dentre outros).

**Saberes disciplinares:** São elucidados como o conjunto de saberes transmitidos por meio de conteúdos disciplinares. Eles estão relacionados aos diversos campos do conhecimento existentes. Nas instituições de ensino, são caracterizados mediante a blocos temáticos, a exemplo de Física, Matemática, Geografia e dentre outros. Nesse contexto, tal saber tem como foco os conteúdos das disciplinas.

**Saberes curriculares:** Estão atrelados aos currículos, discursos, conteúdos e métodos, ou seja, são saberes prescritos que serão abordados nas práticas docentes. São apresentados mediante a programas escolares, ao qual, as instituições apresentam os saberes sociais.

**Saberes experienciais:** Estão incorporados a experiência individual e conjunta relativo ao saber-fazer e ao saber-ser professor, ou seja, estão atrelados a prática docente e o convívio com demais indivíduos da sociedade (pais, alunos, outros professores, direção, etc.). Dentre os saberes anteriormente apresentados, os saberes

adquiridos pela experiência são os que possuem maiores significados para os professores, além de ser um dos saberes mais trabalhados durante a atuação profissional docente, uma vez que se acredita que o professor experiente torna-se mais preparado e resiliente, mediante as situações adversas que são agregadas a sua prática.

Embora Tardif (2014) tenha caracterizado os saberes docentes, tais categorias se relacionam entre si e podem ser trabalhadas, construídas e ressignificadas simultaneamente. No Quadro 2, indicamos um modelo tipológico apresentado por Tardif (2014), ao qual ele classifica e indica a origem e como os saberes docentes podem vir a ser incorporados na prática profissional dos professores. Segundo o autor, o docente não atua sozinho, ele precisa da interação de outras pessoas para o desenvolvimento do seu trabalho.

A classificação descrita no quadro abaixo fortalece o papel social dos saberes docentes, visto que, corrobora com a concepção de que os saberes docentes não ocorrem de forma isolada.

**Quadro 2-** Os saberes dos professores

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no Trabalho docente</b>
<b>Saberes pessoais dos professores</b>	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
<b>Saberes provenientes da formação escolar anterior</b>	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
<b>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério</b>	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
<b>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</b>	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
<b>Saberes provenientes de sua própria</b>	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência	Pela prática do trabalho e pela socialização

<b>experiência na profissão, na sala de aula e na escola</b>	dos pares, etc.	profissional
--	-----------------	--------------

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

A vida pessoal dos professores tem um impacto direto no trabalho docente, uma vez, torna-se impossível separar o ser humano do ser professor. Muitos alunos de licenciatura optam por tornar-se professores por influência de familiares ou por professores que passaram por sua trajetória acadêmica. Em vista disso, os professores vão ressignificando suas histórias de vida, mas sem esquecê-las. Ao longo da atuação docente, os professores vão criando seu próprio estilo de trabalho mediante às representações que eles possuem sobre um “bom” ou “ruim” professores da sua trajetória. Tardif (2014) considera importantes as relações entre os indivíduos para que o professor ressignifique os seus saberes.

Os saberes que são provenientes da formação profissional, são os que estão mais evidentes sobre a relação dos futuros professores com os professores colaboradores. Em muitos momentos, nos estágios curriculares supervisionados, os professores colaboradores se deparam com novas metodologias, experimentos e maneiras de abordar determinados conteúdos. Acreditamos com isto, que tais saberes, bem como as formas de adquiri-los vão além dos ambientes formais, sendo o professor como protagonista, uma vez que nos estágios supervisionados os futuros professores, tido como estagiários são os principais sujeitos do processo, mas não são os únicos. Todos tendem a aprender, os alunos da Educação Básica, os FPs, os PCs e os POs.

Atrelado a isto, os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, também podem vir a estar atrelado ao estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura. Pois, a medida em que os FPs utilizam materiais didáticos diferentes dos utilizados pelos professores – e eles passam a ter contato com estes – os professores vão se apropriando de outros materiais.

Para além de tais situações, os PCs, em alguns casos, são os professores supervisores de programas institucionais, tais como: Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação à Docência<sup>5</sup> (PIBID) e os Projetos de Extensão Universitária e acabam tendo contato com os mesmos, boa parte dos estudantes que cursam os componentes de Prática Reflexiva para o Ensino (os estágios curriculares supervisionados).

Em contraponto, as considerações sobre os saberes e suas fontes sociais de aquisição realizadas até aqui, acreditamos que os saberes provenientes de sua própria experiência possuem uma vertente diferente, uma vez que, em contato com os futuros professores, os professores colaboradores tendem a mediar maiores conhecimentos sobre tais situações. A exemplo disto, quando o Professor Colaborador dialoga com o Futuro Professor sobre o planejamento, feitas até aqui, tal sujeito tem maior autonomia em orientar sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e pode orientar o Futuro Professor sobre posturas didáticas e pedagógicas que auxiliem na explanação/execução do planejamento didático e metodológico.

Mediante as ponderações realizadas e visando o relevante papel que os professores colaboradores desempenham no processo de ensino e aprendizagem, elaboramos uma trajetória de pesquisa a ser apresentada no capítulo a seguir.

---

<sup>5</sup> Sobre responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)



## CAPÍTULO 2: CAMINHO PERCORRIDO

Em um estudo científico, devemos buscar caminhos e instrumentos que nos auxiliem no desenvolvimento de nossas pesquisas, bem como na obtenção de respostas às questões propostas. Por tal razão, este capítulo visa delimitar o percurso metodológico traçado pelo autor, bem como os instrumentos utilizados durante o processo. Inicialmente, destacamos a natureza da pesquisa e a trajetória que seguimos para o desenvolvimento do estudo. Em seguida, apresentamos os participantes e o cenário em que emergiram nossas considerações.

### 2.1 Delineamento da pesquisa

Como caminho para a obtenção dos dados, compactuamos com a pesquisa de Ludke e André (1986), ao nos salientar que as pesquisas qualitativas em educação possuem especificidades comuns, de modo que podem ser predominantemente identificadas mediante a cinco características básicas:

1. A fonte direta de dados está voltada ao ambiente natural e tem no pesquisador seu principal instrumento de coleta de informações, fazendo-se necessário um contato do pesquisador com o ambiente/situação a ser estudado;
2. Os dados estudados na pesquisa têm influência descritiva;
3. No anseio pelo estudo, o processo assume potencial majoritário em decorrência dos resultados;
4. O foco da pesquisa está voltado ao significado que as pessoas dão as coisas e a vida;
5. O processo de análise dos dados vai sendo construído ao longo do processo, de forma que os pesquisadores não se atem a buscar apenas as respostas aos seus problemas iniciais.

Nesta direção, consideramos esta pesquisa de natureza exploratória qualitativa, uma vez que acreditamos que não fugimos da tradição “compreensiva” e “interpretativa” que possuem as pesquisas neste âmbito.

### 2.2 Percurso metodológico

A fim de galgar considerações pertinentes às nossas inquietações, elaboramos este estudo mediante a três etapas metodológicas<sup>6</sup>. Na primeira etapa do processo, realizamos uma revisão de literatura com o intuito de mapear a temática por intermédio de materiais científicos, tais como: dissertações, teses, livros, periódicos, etc. Para a segunda etapa, realizamos um levantamento dos participantes da pesquisa, além da elaboração e execução do instrumento para coleta de dados pertinente a pesquisa. Em seguida, coletamos as informações mediante a utilização da entrevista semiestruturada (Apêndice A). Optamos por este instrumento pelo grau de abertura, além da possibilidade de o pesquisador fazer inferências no desenvolvimento da coleta de informações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Cabe ressaltarmos que as entrevistas foram realizadas, mediante a apresentação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), bem como do Termo de Autorização de uso de imagens e depoimentos (Apêndice C). Salientamos também que a proposta de pesquisa foi submetida a avaliação do Comitê de Ética da pesquisa (CEP-UESB), cujo parecer consubstanciado de número 4.427.329, favorável a efetivação da pesquisa.

Na terceira etapa, analisamos os dados mediante a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Optamos por esse tipo de análise pelo grau de abertura que esse conjunto proporciona para que ocorram comparações de ideias múltiplas sobre uma mesma temática, além de permitir ao pesquisador fazer inferências sobre o que está sendo analisado (FRANCO, 2008).

### **2.3 Cenário de investigação e sujeitos da pesquisa**

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), dispõe de 32 cursos de graduação, agregando seus estudos de pesquisa, ensino e extensão em 6 campus, aos quais estão situados em três sub-regiões da Bahia, subdivididos entre as cidades de Cruz das Almas, Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus. O estudo em questão, foi realizado no campus do Centro de

---

<sup>6</sup> Ressaltamos aqui que os caminhos traçados não seguem uma linha cronológica de execução.

Formação de Professores (CFP), situado na cidade de Amargosa- Ba<sup>7</sup>.

O CFP possui 8 cursos de graduação em licenciatura: Educação do Campo, Educação Física, Filosofia, Letras: Libras/Língua Estrangeira, Matemática, Pedagogia, Química e Física. Embora ofereça tais cursos de licenciatura, a cidade atende a um quantitativo baixo de escolas de Educação Básica no que tange ao Ensino Médio, que em maioria dos casos, é o campo de atuação dos licenciandos em Física. Segundo o estudo de Conceição (2018), o município de Amargosa só dispõe de três escolas públicas estaduais que recebem os licenciandos em Física para desenvolver seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, atendendo as respectivas modalidades: i) Ensino Médio Regular e Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas (EPJAI), ii) Ensino Médio Regular e Técnico e iii) EPJAI.

De acordo com Coordenadoria de Projetos e Convênios (COOPC)<sup>8</sup> da UFRB, a instituição possui convênio com duas das três escolas públicas que atendem ao ensino médio no município, sendo que o Colégio Estadual Santa Bernadete possui convênio até o dia 23/11/2023 e o Centro Territorial De Educação Profissional (CETEP) Vale do Jiquiriçá com convênio até o dia 03/06/2024. Consoante a isto, a Resolução nº 003/2020 do Conselho Acadêmico (CONAC), expressa que o estágio curricular do curso de Licenciatura em Física da UFRB, possui carga horária total de 408 horas seccionada aos seus respectivos componentes por meio da terminologia curricular de Estágio Supervisionado do Ensino de Física. O estágio é subdividido em quatro componentes curriculares, justamente para suprir as 408h e tem início a partir do quinto semestre do curso (BRASIL, 2020).

Desta maneira, para o Estágio Supervisionado do Ensino de Física I, atende a etapa de observação; o Estágio Supervisionado do Ensino de Física II, atende a etapa de coparticipação; o Estágio Supervisionado do Ensino de Física III, abrange a etapa de regência e o Estágio Supervisionado do Ensino de Física IV, atende ao

---

<sup>7</sup> Localizada a 269 km da capital baiana, Salvador, Amargosa está localizada no Vale do Jiquiriçá, no centro-sul da Bahia. Disponível em: <<http://www1.ufrb.edu.br/cfp/>>. Acesso: 03 fev. 2022.

<sup>8</sup> Coordenadoria de projetos e convênios (COOPC). Dispõe de uma listagem de municípios e instituições que possuem Convênios de Estágio e Termos de Cooperação Técnica com a UFRB. Disponível em <<https://www.ufrb.edu.br/coopc/instrumentos-firmados#convenios-de-estagio>> Acesso: 04 fev 2022

desenvolvimento de estágio em ambientes não formais<sup>9</sup> de ensino.

Diante a estas especificidades, a pesquisa foi desenvolvida com professores da Educação Básica que receberam os licenciandos em Física da UFRB. Justifica-se este cenário e sujeitos, diante aos estudos desenvolvidos por Conceição e Silva (2016) e Conceição (2018), que explicitam as dificuldades vivenciadas por futuros professores na interação com os professores colaboradores. No entanto, os estudos acima mencionados não evidenciam os questionamentos que este estudo busca responder. Utilizamos como cronologia temporal os últimos cinco anos (compreendido entre os anos de 2016 e 2020), tendo em vista que, durante esses últimos anos, houve uma rotatividade de docentes mediante a contratações.

#### **2.4 Perfil dos participantes da pesquisa**

A fim de traçar o quadro de participantes, utilizamos alguns critérios, os quais consideramos pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa. Os critérios seguiram as seguintes ordens:

- I. Ser professor (contratado ou concursado) de uma das escolas públicas estaduais da Cidade de Amargosa;
- II. Recepcionar os licenciandos em Física no seu processo de estágio do componente curricular Estágio Supervisionado do Ensino de Física III.

Justificamos o segundo critério por considerar que mediante a Resolução 003/2020 (BRASIL, 2020), tal componente atende ao período de regência, ou seja, período em que os licenciandos tendem a dispor de um período maior com os Professores Colaboradores.

Foram mapeados 5 professores que atendiam as especificidades da pesquisa, dos quais, apenas 3 aceitaram participar da pesquisa, 1 negou-se com a justificativa de que não atendia aos critérios apresentados; 1 apresentou resistência ao mecanismo de coleta de dados. De modo, a assegurar a privacidade e os direitos de nossos participantes mediante ao TCLE, optamos por mencioná-los mediante a sigla PC

---

<sup>9</sup> É um estilo diferenciado de abordar conceitos educacionais em espaços fora da sala de aula tradicional. A Educação não formal é característica de processos educativos com currículos e metodologias flexíveis voltados para o estudante (BOSS; GASPAR, 2007).

(Professor Colaborador).

Dos professores que aceitaram participar da pesquisa, o PC01 e o PC02, são da mesma instituição dos professores que não aceitaram participar, e o PC03 é de uma instituição distinta dos demais.

No Quadro 3, traçamos o perfil de nossos participantes.

**Quadro 3-** Perfil dos participantes

	Curso(s) de formação acadêmica	Curso(s) de pós-graduação	Tempo de atuação docente	Tempo de recepção de estagiários
PC01	Licenciatura em Química-UFRB (2017)	Curso de Pós-graduação em docência no ensino superior e em Gestão educacional; Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores; Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências (Em andamento)	5 anos	4 anos
PC02	Licenciatura em Física-UFRB (2012)	Mestrado profissional em ensino de Física (Em andamento)	10 anos	9 anos
PC03	Licenciatura em Física-UFRB (2011)	Curso de pós-graduação em ensino de Física (Em andamento)	12 anos	4 anos

**Fonte:** elaborada pelo autor (2022).

O quadro 3 fornece alguns dados que convém ressaltarmos. O primeiro deles é que os PCs entrevistados são todos oriundos da IES, a qual eles recebem estagiários, o que para nós tornou-se um ponto positivo no que tange ao comprometimento com a formação inicial dos seus futuros colegas de profissão. Outro ponto que nos chamou a atenção é que são professores no início de carreira, conseqüentemente, o que, para Tardif (2014), inclui algumas premissas referentes aos choques de realidade e ao processo contínuo de aprendizagem.

Tardif (2014) afirma que os sete primeiros anos de atuação são difundidos em duas fases cruciais para os docentes. A primeira, intitulada de *fase de exploração*, ocorre entre o primeiro e terceiro ano de atuação e é marcada por incertezas, dúvidas sobre a escolha da profissão e continuação na carreira. A segunda fase, *de estabilização e consolidação*, o professor centra-se mais na sua atuação e no investimento a longo prazo

na sua profissão. Vale ressaltar que a efetivação da segunda fase independe da primeira.

Julgamos que tais situações foram fundamentais no processo, pois os professores que não aceitaram participar da pesquisa possuem mais tempo de atuação em sala de aula e, conseqüentemente, mais tempo de recepção de estagiários e estão em outras fases de sua carreira profissional.

Assim sendo, apresentaremos no próximo tópico, os procedimentos de coleta de informações, bem como a análise dos resultados obtidos.

## 2.5 Procedimento de análise de dados

Mediante a pandemia da Covid-19<sup>10</sup>, tivemos algumas dificuldades e limitações em adequar os horários e o processo de entrevistas, uma vez que o nosso planejamento inicial estava voltado a realização de entrevistas na forma presencial com cada um dos participantes separadamente. Visando resguardar a saúde dos sujeitos envolvidos na pesquisa, fizemos uso de algumas alternativas/ferramentas para realização da coleta de informações.

Entramos em contato com os participantes via e-mail, justificando e esclarecendo a pesquisa e, após a aceitação, realizamos as entrevistas fazendo uso de uma plataforma digital, neste caso, o Google Meet<sup>11</sup>. A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) se estrutura em três fases: a primeira fase é a *pré-análise*, que consiste na fase de organização de dados da pesquisa. Os dados desta pesquisa são oriundos da transcrição literal das entrevistas. Após a transcrição destas entrevistas, estabelecemos o contato inicial com os dados e buscamos as primeiras percepções das mensagens contidas mediante a leitura flutuante.

Após a leitura, retomamos ao nosso objetivo proposto, bem como a questão de investigação e seguimos para a segunda etapa, a *exploração do material, categorização ou codificação*. Considerando o processo de categorização de dados proposta por Bardin

---

<sup>10</sup> Surto mundialmente acentuado com início no ano de 2020 provocado pela doença infecciosa Pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19> > Acesso em: 20 fev. 2022.

<sup>11</sup> Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

(2011) e com base na classificação dos saberes docentes proposto por Tardif (2014) e demais colaboradores, classificamos os dados da pesquisa em quatro categorias.

Tais categorias de análise emergiram dos blocos de perguntas das entrevistas e da leitura flutuante destas entrevistas após a transcrição literal. No quadro abaixo, dispomos a elucidação de tais critérios.

**Quadro 4:** Categorias de análise

CATEGORIA DE ANÁLISE	OBJETIVO
O Professor Colaborador e seu papel no Estágio Supervisionado	Analisar as concepções dos PCs referente as vivências com outros sujeitos.
A resignificação dos saberes mediante a prática	Evidenciar os saberes docentes dos PCs que recebem estagiários de Física.
O espaço reservado ao Professor Colaborador no curso de Licenciatura em Física da UFRB	Identificar qual a posição ocupada pelos PCs nos estágios supervisionados em Física da UFRB.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

Mediante as categorias de análise apresentadas no quadro acima, expomos no próximo capítulo a terceira fase, o *tratamento dos resultados, inferências e interpretação*, demonstrando as evidências encontradas.

## CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÕES

É improvável quantificar os saberes docentes. Tardif (2010) nos auxilia a justificar tal premissa, uma vez que afirma que os saberes dos professores são saberes em debate. Então, ao nos debruçarmos sobre os dados coletados, começamos a nos questionar, quais são os saberes docentes dos PC? Qual a sua importância no processo de Estágio Supervisionado em Física da UFRB? Qual(is) o(s) benefícios para o processo de ensino e aprendizagem por meio de estágio?

Cabe salientarmos que este estudo não busca quantificar qual(is) saber(es) o(s) PC(s) consegue(m) ressignificar no processo de estágio. Nosso intuito é fortalecer o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Em função disso, começaremos este capítulo por tentar compreender as influências que os PCs possuem de outros sujeitos no desenvolvimento do seu processo formativo.

### 3.1 O Professor Colaborador e seu papel no Estágio Supervisionado

*O saber é sempre de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.*

**Maurice Tardif (2014)**

Os estudos de Tardif (2014) nos dão segurança em afirmar que os professores não trabalham sozinhos, eles carregam representações de outras pessoas que passaram por sua trajetória. Tais representações provêm da característica social que possuem os saberes docentes. A origem destes saberes perpassa por diversas esferas, podendo vir do seio familiar, de pessoas do seu convívio, ou até mesmo professores que passaram pela sua trajetória acadêmica.

Mediante a isto, questionamos aos PCs sobre as motivações que os impulsionaram a serem docentes. Inúmeras são as motivações que influenciam nossos colaboradores a se tornarem professores, mas destacamos aqui a motivação que levou a PC01.

Eu já cresci, internamente dizendo que o que queria ser era professora, por que não tinha sido apresentada outras possibilidades, mas como não foi me apresentado possibilidades, não quer dizer que eu não



gosto da docência, muito pelo contrário. **Eu costumo dizer hoje que se eu não fosse professora, eu não sei se eu seria tão feliz no que eu faço** [...] Então a minha mãe, ela, foi professora leiga, me inseriu na escola e eu digo sempre: Eu sigo o exemplo dela. Eu busco ser um pouquinho que ela foi na vida das pessoas, como professora leiga que na época aqui só tinha até a quarta série, que alfabetizou um monte de gente e minha maior inspiração de professora é a minha mãe e foi com quem eu me inspirei (PC01, 2021, grifo nosso).

Mesmo sem uma formação adequada para atuar em sala de aula, o seio familiar do PC01 foi fundamental para vislumbrar a possibilidade de ser professor. Ademais, mesmo que pensemos que já temos uma vivência em sala de aula, oriunda do nosso período enquanto aluno da Educação Básica, é no exercício da docência que o professor consolida suas perspectivas e anseios. O trecho em que destacamos na fala anterior, do qual o PC01(2021) menciona “Eu costumo dizer hoje que se eu não fosse professora, eu não sei se eu seria tão feliz no que eu faço” nos soou de maneira significativa, visto que, muito embora os professores ressignifiquem as suas histórias e vivências, eles não as esquecem e vão criando seu próprio estilo de trabalho mediante as representações de suas trajetórias.

Antes mesmo de atuarem como colaboradores de estágio, os docentes que recebem os FPs, são professores da Educação Básica, que vivenciam cotidianamente, os ônus e os bônus da formação básica dos indivíduos. Por tal razão, os professores estão sempre em busca de novas ferramentas que propiciem aos seus alunos maiores êxitos no processo de ensino e aprendizagem.

O ser professor sofre mudanças! Vemos a ser lapidados no decorrer do tempo! Hoje eu sou muito motivado pelo ato do ensino mesmo, do aluno. De você ter como resultado a aprendizagem, enfim, hoje, com certeza fazemos, eu faço, por amor né? Por ato mesmo positivo assim, de ver os resultados e tudo mais (PC02, 2021).

Os estudos de Conceição (2018) e Conceição e Silva (2016), mencionam que os professores que perpassam pela trajetória acadêmica e profissional influenciam na construção da identidade docente dos Futuros professores de maneira positiva e negativa. Nessa perspectiva, se os licenciandos, que são professores em formação, carregam em sua bagagem uma trajetória de mais de uma década no seu futuro ambiente de trabalho, os PCs acabam por agregar ainda mais tempo. Tais representações também impactam na construção identitária do PC.

Eu tenho assim professores que passaram na minha vida, que eu olho digo assim: Eu quero, eu não digo assim: Eu quero ser igual! Eu digo quero ser melhor! Eu sempre digo isso! E eu vou pegando um pouquinho de cada um para poder ir me moldando. (PC01, 2021)

Se a prática no entorno influencia na construção identitária do PC, as relações estabelecidas nos ambientes de estágio também podem vir a ser fundamentais no processo de construção, reconstrução e ressignificação dos saberes. Os saberes que são provenientes da formação profissional e os saberes experienciais, são os saberes mais evidenciados nas relações estabelecidas entre os PCs e os FPs, visto que os saberes profissionais dos professores não são constituídos apenas dos saberes específicos, mas de saberes diferentes que estão ligados ao “saber fazer” e os saberes da experiência.

Quando iniciamos os estágios supervisionados, os PCs estabelecem relações com outros sujeitos, os POs e os FPs. Neste contexto, os PCs tendem a se deparar com novas metodologias, experimentos, contextos e formas de abordar os conteúdos. Embora tenha se difundido a concepção do estágio como ambiente formativo para o licenciando, compreendemos tal pensamento como algo ultrapassado, pois todos tendem a aprender e desenvolver-se no processo de estágio.

No contexto do estágio, os FPs desenvolvem sua formação inicial, assim como os POs e os PCs potencializam sua formação continuada. Galindo (2012), expressa que o estágio é um momento de encontro e troca entre instituições e entre os sujeitos inseridos no contexto. Por este lado, mesmo que de forma discreta, os PCs, sabem e reconhecem o potencial formativo que os estágios os propiciam para sua trajetória profissional mediante a formação continuada.

É como eu sempre falo, a gente está sempre em formação então é claro que existe essa possibilidade e não descarta a possibilidade para a gente não dizer assim: ah o que eu faço é o correto e não tem como mudar. Existe muitas possibilidades, muitas metodologias diferentes e a gente pode aprender desde que seja compatível com a realidade (PC03, 2021).

De acordo com o estudo de Conceição (2018), as interações entre o PC e os Futuro Professores (FP) influenciam na construção identitária dos últimos e tal relação perpassa as fronteiras da formação universitária, uma vez que, ao questionarmos ao PC03 sobre as motivações que o mobilizam na aceitação dos FPs, nos deparamos com a seguinte resposta: “Pela necessidade que eu vi dos estudantes e a necessidade que

eu já tive também de um dia bater na porta de um professor e eles me aceitarem” (PC03, 2021).

Corroborando com esta perspectiva, os colaboradores possuem a mesma linha de pensamento no que refere a recepção de FPs.

Por que não? Porque eu entendo o estágio como um processo formativo, de mão dupla mesmo, uma troca de saberes, uma troca de experiências, então eu sempre digo que eu só não vou recepcionar os estagiários se eu não tiver condição mesmo, mas por uma coisa assim: Ah, esse semestre eu estou de saco cheio, não. Eu sempre busco. Se me for ofertado, porque eu entendo a importância desse momento (PC01, 2021).

Eu fui estagiário né? E nós criamos respeito por essa classe. Para mim é super satisfatório eu tá recebendo. Eu sei o quanto me fez bem, o quanto foi positivo para mim quando nós fomos bem recepcionados, eu, meus colegas, o nosso professor (PC02, 2021).

Observamos, nos relatos dos PCs, a apropriação de reconhecimento do estágio como um processo importante na vida do licenciando. Processo esse que possibilita aos FPs, adentrarem no seu futuro ambiente de trabalho. Esse processo, auxilia ao FP a sair de um processo, do qual Pimenta e Lima (2017) descreve como transição do “ver-se como aluno”, para o “ver-se como professor” que está diretamente interligada no processo de ensino e aprendizagem mediante ao estágio.

Ao questionarmos sobre o processo formativo para desenvolver a função de PC, obtivemos a seguinte resposta: *Não teve esse ensinamento! (risos) uma ótima preocupação, mas não teve, ninguém me orientou não* (PC02). O processo de acolhida dos FPs é realizado mediante as experiências vivenciadas nos estágios em que os PCs eram licenciandos. Porém, mesmo não havendo um processo de formação de PC, estes reconhecem a importância do processo de ensino e seus impactos na vida do licenciando.

Embora não havendo a política nacional que propicie a formação do colaborador, a IES e a Escola em que os alunos desenvolvem seus estágios, poderiam traçar uma parceria colaborativa de formação continuada, que motivasse os professores da Educação Básica a participar mais ativamente da formação inicial dos FPs. Pensar nessa perspectiva possibilitaria maiores discussões no processo de

transição do ver-se como aluno”, para o “ver-se como professor” e poderia vir a propiciar maiores inovações para a Educação Básica, além de auxiliar o PC na sua prática cotidiana.

Ao adentrar no campo de estágio, os FPs percebem uma determinada distância entre os conhecimentos estudados nas IES e prática em sala de aula. Nesta direção, Cardozo (2003), afirma que os PCs têm muito a contribuir com os licenciandos, assim como para a formação inicial de professores. No entanto, destacamos aqui que o PC observa determinadas atitudes dos FPs que não deveriam ser perpassadas nos ambientes de estágios. Os FPs, refletem nos estágios, atitudes de alunos da Educação Básica, o que vem a gerar alguns desconfortos ao colaborador, por não perceber profissionalismo no desempenho dos FPS.

Esse fator que me preocupa muito quando vou recepcionar estagiário: como ele vai se comportar? Eles precisam entender que quando eles chegam na sala eles não são amigos daquele aluno, mesmo que eles conheçam (PC02, 2021).

Assim, como os alunos de graduação possuem determinadas dificuldades na transição entre “ver-se como aluno” para o “ver-se como professor”, acreditamos que os PCs passam pelo mesmo processo quando se deparam com o processo de colaboração de estagiários. Os professores, durante a sua formação inicial, são preparados para formar alunos da Educação Básica e, não necessariamente, para formar outros professores. Assim, não passam por nenhum tipo de orientação para designar tal função. Para minimizar os desafios, os PCs utilizam-se dos exemplos dos professores que passaram por sua trajetória acadêmica. Entretanto, em alguns casos, estes exemplos configuram o “bom” ou “ruim” PC.

Sabendo que não tiveram nenhum tipo de preparação para se tornarem PCs, buscamos compreender os modelos que PCs possuem sobre outros PCs. Mediante a isto, questionamos aos PCs sobre a relação deles com seus professores colaboradores no período da graduação.

Tivemos professores superlegais, que de fato acolheram, que fez de tudo para ajudar, para contribuir nesse processo. Mas tivemos também professores irreduzíveis, que negou a nossa ação, nossa participação, mesmo como ouvinte ou algo do tipo, mas a gente percebeu que não foi uma relação amigável. [...] Porém, essa situação também é sentida,

porque o estágio a gente não só discute o aluno, nós discutimos o ser professor também. Então, foi muito importante a gente discutir sobre aquela ação do professor A, comparar com aquele Professor B e enfim traçar perfis, pensar em variáveis, então não deixou de ser produtivo (PC02, 2021).

O professor é a única profissão que passa a vida inteira dentro do seu ambiente de trabalho. Então, porque a gente está lá na escola né? Desde os 4 anos, quicá, antes, né? [...] **E não tem como isso não te influenciar na sua prática. É pedagógico! A prática não é só sua! A prática é uma junção das experiências que você vive em ambientes diversos.** Seja como aluno, seja como professor, é, seja como coordenador. (PC01, 2021 grifo nosso)

Apoiados nos estudos de Pimenta e Lima (2017), fortalecemos a premissa de que a prática de professores que passam na nossa trajetória se torna cada vez mais enraizados na nossa atuação docente. A observação, imitação, reprodução e, em alguns casos, reelaboração de modelos, estão associadas em nossos contextos de modo que mesmo que não atuemos nos meios educacionais, temos representações significativas de práticas boas e práticas ruins e isso afeta na nossa atuação para designar a mesma função pela qual obtivemos o exemplo. Tais considerações vão de encontro ao reforço da fala anterior do PC01:

Eu consigo tirar aquilo para dizer o seguinte: é o professor que eu não quero ser! É o tipo de avaliação que eu não quero fazer! É o tipo de fala que eu não quero ter na sala de aula com meu aluno! Então, acho que toda marca, toda experiência na sala de aula tem potencialidade e eu preciso saber então usar essa, essa experiência para poder fazer a minha prática docente de modo diferente. (PC01, 2021)

A imitação de modelos está diretamente ligada aos saberes experienciais que Tardif (2014) nos propõe. A experiência considerada pelo autor não é apenas a experiência que os indivíduos adquirem mediante a suas práticas, mas também a experiência de outros sujeitos. Em alguns casos de estágio, os saberes da experiência são mais evidenciados e discutidos, uma vez que alguns PCs não possuem formação na área - como foi o caso do PC01 - e as inovações pedagógicas relacionadas ao ensino de Física contribuem de maneira significativa para a resignificação de saberes experienciais, mas também não deixa de impactar nos saberes curriculares e nos saberes disciplinares do PC.

Porque eu não era formada na área! Eu não tinha nem a licenciatura ainda e eu recebi estagiária de Física, então, assim, eu era uma

estudante de licenciatura em química recebendo estagiário de Física, então minha maior limitação era porque eu não era formada, então assim, naquele momento receber os estagiários de Física foi para mim, assim, eu disse assim: Gente, me salvei! Porque eu ia estar com pessoas nas minhas aulas que conheciam, né? Que tinha informação para isso e que iam me ajudar muito nesse processo. É tanto que se durante o estágio, eu acho que houve muito esse processo de troca, e aí eu consegui. **Eu ganhei muito mais do que elas! Porque elas me ajudaram a planejar, a pensar outras possibilidades para as aulas de Física.** (PC01, 2021, grifo nosso)

Infelizmente, casos como este não configuram uma realidade isolada nos cursos de licenciatura em Física da UFRB. A carência de docentes, bem como a contratação de docentes no sistema de estágios ou por Regime Especial Direito Administrativo (REDA), por muitos anos foi um dos fatores que favoreceram na rotatividade de docentes que recebem licenciandos para atuarem enquanto estagiários. Cabe salientarmos que, mediante a fala do PC01, podemos notar que a aceitação emergiu como um pedido de “socorro”, uma vez que o sujeito em questão passava pelo mesmo processo formativo que os FPs que ele recepcionava e não tinha nenhuma orientação de como ministrar as aulas de Física e de como recepcionar os FPs.

Outro ponto que nos chama a atenção na fala do PC01, é que a participação de formandos em Física em sua sala, propiciou pensar nos conceitos físicos de forma diferente, compreender os aspectos metodológicos e didáticos, além de perceber na prática dos estagiários, possibilidades diferenciadas para atuação. Assim sendo, no trecho destacado, percebe-se uma resignificação dos saberes docentes, pois possibilitou o PC01 a repensar a sua prática e contextualizar seus aportes conceituais, metodológicos e didáticos.

Inclusive, por passar pelo mesmo processo, o docente PC01, acrescenta em um outro momento de sua entrevista que a falta de informação impacta muito no processo e menciona a sua angústia em vivenciar no seu processo de estágio a sensação de descaso com o processo mediante ao seu professor colaborador.

Eu tive uma situação de estágio em que o professor, ele tinha muitos anos, já estava perto de se aposentar mesmo, e que ele não estava mais nem aí. Então quando chegava estagiário para ele era um alívio! Mas ele dizia o seguinte: É, isso é porque você está no início! Que vocês acham que vai ser desse jeito, depois passa! Essa frase ela me marcou não só no estágio, mas quando eu iniciei na docência. (PC01, 2021)

A importância do ato de educar. O estágio não serve apenas como apontamentos de falhas e denúncias, o estágio é um momento de reflexão. Reflexão esta que permite ao licenciando mediar a sua prática e a prática de seus colaboradores. Imaginamos que venha a ter sido um grande desafio para o PC01, pois ao mesmo tempo em que aprendia o processo de estágio na visão de licenciando, vivenciava o processo de ser PC. E, acrescentamos ainda, que o descaso cometido pelo seu PC, pode ter propiciado na recepção calorosa que o participante menciona nas falas anteriores.

Pensando na perspectiva colaborativa dos estágios supervisionados, no próximo tópico, buscamos elucidar as perspectivas e reflexões sobre a prática docente dos PCs nos estágios.

### 3.2 A ressignificação dos saberes mediante a prática

*“Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”*  
**Paulo Freire, 2014.**

O estágio, em muitos ambientes, é considerado como “a hora da prática”, levando a pensar que a teoria e a prática estão desassociadas. Para Pimenta e Lima (2014), o estágio curricular supervisionado não deve propiciar a concepção de uma separação entre a teoria e a prática, visto que, feito isso, estaríamos empobrecendo as práticas educativas. Posto isto, para as autoras, o estágio é teoria e prática.

Alguns PCs, veem nos estágios um momento oportuno para agregar novas metodologias, práticas e abordagens. Nóvoa (1992), nos auxilia nesse pensamento ao mencionar que a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14). No entanto, desempenhar tais papéis de forma simultânea tem se configurado um grande desafio aos PCs, uma vez que estes sujeitos são oriundos de uma formação fragilizada, em que não há uma associação entre a prática e a teoria.

Ao questionarmos o PC03 sobre as relações estabelecidas em sua formação inicial, que os auxiliam na sua prática atual, o participante consolidou o que



Pimenta e Lima (2014) propõe sobre a constituição dos currículos de formação, ao mencionar que:

A gente tem uma formação, a gente pega várias disciplinas, mas quando chega na escola a gente não usa essas disciplinas que a gente viu na faculdade, então a gente acaba passando por um processo de adaptação da realidade, justamente por conta disso, por conta da formação nossa também que a gente acaba, mesmo a gente tendo o estágio e tudo mais, mas é diferente de quando a gente está mesmo assim: agora sou eu que estou aqui diante dessa turma, é diferente. (PC03, 2021)

As práticas desenvolvidas nos estágios não são suficientes para vivenciar mais de 20 anos de atuação profissional. No entanto, corroboramos com Fontana (2013) quando define o estágio como uma instância de formação recíproca entre o FP, o PO e o PC, em que tais indivíduos irão aprender algo do “o que faz, quais as especificidades da sua experiência e, também, algo sobre si mesmo” (FONTANA, 2013, p.158,). O PC01 compreende que esta relação formativa entre os indivíduos é de fundamental importância para a ressignificação de saberes entre os indivíduos que compõem o estágio.

Eu acho fantástico esse diálogo do aprender fazendo e da troca de experiência, porque o estagiário, ele está ali, ele não chega puro, ele chega trazendo saberes da formação e, muitas vezes, quando você tá ali na docência por muito tempo, você acaba se apegando as suas práticas, de alguma forma você acaba se apegando as suas práticas e muitas vezes se você não tiver esse interesse de sair da rotina, de pensar novas metodologias, você acaba paralisado e quando vem estagiário, o estagiário traz algumas possibilidades, sem contar que você vai estar auxiliando no processo formativo do outro [...] Então eu vejo o momento do estágio, de receber estagiário, como uma grande possibilidade de formação, de troca de experiência, de possibilitar para o outro aprendizagens da prática, da prática real mesmo, da docência real (PC01, 2021).

Tardif (2014), nos orienta que a objetivação dos saberes, principalmente os experienciais, estão relacionados diretamente da relação com os pares, de modo que ao pensar no campo de estágio, os PCs ressignificam seus saberes, sendo não apenas um docente prático, mas também um formador. Assim sendo, no processo de estágio ambos aprendem e desenvolvem seu processo profissionalização. Deste modo,

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou



no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. (TARDIF, 2014, p. 52).

Embora os saberes docentes estejam relacionados com todos os segmentos profissionais docentes, o PC01 corrobora com as angústias apresentadas pelo PC03, de modo a consentir que a formação de professores acaba sendo insuficiente para suprir as adversidades vivenciadas pelos docentes durante sua atuação profissional.

Se um curso de licenciatura te prepara para a docência na Educação Básica, ele precisava, pelo menos, te preparar para isso, mas não prepara na verdade! Ele não prepara na verdade e você chegar na Educação Básica e diz: E agora? Porque as coisas elas são desconectadas. Então, essa ausência faz com que a gente tenha que buscar outras possibilidades na formação continuada. (PC01, 2021)

Compactuamos com as considerações mencionadas por Corrêa Junior (2014), ao considerar que “os professores desenvolvem uma inteligência prática que está diretamente ligada com a sua ação em sala de aula e que influencia o seu modo de pensar sobre sua própria prática” (JUNIOR, 2014, p.70). Entretanto, consideramos também as concepções postas pelo mesmo autor quando menciona que “o trabalho docente é algo complexo e multifacetado, envolvendo uma série de variáveis concorrentes e simultâneas” (JUNIOR, 2014, p.104).

Cabe ressaltarmos também que, como exposto no quadro 3, quando apresentamos os participantes da pesquisa, todos os participantes são docentes oriundos do campus do CFP da UFRB. Mencionamos isto, pois o Centro iniciou as atividades em 2006, tendo menos de duas décadas de existência, consolidando-se enquanto IES. Por tal razão, os saberes tidos como curriculares e disciplinares, estão sendo moldados e ressignificados mediante as características singulares do centro, além de apresentar a sociedade novos profissionais.

Inseridos nesta instituição desde a sua formação enquanto licenciandos, os PCs reconhecem esse processo de (re)construção e ressignificação da instituição e observam o momento como oportuno para a superação de desafios. Essa consolidação da IES é um momento peculiar, diferente das instituições estudadas nos aportes teóricos utilizados, que tratam de IES mais consolidadas.

Fui da segunda turma de Física, a qual o Centro de Formação de Professores, o CFP, estava ainda buscando criar a sua identidade, então nós tivemos, sofremos com essas mudanças porque nós fizemos parte dela, então, ao contrário de algumas que já vieram um pouco depois, já encontrou a identidade da Universidade, do Centro, dos cursos, prontinhos, então só fez se enquadrar [...] Eu percebo que o processo de estágio, principalmente daqui do CFP, que foi os alunos que eu sempre que eu recebi, ele vem passando por processos de mudanças. Falo no que diz respeito à parte institucional mesmo, aquela ideia do professor coordenador, supervisor. Eu vejo que vem passando por algumas mudanças, mas eu vejo também que essas mudanças vêm sendo positivas, agora assim, que mudou o perfil do estagiando, não! (PC02, 2021).

Mesmo não sendo voltadas para o Ensino de Física, as inquietações presentes nos estudos de Souza Neto e Benites (2008) e nos estudos de Sarti (2009), registram preparação para PC que recebem os FP dos cursos de Educação Física e Pedagogia. O estudo de Souza Neto e Benites (2008), indica um curso de extensão de 60h, ofertado aos 30 docentes de Educação Física, vinculados a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro- SP, com o objetivo de o processo de colaboração com os FP, bem como questões voltadas a prática docente e os saberes e formação pedagógica. Ademais, a proposta de Sarti (2009) também é vinculada a Rede Municipal de Ensino e trata-se de uma “*Parceria Intergeracional e Formação Docente*”, que visa aproximar os estagiários aos professores da rede com o intuito de dialogar sobre os saberes da prática.

Percebemos nos estudos acima citados que as dificuldades voltadas ao processo de ensino de colaboradores, não são uma realidade isolada do curso de Licenciatura em Física, mas também de outros cursos de Licenciatura. Por tal razão, compreendendo que o CFP abrange diversos cursos de licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia, sugerimos que estes, desenvolvam cursos de formação para os professores parceiros das Universidades. Estes professores são tanto os que recebem os estagiários, quanto os professores que desenvolvem atividades de Iniciação à Docência com os alunos de licenciatura.

Corroboramos com um trecho de fala do PC01, quando este menciona que “Se não for de mão dupla, não funciona. Se não for com troca, eu acho que não funciona. Se não for com diálogo horizontal, não funciona!” (PC01, 2021). As Escolas e Universidades precisam fazer o estágio acontecer de modo que todos aprendam e consigam minimizar os obstáculos enfrentados na Educação Básica. A parceria entre

a Universidade e a Escola precisa estar alicerçada no que Tinti e Manrique (2016) denominam por *tríade-formativa* (Professor Orientador - Futuro Professor - Professor Colaborador). Esta tríade possibilita a proposta de um Estágio Colaborativo, que ressalte a construção de um grupo de trabalho colaborativo alicerçado na (re)construção dos saberes e na inovação de práticas pedagógicas.

O estudo desenvolvido, vai de encontro as considerações encontradas no estudo de Albuquerque (2007), em que os estágios têm sido desenvolvidos mediante a uma realidade instrumental entre as instituições, sendo a escola utilizada apenas para cumprir a legislação, sendo fonte de pesquisas isoladas. Convém reforçarmos que os saberes docentes não provêm, apenas, dos centros de ensino e das IES. Tais saberes docentes são oriundos de diferentes lugares e fontes, o que nos permite mencionar também, ceio familiares e os ambientes não formais de aprendizagem. No entanto, compreendemos que os professores no início da carreira, sentem a necessidade de exemplos que consolidem a sua prática.

Ao longo da carreira, as concepções de ensino vão sendo aprimoradas, os professores vão sentindo a necessidade de concepções e metodologias que venham a agregar na sua prática. Esta premissa vem contribuir, juntamente com as concepções apresentadas no estudo de Martiny e Gomes-da-Silva (2011), sobre as necessidades pedagógicas apresentadas pelos professores no início da carreira docente, sendo considerado também como período crítico da carreira profissional. Martiny e Gomes-da-Silva (2011) ressaltam ainda que os professores tendem a sentir um distanciamento/fragilidade de sua formação inicial quando se deparam com situações que confrontam as suas concepções.

Se eu traçasse uma linha né? Eu conseguiria perceber nitidamente esses dois momentos da minha vida, e talvez três né? O primeiro momento que é de entrada no mercado, em que era uma perspectiva totalmente positivista, era uma perspectiva que era pensada apenas no conteúdo, depois eu passo para a formação continuada e a partir dessa formação continuada eu passo a repensar a minha prática e mudo totalmente a forma né? E quando eu falo forma não é porque a gente tem um roteiro pronto, mas eu mudo totalmente a prática pedagógica [...] Quando eu fiz um mestrado, em formação de professores, foi que eu tive um contato maior sobre esse processo né? Do tornar-se e do formar professores e professoras. Então eu acho que a formação continuada ela foi

essencial para que eu, para que eu pudesse não só olhar diferente para formação de professores, mas para repensar também a minha prática. (PC01, 2021)

Do mesmo modo que não é possível prever durante um curso de licenciatura, os desafios que o docente irá vivenciar ao longo da sua prática, não é possível nos debruçarmos sobre os estudos dos saberes sem relacioná-los com as situações de ensino. Os saberes do professor são provenientes de suas histórias e vivências que o próprio sujeito vai observando ao longo da sua atuação, como mencionado pelo PC01.

Referimo-nos anteriormente sobre o grande desafio dos estágios supervisionados em transitar entre as duas esferas que Pimenta (2012) indica como *“ver se como aluno”* para o *“ver se como professor”*. Mencionamos também, que a profissão docente, é a única em que o sujeito vivencia desde as séries iniciais. Recordamos isto, pois, acreditamos que os estudantes de licenciatura necessitam de aportes teóricos que propiciem no processo de transição profissional e que corroborem com sua prática enquanto FP. O período que ocorre os estágios possibilita esse processo de transição do FP.

Discordamos do posicionamento do PC03, pois os primeiros semestres de graduação, principalmente nos cursos de Licenciatura em Física são momentos marcados de inseguranças pessoais e profissionais referentes às suas escolhas acadêmicas.

É fundamental na carreira do estudante, que ele está ali no curso de licenciatura, ele pode conhecer a realidade onde ele tá. Eu acho que se ele pudesse fazer essa observação logo no começo para ele ver o que é que ele vai encontrar, seria interessante, porque a partir daí ele diz: eu quero isso para minha vida, ou eu não quero. A gente ouve até alguns estudantes falar: Gostei, é legal! Mas os estudantes só vão ter acesso lá para o quinto semestre, depois que já está na metade do curso, então assim, é necessário. (PC03, 2021)

Ademais, por estar passando pela transição de aluno de Educação Básica para FP, o licenciando precisa conhecer posicionamentos pedagógicos e didáticos que, enquanto aluno da Educação Básica, ele não conhece.

As vivências pessoais dos professores são importantes para o seu processo de desenvolvimento profissional. As influências que os licenciandos possuem para serem professores, são as mais variadas possíveis como foram apontados nos

estudos de Conceição e Silva (2016) e de Conceição (2018). Porém, é na sua atuação que o docente vai ressignificando seus saberes e suas crenças mediante às suas vivências e aos saberes docentes trabalhados por Pimenta (2012) e Tardif (2014).

O tempo de estágio eu acho importante e o contato entre as partes, eu acho que, por exemplo, é um estagiário poderia acompanhar todo o processo de um ano de uma turma, por exemplo, ou ter um parâmetro, para obter um parâmetro, participar um período no ano anterior e depois na mesma turma no ano seguinte, enfim, perceber aí o que ocorre com esses alunos dentro de um intervalo de tempo e não apenas de um momento. (PC02, 2021)

O professor é um dos profissionais que está sempre em aprendizagem. Então, ao longo do processo, o professor vai se moldando e construindo conhecimentos necessários para a sua prática profissional. Isto posto, os PCs também fazem esta reflexão durante a sua atuação enquanto inseridos nos campos de estágio. Levando em consideração que o professor em atuação está sempre aprendendo, principalmente no que tange o estágio supervisionado, convém a questionarmos, qual o espaço reservado pelas IES na formação dos professores da Educação Básica que atuam como co-formadores dos futuros professores e que são de fundamental importância no processo de formação dos novos docentes.

As vezes o aluno, o estagiário, ele sente dificuldade em se adequar ao processo. De lidar com situações, porque o estagiário passa por alguns momentos. O estágio, eu compreendo que ele começa nos muros das Universidades, a discussão sobre o que é o que venha a ser e depois você parte para o conhecer. Começa a entendendo o funcionamento da escola, a estrutura física, observando os dados, entendendo o que venha a ser uma direção ou uma vice direção, uma coordenação para corroborar com esse contato direto que tem com o professor e os alunos. Às vezes eu observo que existe alguns estagiários que tem uma certa dificuldade em compreender esse processo. Então essa é a grande dificuldade às vezes então a gente tem que parar para estar explicado não só, o lado do professor como todo o funcionamento. (PC02, 2021)

O professor da Educação Básica, aqui intitulado de PC, recebe os estagiários, participa de atividades de formação dos licenciandos, discute os planos, traça metas, métodos e avaliações juntamente com o professor orientador. Por muitas vezes, o PC é observado, julgado e questionado sobre ações de suas vivências em seu ambiente profissional e não lhes reservam um espaço de diálogo e formação e compreensão das lacunas formativas, bem como das necessidades metodológicas que tais docentes

vivenciam durante seu processo.

O tempo passa muito rápido, então assim, muitas vezes o estagiário tem uma expectativa de chegar na sala e ver acontecer o ensino desse jeito, mas ele não consegue enxergar porque a gente não consegue dar conta disso. A gente até tenta, a gente até gostaria que fosse, eu já tentei, já fiz atividade experimental, mas a gente vai corre, entra em uma sala, leva uma caixa, faz o experimento na sala mesmo porque se levar para o laboratório não tem espaço para todo mundo, que não pode colocar. Então faz o experimento em uma sala, monta em um lugar, monta no outro. Então assim, seria ótimo se a gente pudesse fazer, sempre tendo uma demonstração, sempre tempo algo que pudesse a partir dali levantar várias discussões sobre o conteúdo, mas quando você tem aula de 50 min, até você chegar, organizar tudo e pontuar o diário de classe, fazer o registro, fazer a chamada, tudo direitinho, você entra no horário de outro professor. (PC03, 2021)

Como mencionamos anteriormente, no decurso dos estágios, os PCs são observados a todo instante. Os FPs, buscam no professor uma série de informações e atitudes que não estão atreladas apenas ao seu conhecimento sobre o seu componente curricular. No entanto, ao observar tais professores em atuação, os FPs não levam em consideração todas as nuances mencionadas pelo PC03 no trecho acima. Ademais, embora ocorram algumas discussões acerca do estágio durante o decurso da disciplina nas IES, os estudantes de graduação tornam-se críticos vazios, ao apontar as falhas dos seus futuros colegas de profissão. Nesta perspectiva, propõe-se que os cursos de formação inicial, reflitam sobre a posição ocupada por tais PCs, suas inquietudes e suas vivências cotidianas. A aceitação dos PCs é de forma voluntária e, em muitos casos, não tem se pensado sobre as condições de trabalho de tais colaboradores na Educação Básica e como estes são vistos pelas IES.

Recorrendo a isto, no próximo tópico, predispono-nos a compreender o espaço reservado aos PCs que recebem os estagiários do curso de Licenciatura em Física, da UFRB.

### **3.3 O espaço reservado ao Professor Colaborador no curso de Licenciatura em Física, da UFRB**

*“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.*

**Paulo Freire, 1997**

O PC tem um papel fundamental no que diz respeito ao estágio supervisionado. Entretanto, muito destes colaboradores dispõem de pouca ou nenhuma orientação sobre o seu papel, assim como as escolas também não possuem nenhum tipo de orientação da recepção, da forma como se pensa nas orientações aos estudantes de graduação. Por esta razão, alguns professores e instituições sentem que estão “*perdendo tempo*”, ao recepcionarem os licenciandos (CYRINO, 2012).

Tal realidade não é um caso isolado dos estudos de Cyrino (2009; 2012), mas também estão presentes nos relatos dos professores pesquisados.

Se ele é importante, nós temos que discutir com os que estão inscritos, nós, e não ser uma conversa isolada em um pequeno grupo e depois vamos botar esse processo em construção e as vezes acaba indo por água abaixo. Então eu acho importante que entenda e compreenda as partes porque toda instituição tem seu perfil, e dentro desse perfil ou perfis, se divergem em turmas, turnos. Então são diversas as variáveis. E o que nós temos é inicialmente é um ponto, esse ponto de começar a socializar, para depois lançarmos a melhor estratégia para obter bons frutos no estágio. (PC02, 2021)

Alguns PCs e Instituições da Educação Básica restringem-se por não recepcionarem os FPs, por não saberem qual o seu papel na formação destes agentes no processo de ensino e aprendizagem dos pares. Em alguns casos, os professores até sabem da importância que o estágio tem na formação inicial do indivíduo, mas ficam reféns do receio de se depararem com o que Pimenta e Lima (2017) denominam por *criticismo vazio* que se dá pelo apontamento de falhas e denúncias por parte dos estagiários para com as instituições e professores que recepcionam.

Embora a não aceitação de licenciandos para o desenvolvimento de seus estágios venham a ser recorrentes em conformidades às críticas que alguns licenciandos pronunciam em seus relatórios e portfólios de estágios, os professores, dos quais desenvolvemos a pesquisas, não se atém a tais intempéries e compreendem o estágio como espaço formativo, principalmente para o FP.

A gente compreende, sempre fui aberto a receber estagiários, sempre que eu tive a oportunidade que os estudantes me procuravam, eu jamais fechei as portas, porque eu entendo que é um processo que a gente passa, que precisa passar, ter essa convivência real com o estudante, como professor, no caso, o estagiário quando aparecem na minha sala eu sempre apresento como professor. Explico aos meus estudantes que é um professor que está concluindo o curso, mas é uma



etapa que é necessário que todos façam. Então eu sempre tento olhar para o lado deles também. (PC03, 2021)

A ação colaborativa, mediante as experiências vivenciadas no processo de estágio, propicia empatia no ambiente de estágio. Pensar nas representações e configurações do estágio é fundamental para que o PC possa auxiliar o FP no desenvolvimento identitário profissional.

Ao pensarmos nos poucos ambientes de atuação docente que o CFP dispõe, podemos conjecturar que tais colaboradores de estágio são também supervisores de Programas de aperfeiçoamento docente, são coordenadores de programas de iniciação docente, como o Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica. Tais professores desenvolvem também diversas atividades que estão além da sua sala de aula, como as investigações voltadas a formação docente, a que desenvolvemos neste estudo.

O professor quando recebe o estagiário, quando ele assina o termo de compromisso, ele precisa compreender que ele tá fazendo isso de modo voluntário e que ninguém força ele a fazer isso, mas que muitas vezes as pessoas, não força diretamente, né? Porque no campo pequeno, com uma cidade pequena como Amargosa, o campo de estágio reduzido, ou você recebe, chega um momento em que ou você recebe, ou você recebe! Porque senão as pessoas ficam sem ter campo de estágio mesmo. (PC01, 2021)

Mediante aos estudos de Benites; Cyrino e Souza Neto (2013), se tratando do trabalho dos estágios na formação de professores, o Brasil oferece uma variedade de perspectivas que possibilitam ao futuro professor se constituir como docente. Dentre as estratégias, os autores citam: portfólio, microensino, narrativas, relato de experiência, etc. No entanto, tais perspectivas atendem apenas às necessidades dos futuros professores.

Os professores da Educação Básica que recebem os estudantes de licenciatura, não são orientados quanto ao seu papel no estágio, “o professor-colaborador não têm claro o papel e o compromisso na formação dos futuros professores, como previsto na legislação atual” (CYRINO, 2012, p. 20). A preocupação de muitos estágios se dá na formação inicial do indivíduo e não na formação continuada.

Na disciplina de estágio eu tinha que ter não apenas um diálogo



sobre o que é ser estagiário, mas também me preparar para receber estagiários, porque afinal eu vou me formar como professora de química, eu vou receber o estagiário da graduação e eu não tenho nenhuma formação para isso. Eu poderia ter isso desde a formação inicial e depois a Universidade que tinha de promover a formações para esses professores que serão supervisores, era tipo assim. A gente tem, sei lá, um semestre, terão 10 professores que serão supervisores. Deveria ter uma formação com esses 10 professores que serão supervisores naquele semestre. (PC01, 2021)

Corroboramos com Cyrino (2012) quando menciona que quanto melhor for a orientação que o professor da escola der para o FP – assim como a relação entre estes indivíduos – melhor será o desenvolvimento deste estagiário. O estágio não é um campo de conhecimento, é um campo de pesquisa e, enquanto este, é o momento de articulação de saberes, vivências e experiências. Como mencionamos anteriormente, os professores vão se moldando ao longo do processo, resignificando suas concepções, suas perspectivas, suas crenças, etc.

a gente está sempre em formação. Então é claro que existe essa possibilidade e não descarta a possibilidade para a gente não dizer assim: ah o que eu faço é o correto e não tem como mudar. Existe muitas possibilidades, muitas metodologias diferentes e a gente pode aprender desde que seja compatível com a realidade, então existe uma possibilidade de fazer isso (PC03, 2021).

Então se eu for comparar o ano de 2008, 2009 com o 2019, 2020, 2018 então nós temos aí essa uma grande diferença de você dominar e sempre buscar ter razão e dar razão. Então isso é importante no que diz respeito aos meus atos. Sobre a questão do estágio, acaba refletindo também nesse processo porque você passa a ter um olhar muito mais clínico para o estagiando, então você pode estar detectando alguns pontos negativos e estar sinalizando, ou as vezes nem precisa estar sinalizando, basta remanejar aquela ação do estagiando para obter êxito e saber reconhecer os positivos, isso é superlegal e serve também de alimento para os alunos e incentivo também (PC02, 2021)

Mediante aos relatos do PC02 e PC03, percebe-se que os PCs, desempenham um papel fundamental na construção da identidade docente dos FPs que orientam. Fontana (2013) indica que o indivíduo “como estagiário ele vivencia as relações na escola na condição de observador, de interpretador deliberado. Ele sabe que se espera dele a descrição do que se vive e se produz na escola” (FONTANA, 2013, p.147), mas o PC não sabe o que as IES esperam dele, pois, em muitos casos, não

foi passado para estes, enquanto estagiários, do que se espera enquanto PC. Por tal razão, nos questionamos, se existe, como seria um PC ideal?

Corroboramos ainda com Fontana (2013), quando menciona que os professores, de modo geral, possuem vivências diferentes e em uma mesma instituição de ensino, podemos observar indivíduos com histórias distintas, relações entre os pares de maneiras diferentes, etc. Para além disto, os PCs desenvolvem também o que Tardif (2014) intitula *socialização profissional*, que é quando o docente incorpora, modifica e adapta sua função em diferentes momentos de sua carreira profissional, ou seja, o professor aprende a ensinar desenvolvendo o seu trabalho.

As vezes o aluno, o estagiário, ele sente dificuldade em se adequar ao processo. De lidar com situações, porque o estagiário passa por alguns momentos. O estágio, eu compreendo que ele começa nos muros das Universidades, a discussão sobre o que é o que venha a ser e depois você parte para o conhecer. Começa a entendendo o funcionamento da escola, a estrutura Física, observando os dados, entendendo o que venha a ser uma direção ou uma vice direção, uma coordenação para corroborar com esse contato direto que tem com o professor e os alunos. Às vezes eu observo que existe alguns estagiários que tem uma certa dificuldade em compreender esse processo. Então essa é a grande dificuldade às vezes então a gente tem que parar para estar explicado não só, o lado do professor como todo o funcionamento. (PC02, 2021)

Percebemos, ao longo da pesquisa, que os professores sentem a necessidade de mais diálogos e intervenções por parte da instituição. Tais intervenções não estão relacionadas ao contato da Universidade na Escola, mas sim, da Escola na Universidade. Os PCs estão sentindo falta de um contato mais direto no solo das instituições, da via de mão dupla.

Eu acho que esse contato é legal, inclusive já me coloquei à disposição para participar de aulas e tentar encurtar essa distância, levar a experiência desse dia a dia para pauta nas fontes de discussões, ainda na sala de aula, lá nos muros do Centro de Formação de Professores, acho importante. Eu penso que o estágio vai se aproximar ainda mais da escola e a escola se aproximar ainda mais do processo de estágio. Eu penso que isso pode vir a dar bons frutos aí e melhores resultados. (PC02, 2021)

Embora nem sempre ocorra de modo efetivo para os PCs, o estágio, assim como todo processo formativo, é um momento de troca de informações. Assim sendo, mesmo não havendo uma política de formação para os PCs, faz-se

necessário momentos de escuta destes agentes que convivem constantemente na sala de aula e conhecem as reais necessidades de seus educandos e, no caso dos PCs, refletem, juntamente com os FP sobre as especificidades do estágio supervisionado. Além deste, os PCs precisam estar cientes do que se espera enquanto agente auxiliador no processo de ensino.

Como as relações vivenciadas durante a trajetória dos indivíduos influenciam nos saberes docentes, os professores ao longo das entrevistas foram traçando paralelos com o seu período de formação universitária e sentindo falta de algumas discussões e encaminhamentos que realizaram nos seus estágios enquanto estudantes de licenciatura.

Tivemos momentos de recepção por mais de um professor. Tivemos professores superlegais, que de fato acolheram, que fez de tudo para ajudar, para contribuir nesse processo. Mas tivemos também professores irredutíveis, que não negou a nossa ação, nossa participação, mesmo como ouvinte ou algo do tipo, mas a gente percebeu que não foi uma relação amigável. Deixou a desejar assim em alguns momentos no que diz respeito ao cumprimento da Educação e se dispor também. Muitas das vezes nós tentamos avançar, mas não foi possível. Porém, essa situação também é sentida, porque o estágio a gente não só discute o aluno, nós discutimos o ser professor também. Então, foi muito importante a gente discutir sobre aquela ação do professor A, comparar com aquele Professor B e enfim traçar perfis, pensar em variáveis, então não deixou de ser produtivo. (PC02, 2021 )

Benites; Cyrino e Neto (2013) indicam que uma preparação adequada para os profissionais que recebem os FP, pode vir a garantir mais êxitos no processo de colaboração. Conversar com as partes, sobre as ações a serem adotadas e as necessidades da intervenção durante, é fundamental, pois em muitos momentos o PC atua sozinho com os FPs e não sabem se devem ou não intervir no processo de licenciando e nem tão pouco sabe, caso exista, qual a maneira mais assertiva de apresentar ao FP os seus acertos e desacertos no processo.

Falta o contato do professor orientador! Por exemplo, eu não recebi nenhuma visita do professor orientador quando eu estava com as estagiárias, nenhuma visita em loco desse professor orientador, que eu acho que é fundamental. Então meu contato foi com as estagiárias, mas e com professor que orienta elas, né? [...] E eu acho que a gente, o professor supervisor, ele também deveria ser, ele deveria, no final, emitir um relatório sobre o estágio.

Quem faz o relatório é sempre o estagiário, né? Mas eu acho que o

orientador poderia elaborar um parecer sobre o estágio. Porque a instituição recebe o relato do aluno, mas o relato do professor que foi supervisor? Será que ele também não tem algo a relatar? Talvez eu vou pegar aí uma outra discussão, uma história única, né? É a história do estagiário, mas e a história do supervisor? (PC01, 2021)

Ao longo da nossa pesquisa, discutimos sobre as possibilidades formativas do PC, mas também não nos esquecemos dos Professores Orientadores que, inclusive, não possuem uma formação para orientar, coordenar e auxiliar os alunos de graduação nos seus estágios. No entanto, na academia temos uma gama de referenciais que orientam aos comportamentos dos estagiários durante o processo, o que acaba facilitando na atuação dos Professores Orientadores.

Outro fator que percebemos mediante aos relatos dos PC, foi a falta de um momento avaliativo, não apenas de um conceito, mas também de uma contrapartida. Observamos tais vertentes na fala anterior do PC01, bem como na próxima fala do PC03.

é uma coisa que eu sinto falta, eu sinto falta no sentido assim: Vai receber estagiário! O estagiário que vai lá, me procura, beleza! Mas no final eu fico imaginando que eu daria uma nota para aquele estudante, do trabalho dele, tanto pelo fato dele estar presente na sala, por ele estar sendo acompanhado e eu não deixar ele sozinho, então eu achei que eu poderia. Mas assim, eu entendo que tem outras demandas, não só o estágio ali, mas se pudéssemos ter isso, eu acho que seria interessante, o professor que está ali dar o feedback. Não é chegar ali e falar: foi mal, mas sim fazer uma crítica para ele, porque se ele está no momento de aprendizagem, se ele está se preparando para aquilo, então eu acho que a partir do momento que ele tiver uma outra avaliação, eu acho que isso daí vai acabar ajudando também. (PC03, 2021)

A Resolução nº 003/2020 do CONAC-UFRB (BRASIL, 2020), prevê que a avaliação dos estagiários seja realizada pelos professores supervisores, que são os professores que intitulamos por PCs, juntamente com os POs, mas infelizmente isto não ocorre de maneira efetiva. Até aqui, tem-se observado o potencial formativo que o estágio proporciona tanto para o Futuro Professor, quanto para o PC. No entanto, as considerações observadas por Conceição (2018), mostram-se eminentes nos campos de estágios do curso de Licenciatura em Física da UFRB, uma vez que percebemos que o espaço reservado aos professores que colaboram com estágio é de colaboradores de intervenção e de pesquisas. Não observamos

muitos avanços nas relações constituídas entre os PCs e os FPs. Ademais, é válido considerar a real necessidade de valorização, oportunidade de diálogo e parceria entre a Escola e a Universidade, para que assim, os sujeitos inseridos no contexto de estágio sintam-se pertencentes do contexto e do processo.

Então eu acho que se os professores da Universidade escutasse, ou melhor, se tivesse um momento de socialização entre esses, entre os professores da Universidades, os professores, os diretores, coordenadores das escolas públicas, seria o estágio de fato que o estágio fosse mais valorizado e visto, talvez, com aquela preocupação que nós temos, que ia ser um processo de aprendizagem, mas o que a gente percebe que, por exemplo, não lembro se teve, pode ser que não chegou até mim um momento como esse, mas que fale sobre o estágio para o professor da rede de ensino pública ou da rede pública, Estadual ou Municipal, enfim, então assim, acaba discutindo durante o tempo o tema estágio, eu sei que tem bastante rodas de conversa sobre estágio mas só que o professor não é ouvido, o professor Municipal, o professor Estadual, então eu acho que é momento de você tá também inserido dentro desse processo e fazer um processo que convide, sei lá, aquelas escolas, aquelas instituições que representam, uma vez que você recebe estagiário, falar das ações, dos frutos, falar também das perspectivas futuras, então alavancaria aí bastante o conceito de estágios. (PC02, 2021)

As instituições de ensino devem desenvolver no campo de estágio a “*circularidade dos saberes*”. Para Lüdke e Cruz (2005), “a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber Escola e Universidade, cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 14). No desenvolvimento de tais potencialidades de ensino, a circularidade do saber possibilita a construção de pontes sobre o “*grande abismo*” apontado por Lüdke (2009), que prejudica a troca de saberes entre a Universidade e a Escola.

Eu acho que você, para ser supervisor, eu acho que a instituição também precisa te ofertar uma capacitação sobre o que é estágio supervisionado? Qual a importância do estágio supervisionado? Eu acho que você precisa estar preparado para ser supervisor. Eu acho que é uma falha da Universidade também. A instituição que é, a gente, por exemplo, a gente tem um, um, se a gente tem um curso de licenciatura, a instituição que tem que se preocupar em capacitar esse profissional que vai receber o estagiário, por que é preciso compreender o que é esse estágio? Muitas vezes o professor está lá, ele passou pelo estágio supervisionado, mas na época dele também foi desse mesmo jeito, e aí ele vai reproduzindo, vai reproduzir.

Então, acho que falta essa formação para o professor que é supervisor, para que ele possa compreender a importância desse estágio. (PC01, 2021).

antes mesmo da avaliação eu acho que devia haver um curso, minicurso, uma reunião, enfim para que depois houvesse uma avaliação, porque a gente tem que ter um parâmetro aí do que nós queremos passar para esse professor uma vez que ele aceite o convite para estar, mas eu imagino que ela tem que versar desde o acolhimento, pelo processo de planejamento e por fim no acolhimento dos resultados. Então seria superbacana se tivesse sim, não só avaliação como também antes mesmo de que avaliar, saber o que de fato aquele professor tem que ter, ele tem que saber. Se quiser você vai fazer uma prova de conteúdo, pode ser também um bate-papo, um questionário, uma prova informal, uma avaliação informal, assim daí você traçar o perfil daquele professor (PC02, 2021).

Embora importantes, os PCs pesquisados não se sentem totalmente pertencentes e valorizados no que se refere aos estágios supervisionados em Física da UFRB. Entendendo os estágios supervisionados como um dos principais momentos na vida do licenciando, o PC, que como informamos desde o início do estudo, é um dos principais sujeitos no processo, deve participar ativamente do processo avaliativo do FP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é fruto de diversas inquietações. Consideramos a formação de professores um dos grandes pilares, no que tange o êxito escolar dos estudantes da Educação Básica. Ademais, vislumbramos no Estágio Supervisionado, potenciais formativos para a formação inicial e continuada de professores. Compreendendo o potencial formativo que os estágios possuem e tomando como parâmetro teórico os saberes docentes de Tardif (2014), buscamos com este estudo, responder o seguinte questionamento: *Quais saberes docentes do professor colaborador são ressignificados na interação com o estagiário no processo do estágio curricular supervisionado?*

Foi possível perceber com este estudo que, embora não ocorra de forma explícita, os professores que recebem os licenciandos, intitulados neste estudo por Professor Colaborador (PC), ressignificam seus saberes profissionais docentes mediante a relação com os FPs e com os demais sujeitos envolvidos no processo de estágio. Dentre os saberes mencionados neste estudo, embora não tendo experiência profissional, o FP ao longo do desenvolvimento de intervenções em sala de aula, propicia ao PC, uma reflexão sobre a sua prática além de oportunizar novos aportes conceituais, metodológicos e didáticos.

O dinamismo dos saberes, mediante ao que Tardif (2014), menciona por *“saberes a serem ensinados”* e *“saber-ensinar”* estão intrínsecos na formação continuada dos PCs e estão todos interligados. Os saberes disciplinares, que estão relacionados aos diversos campos do conhecimento existentes, são ressignificados na compreensão de conceitos físicos. Em situações, como o PC01, que possui licenciatura em Química e recebe FP de Física, este conjunto de saberes podem ser explanados de forma prática na sala de aula. Além deste, os saberes curriculares são elucidados pelos PCs mediante ao estágio, na apresentação de materiais alternativos e de novas metodologias que propiciem subsídios para a prática docente.

Dos quatro saberes apresentados por Tardif (2014), notamos que os saberes de formação profissional, são os que menos são elucidados na relação dos PCs com os estágios do curso de licenciatura em Física, visto que estes não proporcionam cursos de capacitações para os colaboradores dos estágios. Em contrapartida, os saberes de



experiência, surgem muitas vezes, mediante aos contextos e vivências de cada indivíduo e das relações constituídas. Porém, tais saberes poderiam ser mais bem aproveitados mediante a rodas de conversas, reuniões e eventos.

Tardif (2014) considera importante a relação entre os indivíduos para que o professor ressignifique os seus saberes. As considerações encontradas neste estudo, possibilitam-nos perceber que existe um processo colaborativo por parte dos PCs, mesmo que estes não sejam preparados para designar tal função. No entanto, no que tange às relações existentes entre os PCs e os FPs, necessita-se de mais diálogos e momentos oportunos de parceria entre as instituições.

Ao longo do processo de pesquisa, principalmente no que tange a formação de professores, não descobrimos apenas o que buscamos. Ao longo do processo, vão surgindo elementos que estão ligados diretamente ao nosso objeto de estudo e que, de certo modo, auxiliam-nos a tentar compreender todo o processo ao qual estamos imersos. Deste modo, embora nosso foco tenha sido a ressignificação dos saberes dos PCs, foram surgindo elementos que se mostraram oportunos de serem apresentados e discutidos para amenizar os obstáculos presentes no processo.

Algumas concepções encontradas neste estudo fortalecem algumas evidências enfatizadas por Conceição (2018). Embora a autora tenha tido como enfoque a relação entre os professores colaboradores com os estagiários, na perspectiva dos últimos, percebemos que ainda não há um espaço de diálogo reservado aos PCs que recebem os licenciandos em Física, da UFRB. Em contraponto ao estudo de Conceição (2018), percebemos que a “quase inexistência” na relação entre os PCs e os FPs pode ser justificado por diversas perspectivas.

Dentre elas, cabe pontuarmos a falta de valorização e parceria entre a Universidade e as Escolas, de modo que o PC compreenda quais são as competências e habilidades a serem desenvolvidas por ele; o baixo quantitativo de campos de atuação, o que acaba acarretando sobrecarga aos colaboradores de estágio e programas de extensão; as demandas pessoais e profissionais dos PCs, e, por fim, uma participação mais ativa dos POs nas Escolas e dos PCs nas Universidades. Ademais, faz-se necessário (re)pensar as situações apresentadas neste estudo e nas contribuições



de Conceição (2018), com o intuito de propiciar mediante os estágios supervisionados, formação inicial para os FPs e formação continuada para os POs e os PCs.

É válido pontuarmos que, entre os anos de 2016 e 2017, um dos POs que atuavam no acompanhamento de FP, desenvolveu duas edições do evento intitulado: *“Seminário Interno: Troca de Saberes no Ensino de Física e suas Múltiplas Particularidades”*. O evento tinha como objetivo a troca de saberes entre os sujeitos envolvidos nos estágios desenvolvidos no semestre. Infelizmente, a ação não se perpetuou entre os demais POs e não houve mais edições.

O evento suscitou em um princípio às discussões e estreitamento de laços entre a Escola e a Universidade, mas deveriam ocorrer ao longo do processo, tornando uma avaliação contínua. Consideramos também que esta iniciativa deveria ocorrer entre os cursos, uma vez que o CFP abrange uma quantidade significativa de cursos de licenciatura e as dificuldades apresentadas nos estágios do curso de licenciatura em Física, podem vir a ser a realidade de outros cursos do campus.

Em suma, compreendemos que as pesquisas voltadas às concepções dos estágios do curso de licenciatura em Física da UFRB, não devem ser concluídas com este estudo. Por tal razão, propõe-se para pesquisas futuras, pensar no estágio como um todo, realizando rodas de conversas que propiciem reflexões acerca dos avanços e dos regressos que se encontram a formação de professores de Física da UFRB e em outras IES.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, J. A.; TOBALDINI, B. G.. Os saberes docentes na formação de professores de química participantes do PIBID. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2013.
- ALBUQUERQUE, S. B. G. de; LÜDKE, M. **O professor regente da Educação Básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 121p. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.
- ALMEIDA, P. C. A. de; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007. Disponível em: <  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt>  
 >
- AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 253 f. Originalmente apresentado como tese (doutorado em educação) – faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. de M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de Física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010. Disponível em: <  
<http://www.redalyc.org/html/2510/251019456001/> >.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- BENITES, L. C.; CYRINO, M.; NETO, S. de Souza, Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olhares: revista do departamento de educação da Unifesp**, v. 1, n. 1, p. 116-140, 2013. Disponível em: <  
<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/32> >.
- BOSS, S. L. B. ; GASPAR, A. . Análise da organização de uma feira de ciências realizada pela licenciatura em Física da UNESP/Bauru-SP. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Em Ciências. 2007. Disponível em: <  
<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/cr2/p1019.pdf> >.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Lex: coletânea de legislação: edição federal, 2008. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm) >. Acesso em: 27 ago de 2020.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior. Lex: coletânea de legislação: edição federal, 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> >. Acesso em: 20 ago de 2020.

BRASIL **Resolução nº 03/2020**, de 13 de janeiro de 2020. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Física da UFRB. Disponível em: < [https://www.ufrb.edu.br/cfp/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_F%C3%ADsica\\_-\\_003.2020\\_compressed.pdf](https://www.ufrb.edu.br/cfp/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica_-_003.2020_compressed.pdf) >. Acesso em: 25 jan 2022.

CARDOZO, S. A. **Universidade e escola: uma via de mão dupla?** Dissertação de Mestrado. PUC-Rio. 2003

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** Cortez, 2009.

CONCEIÇÃO, R. S. **Estágio na formação de professores: relação professor regente-estagiário.** 51 f. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores, Amargosa. 2018.

CONCEIÇÃO, R. S.; SILVA, E. S. Formação de professor: desafios do estágio supervisionado em Física. **Encontro internacional de formação de professores e fórum permanente de inovação educacional**, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em < <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2243>

CORRÊA JÚNIOR, J. F. **Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador na realização do estágio supervisionado em educação física.** 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

CORREA-MOLINA, E. **Exploration des ressources du superviseur de stage lorsd'entretiens post-observation en classe.** 158f. Thèse. Facultés de Sciences d'Éducation. Université de Montréal, Montreal, 2004.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007. Disponível em: < <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130> >

CYRINO, M. **Professores em formação: o momento da Prática de Ensino e a relação**

**entre estagiários e professores-colaboradores**, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)–Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2009.

CYRINO, M.. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. 2012, 233 f. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)–Unesp, Rio Claro.

DANIEL, L. A. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. Originalmente apresentado como tese de doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E.. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: < <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/> >

FONTANA, R.. O estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental- Apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 1, n. 1, p. 141-162, 2013. Disponível em: < <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/97> >

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. LÍBER LIVRO, 2008.

FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. **Política e educação**, p. 79-88, 1997.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra editora, 2014.

FUSINATO, P. A.. O estágio supervisionado e a formação do professor de ciências. **Atas V ENPEC**, (pp. 1-8). Bauru-SP: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. 2005.

GALINDO, M. A.. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente**. 2012. 295 f. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. São Paulo, 2012.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; SIMARD, D.. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GRÜTZMANN, T. P. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F.. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista eletrônica pesquiseduca**, SANTOS-SP, v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./ dez. 2011. Disponível em: <

<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewfile/195/pdf> >.

LÜDKE, M.. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente-Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 95-108, 2009. Disponível em: <

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/7> >

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

LÜDKE, M.; CRUZ, G. Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v35n125/v35n125a06.pdf> >

MAGALHÃES, V. H. O estágio supervisionado como espaço de construção da identidade docente. **Youtube**, 30 jul 2021. Disponível em: <

<https://www.youtube.com/watch?v=nzH5UToA29M> >. Acesso em: 22 set 2021.

MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. O que eu transformaria? Muita coisa! Os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 22, n. 4, p. 569-581, 2011. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/refuem/a/FyQKtRLw6vJ5njGZG6Y4Bhd/abstract/?lang=pt> >

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em:<

[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf).

NUNES, C.; FERNANDES, M. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em:<

<https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?format=html>>

PORTELANCE, L. L'apport attend des enseignantés associés `a la formation des stagiaires. In: BOUTET, M.; PHARAND, J. (Orgs.). **L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement**. Quebec: Presse de l'Université du Québec, p.53-72, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível

em: < [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract&tlng=pt) >.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2017.

QUADROS, A. L. D. ET AL. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio pesquisa em educação em ciências (belo horizonte)**, v. 7, n. 1, p. 4-11, 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1983-21172005000100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1983-21172005000100004&script=sci_arttext&tlng=pt) >.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**. Belo Horizonte, 25 (2), pp. 133-152, 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/bDvvhNBz9WdqSsxQgxpjRth/abstract/?lang=pt> >

SILVA, M. P. **Os saberes docentes de futuros professores de Física num contexto de inovação curricular. O caso da Física moderna e contemporânea no ensino médio**. 2011. 123f. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

SILVA, A. A.; TERRAZZAN, E. A. Organização dos estágios curriculares pré-profissionais em cursos de licenciatura em física. **Atas do simpósio nacional de ensino de física**, 2009

SLONSKI, G. T.; ROCHA, A. L. F. da; MAESTRELLI, S. R. P.. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. **Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XIENPEC**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, julho de 2017.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. **Perspectivas para o desenvolvimento e construção do Ser-Professor: A Educação Física em questão**. Projeto de extensão-PROEX. Unesp. Rio Claro, 2008.

TARDIF, M.. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/abstract/?lang=pt> >

TINTI, D. S.; MANRIQUE, A. L.. As parcerias colaborativas e o estágio supervisionado: desafios e possibilidades na formação do professor de matemática. **Laplace em Revista**, v. 2, n. 2, p. 63-71, 2016. Disponível em: <  
<https://www.redalyc.org/journal/5527/552756516008/552756516008.pdf>>.



APÊNDICE A – Questões norteadoras da entrevista

**BLOCO A - “FORMAÇÃO ACADÊMICA”**

1. Qual(is) a(s) sua(s) formação(ões) acadêmica(s)?
2. Você fez algum curso de formação continuada? Se sim, em que área?
  - a. A metodologia/abordagens que você vivenciou no curso agregou/ram alguma mudança no seu modo de pensar o estágio? Se sim, em que sentido?
3. Quem/ o que lhe motivou a ser professor? Permanece sendo a sua maior motivação?

**BLOCO B - “O PROFESSOR COLABORADOR ENQUANTO ESTAGIÁRIO”**

4. No seu período de graduação, como foi o seu estágio?
5. E sua interação com o professor da escola que lhe recepcionou?
6. O que você vivenciou no período de estágio lhe auxiliou a sua prática atual?
7. Quando começou a trabalhar sentiu falta de elementos que não teve na sua formação inicial?
  - a. As situações se assemelhavam as do estágio ou a situação era diferente?

**BLOCO C - “A INTERAÇÃO ENTRE O FP E O PC”**

8. Há quanto tempo você recepciona os estagiários de Física?
9. Por que você recepciona os estagiários?
10. Qual a maior dificuldade nessa recepção?
11. Como foi a seu primeiro contato com estagiário? (e com o último?)
12. Você reserva algum momento para refletir sobre a sua atuação em sala de aula?
13. Como você consegue administrar o seu tempo na recepção de futuros professores?
14. Durante a sua atuação profissional enquanto professor colaborador, teve algum futuro professor que chamou a sua atenção, por quê?
15. Você já recepcionou futuros professores de outro componente curricular?
  - a. Caso afirmativo, como foi esse processo?
  - b. Há uma diferença entre os licenciandos em Física de outros licenciandos?



16. Em algum momento você dispensou algum estagiário (depois de aceitá-lo) por perceber que este estava sendo equivocadamente com relação ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos?
17. Durante os estágios supervisionados, houve algum(ns) momento(s) em que o(s) estagiário(s) apresentou(aram) o conceito ou prática de modo diferente ao que você costumava utilizar e que você incorporou em sua prática docente?
18. Quais expectativas você acredita que o aluno de estágio tem com relação a sua postura durante o estágio? Você acredita que corresponde a eles?
19. Você incentiva seus estagiários à docência?
  - a. Caso afirmativo, de que maneira isto ocorre?
20. Durante os seus primeiros anos de atuação (>7), você atuou na mesma escola? Caso negativo, em qual período você observou ter mais firmeza ao atuar na sala de aula?

#### **BLOCO D - "O PC E O ESTÁGIO"**

21. Qual o período de sua atuação docente mais significou no seu desempenho profissional?
22. Você julga importante que o estágio reserve um momento para um diálogo sobre as práticas docentes no ensino da Física?
23. Qual o seu grau de participação no estágio supervisionado?
24. Como você analisa as práticas desenvolvidas pelos estagiários?
25. Que orientação formal ou informal você recebeu para acompanhar estagiários.
  - a. Você julga tal orientação importante/ necessária?
26. Quais situações desafiadoras você passou durante a recepção de estagiários? E com os professores orientadores?
27. O que lhe motiva a receber estagiários?
28. Como você se tornou professor colaborador? Como você aprendeu a desenvolver esse tipo de trabalho?
29. Quais saberes você acredita que mobiliza ao receber os estagiários.
30. Quais são as maiores dificuldades que você encontra ou já encontrou na orientação de estagiários?
31. Como você avalia o estágio de regência desenvolvido sob sua supervisão?

**BLOCO E - "LIMITES E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO"**

32. O que poderia mudar no ambiente do estágio?
33. Pensa que poderia dar algum outro tipo de contribuição?
34. Como pode ser fortalecida a parceria entre a universidade e a escola?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO CIENTÍFICA  
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
Em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Prezado (a) Professor (a), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: *“Os saberes docentes do professor colaborador e o estágio supervisionado em Física”*, sob a responsabilidade dos pesquisadores Regiane dos Santos da Conceição e do Prof. Dr. Sérgio Luiz Bragatto Boss. Esta investigação tem como objetivo evidenciar quais saberes docentes do professor colaborador são ressignificados na interação com os estagiários. O motivo que nos leva a estudar esse assunto partiu da nossa compreensão sobre a relevância da figura do professor colaborador no processo de estágio supervisionado, bem como o reconhecimento de que o processo de ensino e aprendizagem por meio do estágio ocorre como uma via de mão dupla entre todos os sujeitos inseridos no contexto. Por este motivo, fomos entusiasmados a buscar as ressignificações que estão atreladas a formação continuada do professor colaborador mediante o período do estágio supervisionado.

Gostaríamos de salientar que ao participar deste estudo, você não será identificado em nenhuma publicação e os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Salientamos também que ao aceitar participar desta pesquisa, é necessário que assine este termo em duas vias, de modo que uma via ficará com o colaborador da pesquisa; e a outra será arquivada pelos pesquisadores responsáveis.

Este estudo poderá apresentar risco mínimo e transitório que se dará no surgimento de algum desconforto, constrangimento ou fadiga em alguma etapa da pesquisa e caso ocorra, o (a) Senhor (a) poderá contactar os pesquisadores responsáveis, além disso, a sua participação nesta pesquisa não é obrigatória. Esta

pesquisa também não traz gastos financeiros para o (a) Senhor (a) e nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação.

O(A) Senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos antes, durante e depois da sua participação na pesquisa. Quaisquer esclarecimentos podem ser obtidos com a pesquisadora Regiane dos Santos da Conceição, por meio do e-mail [regianedossantos2010@hotmail.com](mailto:regianedossantos2010@hotmail.com).

Caso aceite participar da pesquisa, bem como dos termos acima citados, pedimos que: por gentileza, assine.

Eu, \_\_\_\_\_ abaixo

assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar deste estudo como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

---

Assinatura do Participante

---

Regiane dos Santos da Conceição  
[regianedossantos2010@hotmail.com](mailto:regianedossantos2010@hotmail.com)

---

Sergio Luiz Bragatto Boss  
[serginhoboss@gmail.com](mailto:serginhoboss@gmail.com)

ENDEREÇO INSTITUCIONAL DOS  
PESQUISADORES: Universidade  
Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.  
Av. José Moreira Sobrinho -  
Jequiezinho, Jequié - BA, 45205-490  
CEP: 45206-190  
Telefone: (73) 3528-9600

ENDEREÇO DO COMITÊ DE ÉTICA:  
Av. São Luiz, nº 31 - Núcleo de Pós-  
Graduação, Pesquisa Extensão 2º  
Andar. Vitória da Conquista - BA.  
CEP: 45055-080  
Telefone: (77) 3161-1071  
E-mail: cep@fainor.com.br

## APÊNDICE C - Termo de Autorização de uso de imagens e depoimentos



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO CIENTÍFICA  
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, e da cédula de identidade \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da minha narrativa, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Regiane dos Santos da Conceição e o Prof<sup>o</sup>. Dr. Sergio Luiz Bragatto Boss, responsáveis pela pesquisa intitulada: “Os saberes docentes do professor colaborador e o estágio supervisionado em Física”, a realizarem as entrevistas que se façam necessárias, bem como a fazerem a transcrição desta sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização dos materiais coletados para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisa, acima especificada, a fim de garantir ao que está previsto na Constituição Federal da República (1988) em seu artigo 5<sup>o</sup> no que diz respeito à inviolabilidade da vida privada, honra e imagem das pessoas e ao que prevê as leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N<sup>o</sup> 3.298/1999, alterado pelo Decreto N<sup>o</sup> 5.296/2004).

---

Assinatura do Participante

---

Regiane dos Santos da Conceição

[regianedossantos2010@hotmail.com](mailto:regianedossantos2010@hotmail.com)

---

Sergio Luiz Bragatto Boss

[serginhoboss@gmail.com](mailto:serginhoboss@gmail.com)

## DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Regiane dos Santos da Conceição declaro para os devidos fins que a presente dissertação é de minha autoria e que estou ciente:

- do conteúdo da Lei no 9.610<sup>12</sup>, de 19 de fevereiro de 1998, sobre os Direitos Autorais;
- e que plágio consiste na reprodução integral ou parcial de obra alheia, apresentando-a como se fosse de própria autoria, ou ainda na inclusão em trabalho próprio de textos, imagens de terceiros, sem a devida indicação de autoria.

Declaro, ainda, estar ciente de que, se a qualquer tempo, mesmo após a defesa, for detectado qualquer trecho do texto em questão que possa ser considerado plágio, isso poderá implicar em processo administrativo, resultando, inclusive, na não aceitação do trabalho para a defesa ou, caso esta já tenha ocorrido, na perda do título (Mestrado ou Doutorado) do Programa de Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECF),

Jequié, 28/03/2023



Assinatura da Autora

---

<sup>12</sup> Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm)>.