



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ISMÊNIA GURGEL MARTINS

**TRÍADE FORMATIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONCEPÇÕES, SABERES E
PRÁTICAS**

FORTALEZA

2025

ISMÊNIA GURGEL MARTINS

TRÍADE FORMATIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONCEPÇÕES, SABERES E
PRÁTICAS

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Ensino de Ciências.

Orientador(a): Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- Mlt MARTINS, ISMENIA GURGEL.
TRÍADE FORMATIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS : CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS / ISMENIA GURGEL MARTINS.
- 2025.
248 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite..
1. Formação docente. 2. Integração universidade-escola. 3. Licenciatura. 4. Práticas formativas. 5.
Supervisão pedagógica. I. Título.

CDD 370

ISMÊNIA GURGEL MARTINS

TRÍADE FORMATIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONCEPÇÕES, SABERES E
PRÁTICAS

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Ensino de Ciências.

Orientador(a): Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite.

Aprovada em: 09/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Crosara Maia Leite – Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Maria Márcia Melo de Castro Martins
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Cícero Magérbio Gomes Torres
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A minha família, meu alicerce, minha origem e meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar saúde e forças para realizar este sonho, bem como aos Anjos de Luz por me guiarem nos caminhos da sabedoria espiritual.

Aos meus pais, Rita Gurgel e Sales Martins, exemplos de amor e dedicação. Obrigada por ensinarem o valor da família e do amor, sempre apoiando minhas escolhas e acreditando no meu potencial, principalmente minha mãe que faz o impossível por mim. Ela é o exemplo do verdadeiro amor incondicional.

Ao meu marido, Paulo Henrique, e as minhas filhas, Rebeca e Beatriz, por compreenderem minha ausência em momentos que eram destinados para eles. Muito obrigada por todo amor recebido.

Aos meus irmãos, Dário e Érico, e minhas cunhadas, Taliane e Midiã, por torcerem por mim. A minha sogra Ozelita e a Vanuza, esposa do meu pai, sei que querem o meu melhor. Aos meus vizinhos queridos, amigos e professores Maria José, Valmária e Erismar, incentivadores desde o início do processo de seleção para o Doutorado. E ao amigo Ildone Forte, pela amizade firmada desde sempre, por seu carinho e auxílio intelectual sempre que necessário. Sei que és um espírito amigo de outras vidas.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Raquel Crosara Maia Leite, pela acolhida desde o momento da entrevista, ensinamentos recebidos e por acreditar nas minhas escolhas e apoiá-las. Seu apoio e amizade foram essenciais.

Gratidão aos Professores membros da Banca (Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira; Profa. Dra. Maria Márcia Melo de Castro Martins; Prof. Dr. Cícero Magérbio Gomes Torres e ao Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa) pelo aceite e contribuições com esse momento de aprendizado e crescimento profissional. Cada sugestão para a melhoria da escrita desta Tese foi essencial para meu aprimoramento enquanto docente.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação que dedicam seu tempo compartilhando tantos saberes e experiências de vida conosco. Agradeço também aos colegas do grupo de pesquisa GEPENCI, em especial a Géssyka e a Thais, pelas trocas de incentivo e apoio, e pelo crescimento acadêmico proporcionado nos encontros formativos.

Agradeço a minha Instituição UERN e aos colegas de Departamento, em especial a Ceíça, Anairam e Regina, que assumiram minhas disciplinas para que pudesse me dedicar ao Doutorado. Ao meu Chefe de Departamento, Egberto Mesquita, que não mediu esforços para me auxiliar no que fosse necessário. Minha eterna gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) proporciona, ao acadêmico, uma inserção em seu futuro campo de trabalho com o apoio de professores experientes na área. Nele, o graduando em formação inicial assume responsabilidades e estabelece vínculos com o ambiente escolar por meio de experiências formativas que transitam entre a universidade e a escola. Nesse contexto, surgiu o questionamento central que motivou esta pesquisa: Como se estabelecem as relações entre a tríade formativa – professores supervisores acadêmicos de estágio (PSAE) da IES, professores supervisores de campo de estágio (PSCE) da Educação Básica e estagiários – para promover a formação docente durante os estágios de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN? Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi analisar, a partir das concepções de estágio, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, como a tríade formativa – professores supervisores acadêmicos de estágio da IES, supervisores de campo de estágio da educação básica e estagiários – conduzem a formação docente durante os estágios de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN. Como metodologia, utilizamos uma abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso e construímos os dados mediante pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e Grupo Focal. As entrevistas foram realizadas presencial e virtualmente. Todas foram gravadas em áudio com o uso de telefone celular e transcritas com o auxílio do programa *Transkriptor* que converte áudio em texto. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme o referencial de Bardin, definindo eixos temáticos com suas respectivas categorias. Diante dos dados analisados, percebemos que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) compreende o ECS como uma atividade estruturada voltada à inserção do licenciando em espaços socioinstitucionais, com o objetivo de capacitá-lo para o exercício profissional. Observamos que, entre professores e estagiários, ocorreu a mobilização de saberes variados, além da valorização de aspectos como empatia, ética, inovações metodológicas e conhecimento da realidade escolar. Os resultados também apontaram que as práticas pedagógicas durante o ECS se mostraram articuladas à realidade educacional, orientadas pelo Projeto Pedagógico Institucional e pela inserção do estagiário no ambiente escolar. Em síntese, concluímos que o ECS se mostrou um espaço de grande potencial formativo, no qual as concepções de estágio, os saberes docentes e as práticas pedagógicas orientam as ações formativas desenvolvidas pelos participantes nos contextos em que atuam com os estagiários, seja na universidade, seja na escola. Esses elementos confirmam a tese de que o estágio se consolida por meio de uma tríade formativa, e engloba concepções, saberes e práticas pedagógicas inerentes ao ser docente. Porém, ainda é necessário avançar na construção de

práticas supervisionadas que não apenas formem os professores para atuar na realidade escolar, mas que também os capacitem a transformá-la com base no compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Formação docente; Integração universidade-escola; Licenciatura; Práticas formativas; Supervisão pedagógica.

ABSTRACT

The Supervised Curricular Internship (ECS) provides undergraduate students with an opportunity to engage in their future professional field with the support of experienced educators. During the internship, pre-service teachers begin to take on responsibilities and establish connections with the school environment through formative experiences that bridge the university and the school. Within this context, the central question that guided this research emerged: How are the relationships within the formative triad—University Academic Supervisors (PSAE), Field Supervisors from Basic Education Schools (PSCE), and Interns—established to promote teacher education during the Biological Sciences teaching degree internships at UERN? Accordingly, the general objective of the research was to analyze how the PSAE, PSCE, and Interns conduct teacher education during the internships of the Biological Sciences program at UERN, based on their conceptions of the internship, teaching knowledge, and pedagogical practices. The methodology followed a qualitative approach through a case study design. Data were collected through document analysis, semi-structured interviews, and a focus group. The interviews were conducted both in person and virtually, recorded using mobile phones, and transcribed with the help of the Transkriptor software, which converts audio into text. Data analysis was based on Bardin's Content Analysis framework, which guided the identification of thematic axes and categories. The findings revealed that the Course Pedagogical Project (PPC) conceptualizes the ECS as a structured activity aimed at integrating pre-service teachers into socio-institutional spaces in order to prepare them for professional practice. The study also showed that both professors and interns mobilized a range of teaching knowledge and valued elements such as empathy, ethics, methodological innovation, and understanding of the school context. Additionally, the pedagogical practices developed during the ECS were found to be aligned with the educational reality, guided by the Institutional Pedagogical Project and the interns' immersion in the school environment. In summary, the ECS proved to be a highly formative space, where conceptions of internships, teaching knowledge, and pedagogical practices guide the actions developed by participants in both the school and university contexts. These elements support the thesis that internships are consolidated through a formative triad that articulates conceptions, knowledge, and pedagogical practices essential to the teaching profession. However, it remains necessary to advance in building supervised practices that not only prepare future teachers to engage with the school reality but also equip them to transform it, based on a commitment to inclusive, high-quality, and socially grounded public education.

Keywords: Teacher education; University-school integration; Teaching degree; Formative practices; Pedagogical supervision.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Síntese das questões norteadoras sobre a tríade formativa no estágio curricular supervisionado em Ciências Biológicas.....	26
Figura 2 –	Resumo dos três modelos de formação.....	55
Figura 3 –	Resumo das três concepções de estágio.....	63
Figura 4 –	Relação formativa entre professores e alunos em situação de estágio...	71
Figura 5 –	Ação de supervisão durante os estágios supervisionados.....	73
Figura 6 –	Distribuição geográfica dos Campi e Polos EaD da UERN no Estado do RN.....	84
Figura 7 –	Mapa Mental referente às etapas da Análise de Conteúdo.....	97
Figura 8 –	Mapa mental do Planejamento Metodológico.....	99
Figura 9 –	Práticas Pedagógicas da tríade formativa: síntese dos achados.....	203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Natureza da formação inicial dos sujeitos investigados.....	130
Gráfico 2 –	Tempo de docência no Ensino Superior e Educação Básica dos Professores investigados.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Lista final de dissertações e teses sobre Estágio Supervisionado em Licenciatura em Ciências Biológicas selecionadas na BDTD.....	32
Quadro 2 –	Artigos selecionadas com seus respectivos anos, revistas, títulos e autores.....	41
Quadro 3 –	Protocolo de Estudo de Caso.....	82
Quadro 4 –	Exemplos de unidades de contexto e de unidades de registro, organizadas em suas respectivas categorias, definidas a posteriori a partir da análise dos dados da pesquisa.....	95
Quadro 5 –	Organização dos eixos temáticos, seções e subseções da interpretação dos dados e suas respectivas categorias de análise.....	100
Quadro 6 –	Perfil profissional a ser formado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, tendo como referência o PPC de 2018.....	109
Quadro 7 –	Princípios formativos, teóricos e metodológicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tendo como referência o PPC de 2018.....	111
Quadro 8 –	Componentes Curriculares correspondentes a Formação Específica presentes no PPC de 2018 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UERN).....	114
Quadro 9 –	Componentes Curriculares correspondentes a Formação Específica presentes no PPC de 2023 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UERN).....	115
Quadro 10 –	Operacionalização dos componentes de Estágio Curricular Supervisionado presentes no PPC de 2018 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UERN).....	120
Quadro 11 –	Ementa, objetivos e finalidades dos componentes de Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológica....	126
Quadro 12 –	Formação a nível de Mestrado e Doutorado dos professores investigados.....	132
Quadro 13 –	Categorias emergidas das entrevistas quanto ao tornar-se Professor Supervisor Acadêmico e de Campo do ECS.....	135

Quadro 14 –	Categorias emergidas das entrevistas e do Grupo Focal quanto à formação docente da tríade formativa.....	138
Quadro 15 –	Categorias emergidas das entrevistas e do Grupo Focal quanto às experiências formativas vivenciadas pela tríade formativa no ECS.	144
Quadro 16 –	Categorias emergidas da tríade formativa quanto à fundamentação científica e pedagógica proporcionada pelo curso para a inserção nos estágios.....	153
Quadro 17 –	Categorias emergidas das entrevistas e do Grupo Focal quanto às concepções sobre o ECS vivenciadas pela tríade formativa.....	156
Quadro 18 –	Categorias emergidas das entrevistas e do Grupo Focal quanto aos saberes docentes na perspectiva da tríade formativa.....	164
Quadro 19 –	Síntese dos saberes docentes da tríade formativa.....	177
Quadro 20 –	Categorias emergidas das entrevistas quanto às atividades/orientações realizadas durante o ECS pelos Professores Supervisores Acadêmicos e Supervisores de Campo.....	181
Quadro 21 –	Categorias emergidas das entrevistas e Grupo Focal quanto à articulação das práticas pedagógicas entre a tríade formativa.....	187
Quadro 22 –	Categorias emergidas das entrevistas e Grupo Focal quanto à relação formativa entre os estagiários com suas respectivas turmas de Biologia.....	191
Quadro 23 –	Categorias emergidas das entrevistas e Grupo Focal quanto ao acompanhamento e avaliação formativa realizada durante os estágios na concepção da tríade formativa.....	197

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EaD	Educação à Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
RN	Rio Grande do Norte
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
	APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR	
2	SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: 29	
	COMPREENDENDO O OBJETO DE ESTUDO.....	
2.1	Dissertações e Teses sobre Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em 31	
	Ciências Biológicas.....	
2.2	Artigos Científicos sobre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de 41	
	Licenciatura em Ciências Biológicas.....	
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO 48	
3.1	O estágio Curricular Supervisionado nos documentos oficiais 55	
3.2	Concepções de estágio..... 59	
3.3	Saberes docentes mobilizados ao longo da formação..... 63	
	As interlocuções entre a tríade formativa – Professores Supervisores	
3.4	Acadêmicos de Estágio (PSAE) da IES, Professores Supervisores de Campo 67	
	da Estágio (PSCE) da Educação Básica e Estagiários – no Estágio Curricular	
	Supervisionado em Ciências Biológicas.....	
3.4.1	<i>Papel do Professor Supervisor Acadêmico de Estágio (PSAE) da IES..... 73</i>	
3.4.2	<i>Papel do Professor Supervisor de Campo de Estágio (PSCE) da Educação 74</i>	
	<i>Básica.</i>	
3.4.3	<i>Papel do Estagiário..... 76</i>	
4	CAMINHO METODOLÓGICO: TRILHANDO O PERCURSO DA 78	
	INVESTIGAÇÃO.....	
4.1	A abordagem da pesquisa..... 78	
4.2	O método da pesquisa..... 80	
4.3	O contexto da pesquisa..... 83	
4.4	Participantes da pesquisa..... 86	
4.5	Instrumentos de coleta dos dados..... 88	
4.6	Técnica de análise dos dados..... 92	
4.7	Aspectos éticos na pesquisa..... 98	
5	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: nos 100	
	entrelaços da Tríade formativa no Estágio.....	

5.1	O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	102
5.2	Triade formativa no contexto do ECS na UERN e seu trajeto formativo.....	130
5.2.1	<i>Tornar-se Professor Supervisor de ECS e tempo de docência.....</i>	133
5.2.2	<i>Concepções sobre formação docente da triade formativa no contexto do ECS.....</i>	137
5.2.3	<i>Experiências formativas vivenciadas pela triade formativa em situações de ECS</i>	144
5.2.4	<i>Relevância dos Componentes Curriculares Científicos e Pedagógicos para o estágio na percepção da triade formativa.....</i>	152
5.3	Distintas concepções de estágio expressas pela triade formativa.....	156
5.4	Saberes docentes no contexto do ECS: de saberes gerais a saberes particulares.....	164
5.5	Práticas Pedagógicas e o Estágio Curricular Supervisionado	178
5.5.1	<i>Atividades de Supervisão e suas contribuições advindas da relação entre o Supervisor Acadêmico e o Supervisor de Campo nos Estágios.....</i>	180
5.5.2	<i>Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas estabelecidas entre a triade formativa no ECS.....</i>	186
5.5.3	<i>Relações Formativas tecidas entre estagiários e alunos de Biologia da Educação Básica no Estágio.....</i>	191
5.5.4	<i>Avaliação no contexto da Supervisão Pedagógica da triade formativa.....</i>	197
6	(IN) CONCLUSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA TRIÁDE FORMATIVA NO ECS.....	204
	REFERÊNCIAS.....	216
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO: PROFESSORES SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)	236
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SUJEITO: PROFESSORES SUPERVISORES DE CAMPO DE ESTÁGIO DE BIOLOGIA)	238
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS ESTAGIÁRIOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	240
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES SUPERVISORES ACADÊMICOS E DE CAMPO DE ESTÁGIO.....	242
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFC.....	244

1 INTRODUÇÃO

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro (Freire, 2022, p. 12).

Começo esse percurso tomando como referência o fragmento de texto de autoria do educador Paulo Freire para anunciar a intenção com a qual busquei desenvolver este trabalho de pesquisa. Entendo que ele interpreta que o ato de ensinar exige que educador e educando caminhem juntos para que os saberes necessários à prática docente, enquanto realidade objetivada, possam acontecer e serem compreendidos. Assim, o foco desta pesquisa de doutoramento debruça-se sobre compreender como se estabelecem as relações entre a tríade formativa – professores supervisores acadêmicos de estágio da IES, supervisores de campo da educação básica e estagiários – para promover a formação docente durante os estágios da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Início¹ este relato abordando que minha jornada teve início em uma cidade chamada Itaú, no interior do Rio Grande do Norte, cujo lugar é de gente acolhedora, humilde e batalhadora. Meu pai era agricultor e minha mãe professora. Foi através do seu exemplo, de mulher batalhadora, forte e estudiosa, que aprendi a gostar dos livros e ser contemplada com os benefícios advindos da sua riqueza. Frequentava, corriqueiramente, a única biblioteca da cidade para pegar livros emprestados, pois, naquela época, era a única fonte de leitura, embora tivesse alguns livros em casa, que minha mãe comprava quando passava algum viajante vendendo. Aquele mundo de contos e fantasia me fascinava, pois tinha contato com diversas realidades, contextos históricos e lugares que não poderia frequentar. No meu íntimo, sabia que seria através dos estudos que conseguiria sair daquela cidade do interior que apresentava poucas oportunidades de emprego e crescimento pessoal e profissional.

Quando cheguei à fase adulta, ao término do ensino médio, não havia cursos preparatórios de vestibular na cidade em que morava. Desse modo, meus pais não mediram esforços e permitiram que eu fosse morar na capital, Natal/RN, residindo na Casa da Estudante. Esse lugar era destinado às estudantes que não tinham condições financeiras, nem casas de familiares para morar. Foi um período difícil, marcado por muitas limitações financeiras, porém, indispensáveis para meu crescimento enquanto ser humano. Após dois anos de estudo

¹ Utilizei a primeira pessoa do singular nesta seção da tese, por fazer referência a minha trajetória de vida e formativa. A partir do capítulo 2 utilizarei a primeira pessoa do plural, por compreender que a pesquisa foi desenvolvida por mim, juntamente com a participação colaborativa da orientadora.

em cursinho com o auxílio de bolsa de estudos, no ano de 1998, fui aprovada em vestibular para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, para o *Campus* Central, na cidade de Mossoró/RN. A lista de aprovados era transmitida pela Emissora da Rádio Rural e acompanhava, com grande orgulho, a divulgação dos candidatos aprovados no vestibular. Para minha felicidade, meu nome estava na lista dos aprovados, então, a partir desse momento, minha vida tomaria outro rumo.

De início, não tinha noção do perfil profissional exigido pelo curso, tampouco que seria uma professora de Biologia, o que dificultou a construção dos laços afetivos e o envolvimento acadêmico necessário. Nesse percurso, tive contato com alguns professores tradicionais². Em suas provas, tínhamos que responder de acordo com o que estava escrito nos livros, não permitindo outros apontamentos similares, e isso dificultou minha vida enquanto estudante, pois tinha dificuldade em decorar as informações. Por outro lado, houve aqueles que fizeram a diferença, pois aceitavam minhas opiniões e faziam com que vencesse as limitações e dificuldades, tornando-se verdadeiros mestres que mostraram uma docência leve, marcada pela compreensão. Com essas atitudes humanizadas, fizeram-me perceber que seria capaz de conquistar meu lugar no mercado de trabalho futuramente.

Foi então, na UERN acolhedora, que me construí enquanto profissional da educação, recebendo formação inicial acadêmica, humana e ética; construindo relações de amizade; conhecendo a realidade educacional e identificando qual profissional queria ser. Uma professora humana diante das necessidades e fragilidades dos meus alunos; sabendo que cada um tem suas potencialidades e pontos fracos. Percebo que meu papel, enquanto docente, é auxiliá-los a fim de superarem suas limitações e que o ato de educar vai além de transmitir informações e conteúdo. Como afirma Freire (2022, p. 12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

Ao término da graduação, no ano de 2003, como não havia passado em nenhum concurso público para a educação básica, alguns professores do Departamento de Biologia/UERN me incentivaram a continuar estudando. Após esse incentivo, iniciei uma Especialização em Comportamento Animal, cujo objeto de estudo foi pesquisar o Comportamento animal da espécie de *Callithrix jacchus* (sagui de tufo branco) em ambiente

² Considero professor tradicional aquele que opta por aulas expositivas, pouco diálogo com os alunos, atividades avaliativas memorísticas e sem contextualização com a realidade e a relação professor-aluno limitada ao momento da aula em sala.

natural da Caatinga na Flona de Açu³. O diferencial na minha pesquisa foi investigar o comportamento do “sagui” na Caatinga, pois só havia conhecimento sobre ele em ambiente de Mata Atlântica ou em cativeiro. Nesse percurso, compreendi melhor o que é fazer pesquisa e olhar com sabedoria e respeito para a natureza, a qual nos fornece elementos indispensáveis a nossa sobrevivência. Durante a especialização, tive contato com alguns professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), do Departamento de Fisiologia e Comportamento, que trabalhavam com essa espécie.

Quando estava prestes a finalizar a especialização, decidi, com o apoio familiar, continuar estudando e participei do processo seletivo do Mestrado no Centro de Biociências da UFRN. Fui aprovada e dei prosseguimento em minhas pesquisas buscando produzir conhecimentos e informações sobre o Padrão de atividades do sagui *Callithrix jacchus* numa área de caatinga⁴, concluindo o mestrado em 2006.

Entre a especialização e o mestrado, tive oportunidade de trabalhar como professora convidada em programas formativos ofertados pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com estados e municípios. O primeiro deles foi o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), no qual lecionei no Polo da UERN em Natal, na época localizado na Zona Norte e depois na Zona Sul. Ministrei disciplinas como Geologia Geral, Didática das Ciências, Zoologia e os Estágios Supervisionados em Ciências Naturais e em Ciências Biológicas. Foi minha primeira experiência como docente e tive que superar diversas barreiras, dentre elas a insegurança em dar aula para profissionais que já estavam inseridos no contexto educacional há bastante tempo, bem como planejar conteúdos tão diversos. Foi a partir desse momento que meus saberes docentes, os quais começaram a ser construídos desde a graduação, principalmente os das experiências, foram mobilizados e postos em prática. Tomando como referência Tardif (2020), os saberes estão relacionados com a pessoa e sua identidade, 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 atores escolares.

Vários questionamentos surgiram em meus pensamentos, dentre eles: Como ministrar as aulas para um público tão experiente em termos de vivência de sala de aula? Como abordar os conteúdos de modo que fossem significativos para eles? Como lidar com a diferença tão gritante entre os campos dos saberes? Mesmo com tantas indagações e medos, aceitei o

³ MARTINS, Ismênia Gurgel. **Comportamento animal da espécie de *Callithrix jacchus* (sagui de tufo branco) em ambiente natural da Caatinga na Flona de Açu**. 2005. Especialização (Especialização em Ciências Biológicas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2005.

⁴ MARTINS, Ismênia Gurgel. **Padrão de atividades do sagui *Callithrix jacchus* numa área de caatinga**. 2007. 56f. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

desafio e abracei aquela oportunidade que havia aparecido em minha vida. Foi o início da jornada da construção da professora humana que me propus a ser ao término da minha graduação.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi o segundo programa que fez parte do início da minha carreira como docente, sendo uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa ação era voltada aos profissionais do magistério no exercício da docência na rede pública de educação básica que não tinham a formação específica na área que atuavam em sala de aula. Lecionei, novamente, as disciplinas voltadas para o ensino, como as Didáticas das Ciências Naturais e Biológicas; Instrumentação para o Ensino das Ciências Naturais e Biológicas e os Estágios Curricular Supervisionado (ECS), o que me levou para uma área disciplinar completamente diferente daquela na qual havia feito minha Especialização e Mestrado. Foi um percurso divergente entre pós-graduação e vivência profissional, porém, feliz, pois me encontrei enquanto professora na área de Ensino.

Ambos os programas possibilitaram uma experiência enriquecedora devido ao compartilhamento de saberes. Dentre estes, destaco os experienciais que fizeram toda diferença para a compreensão das particularidades do ensino de ciências e biologia e na prática de sala de aula. Tardif (2020, p. 63) afirma que “são os saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, os quais são adquiridos pela prática do trabalho e pela socialização profissional”. Nesse diálogo entre os saberes e as experiências, fui construindo e moldando minha prática pedagógica, minhas concepções sobre o ensino, minhas crenças; e percebendo que cada indivíduo é produto da socialização por diferentes espaços, como a família, escola, grupos de amigos e cultura de massa.

Nesse mesmo período em que trabalhei no PARFOR, também atuei como professora substituta, durante dois anos na UERN, nas disciplinas pedagógicas voltadas para o ensino de ciências e biologia, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Quando estava terminando meu contrato, a UERN realizou um concurso público no ano de 2010 e o Departamento de Biologia abriu vagas para o concurso, dentre elas para a área de Ensino. Para minha maior felicidade, fui aprovada em terceiro lugar, porém, só havia duas vagas de imediato, assim, eu só poderia assumir caso existisse uma vaga futura, ainda dentro do período legal da vigência do concurso.

Enquanto não era convocada pela UERN, fiz um concurso para professor substituto no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus* Mossoró, e, mais uma vez, fui aprovada. De imediato, comecei a dar aula de Biologia para as turmas dos primeiros anos dos

cursos que eram ofertados na instituição. Novos desafios e questionamentos foram postos e superados, pois era um público diferente daquele que estava habituada a trabalhar. Até então, só havia ministrado aula para professores que já atuavam nas escolas de educação básica lecionando ciências ou biologia. Dessa vez, estava diante de jovens advindos de diversas realidades sociais, culturais, econômicas e comportamentais que me exigiram outras habilidades, conhecimentos e estratégias de planejamento, metodologias, avaliações e maneiras de abordar os conteúdos. Nesse sentido, como destaca Carvalho e Gil-Pérez (2006, p. 25), o professor deve “estar preparado para aprofundar os conhecimentos e para adquirir outros novos, em função de mudanças curriculares, avanços científicos e questões propostas pelos alunos etc.”.

Quando estava próximo ao término da validade do concurso, a UERN me convocou para ser Professora efetiva do Departamento de Biologia em 2012. A partir daí, pude vivenciar uma nova realidade do ser professora, pois comecei a criar raízes, a contribuir com a formação docente dos alunos e a vê-los seguirem adiante em sua jornada profissional. Decidi que seria uma professora que teria um bom relacionamento com meus alunos, colegas de departamento, bem como trataria, com respeito e admiração, os demais parceiros de profissão inseridos na educação básica.

Nesse caminhar, compreendi que a docência na Universidade é complexa, uma vez que é exigido ensino, pesquisa e extensão. Além do mais, ao docente da área de Estágio, requer competências e habilidades que facilitem o intercâmbio entre os sujeitos da instituição formadora e escola da educação básica. Segundo Lima (2008, p. 198), “cada instituição tem seus valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho em comum: a formação de professores”.

Desse modo, como docente orientadora dos estágios, outros questionamentos e reflexões começaram a fazer parte da minha caminhada, sendo eles: estou contribuindo para a formação inicial dos meus alunos? Quais saberes e práticas formativas estou favorecendo para serem construídos e fortalecidos? Estou conseguindo estabelecer um diálogo aberto com meus colegas de profissão e alunos em formação inicial? Estou trabalhando de maneira colaborativa? Assim, concordo com o que aponta Aroeira (2014) ao considerar que o estágio pode contribuir para uma atitude questionadora e de construção de saberes, na medida em que este supere uma relação distanciada entre estagiários, professores universitários e professores da educação básica.

Além de ministrar os componentes curriculares como os ECS, Didática das Ciências Naturais e Biológicas, Instrumentação para o Ensino das Ciências Naturais e

Biológicas e Trabalho de Conclusão de Curso, tive oportunidade de ser Coordenadora de área em duas edições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁵. Este programa ampliou a visão de professora pesquisadora, identificando que as experiências são permeadas de subjetividade. Esse fato possibilitou a orientação, atuação e publicação de artigos em eventos científicos⁶, publicizando teorias, práticas, processos e produtos gerados através da dinâmica social e educacional.

Participar dessas disciplinas e do PIBID, os quais inserem professores da universidade e acadêmicos na escola de educação básica, tem mostrado um outro lado do campo educacional, que é o olhar mais atento às particularidades, tais como formação docente, metodologias ativas e reflexão-ação-reflexão da prática. Diante de toda essa vivência, procuro colocar em prática o que Aroeira (2014, p. 117) chama de “formação colaborativa entre universidade e escola”, uma vez que essa formação é pautada pela colaboração e diálogo entre as instituições.

Compreendo, a cada dia, a importância de ser professora e da construção da minha identidade profissional, bem como do meu papel enquanto sujeito social, crítico, reflexivo e da formação humana. Tudo isso dá sentido à vida profissional. Para Silva (2017), trata-se do professor na contemporaneidade que atua refletindo sobre sua prática num constante movimento de ação-reflexão-ação. A autora acrescenta que esse modelo de formação considera a reflexão, a crítica e a pesquisa como componentes que caminham de modo articulado, formando um sistema.

Passados mais de doze anos de atuação docente, senti a necessidade de qualificar-me, pois sabia que existia uma lacuna na minha formação, ou seja, ansiava por novos conhecimentos. Conhecimentos estes que viessem a complementar os já existentes, pois como enfatiza Freire (1987, p. 47), em *Pedagogia do Oprimido*, este fato está associado ao “inacabamento humano e do desafio de aprender para ser, que esse homem encara ao longo de sua existência, que também é igualmente inacabada. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”.

⁵ O PIBID surge como uma ação, da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), de fortalecimento das licenciaturas, que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas através da observação e a reflexão sobre a prática profissional. Para isso, os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa ao longo da execução do projeto na escola.

⁶ MARTINS, Ismênia Gurgel; MOUSINHO, Andressa Karla Alves de Lima. PIBID e a formação inicial dos acadêmicos de Biologia da UERN. **VI Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – CONAPESC**, 2021.

Foi então que decidi participar do processo seletivo para o Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Para minha felicidade, fui aprovada e aqui estou tendo a oportunidade de construir conhecimentos, experiências e refletir, de maneira contextualizada, sobre minha prática pedagógica, que envolve muita responsabilidade em torno dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS).

É nesse componente que os acadêmicos têm a oportunidade de conhecer, com mais propriedade, as orientações sobre o ambiente escolar. Como professora orientadora de estágio da UERN, tenho o compromisso de guiar, instigar e auxiliar o futuro professor a transpor as situações problemas, dilemas e ter uma prática educativa refletida de maneira crítica e coletiva. Preciso, como destaca Pimenta (2012), romper com a compreensão da prática como imitação de modelos e de uma prática como instrumentalização técnica, bem como incorporar a concepção de estágio como atividade de aproximação da realidade e atividade teórica e que busca atividades colaborativas com a escola.

Com relação aos estágios, a Resolução N° 20/2023 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da UERN, apresenta como um de seus objetivos possibilitar a inserção dos acadêmicos em seu futuro campo de atuação profissional, a fim de que possam, com o auxílio dos professores formadores, aplicarem os conhecimentos didático-pedagógicos, bem como os específicos de suas áreas de conhecimento. Estes, englobam os conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidas em sala de aula, mediante seus planejamentos de ensino. Essa resolução dialoga com a Lei n° 11.788 (Brasil, 2008), que dispõe sobre o estágio de estudante, e destaca que este é um ato educativo que deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente.

É através dos estágios, uma prática intencionada pela teoria, que os alunos se apropriam de instrumentais teóricos e metodológicos e transpõem para o ambiente educativo. Nesse momento, compreenderão que “cada escola tem um jeito especial, específico de conduzir o seu cotidiano e sua organização e de se posicionar diante das questões e desafios que surgem” (Lima, 2008, p. 199). De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN (2018), toda a vivência do discente deve se desenvolver dentro de um processo coletivo entre professores da Universidade, professores colaboradores das escolas campo de estágio, discentes estagiários e discentes da educação básica, por meio de mecanismos contínuos de inter-relações entre esses sujeitos, acompanhados de subsídios teórico-práticos durante momentos presenciais.

Diante do exposto, na tentativa de explicitar meu interesse pelo estudo da temática, considero oportuno relatar um pouco da trajetória profissional que envolve a convivência entre Universidade, escola e alunos, enquanto professora de Estágio na UERN. Nesse ínterim, pude vivenciar e refletir sobre diversos aspectos que permeiam o estágio, tais como: leitura de documentos formativos institucionais; Fórum das Licenciaturas; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), dentre outros aspectos relevantes.

Em se tratando da relação entre escolas da educação básica e seus atores principais, que são os docentes, em específico, os de Ciências Biológicas, é relevante se apropriar, de maneira sistematizada, acerca das contribuições desses profissionais para a formação acadêmica dos estagiários do curso de Ciências Biológicas da UERN. Essa relevância ocorre porque, por meio das observações realizadas durante os acompanhamentos dos estagiários e nos relatos informais, constatamos que existem o compartilhamento de saberes, história de vida e experiências individuais e coletivas, que fazem parte da construção da identidade docente inerente ao professor de ciências e biologia. Essa compreensão, segundo Lima (2008, p. 201), “permite analisar o estágio como espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade”.

Minha experiência tem mostrado que o estágio proporciona, como aponta Lima (2008), observação do contexto e investigação do cotidiano escolar. Isso pode se constituir como aprendizagem da formação docente ao refletir sobre as lições aprendidas na localização da escola; na chegada; entre o dito e o feito, entre o escrito e o vivido; do Projeto Político Pedagógico da Escola; da interação de saberes; dos procedimentos de investigação; da escola em movimento; da observação e atuação na sala de aula.

Nessa direção, ressalto que a relevância desta investigação se assenta no âmbito acadêmico, pessoal e social. No **campo acadêmico**, a pesquisa trará contribuições para a reestruturação e condução do ECS e, conseqüentemente, possíveis mudanças no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que influenciarão na formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos. No **campo pessoal**, está relacionada com minha autoformação enquanto professora supervisora acadêmica⁷ de estágio que acompanha e

⁷ Tendo como base a Resolução Nº 20/2023 – CONSEPE que regulamenta o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos da Licenciatura da UERN, o professor **Supervisor Acadêmico de Estágio** é o profissional, preferencialmente, pertencente ao quadro efetivo da Instituição responsável por acompanhar e supervisionar o discente-estagiário, além de outras atribuições previstas no PPC.

faz um elo de inserção desses professores em formação inicial em seu futuro ambiente de trabalho. E no **campo social**, espera-se formar alunos mais conscientes de seus deveres enquanto cidadãos críticos e capazes de transformar suas realidades utilizando, como possíveis estratégias, a investigação científica e a troca de conhecimentos e compartilhamento de suas experiências fazendo uso de suas narrativas.

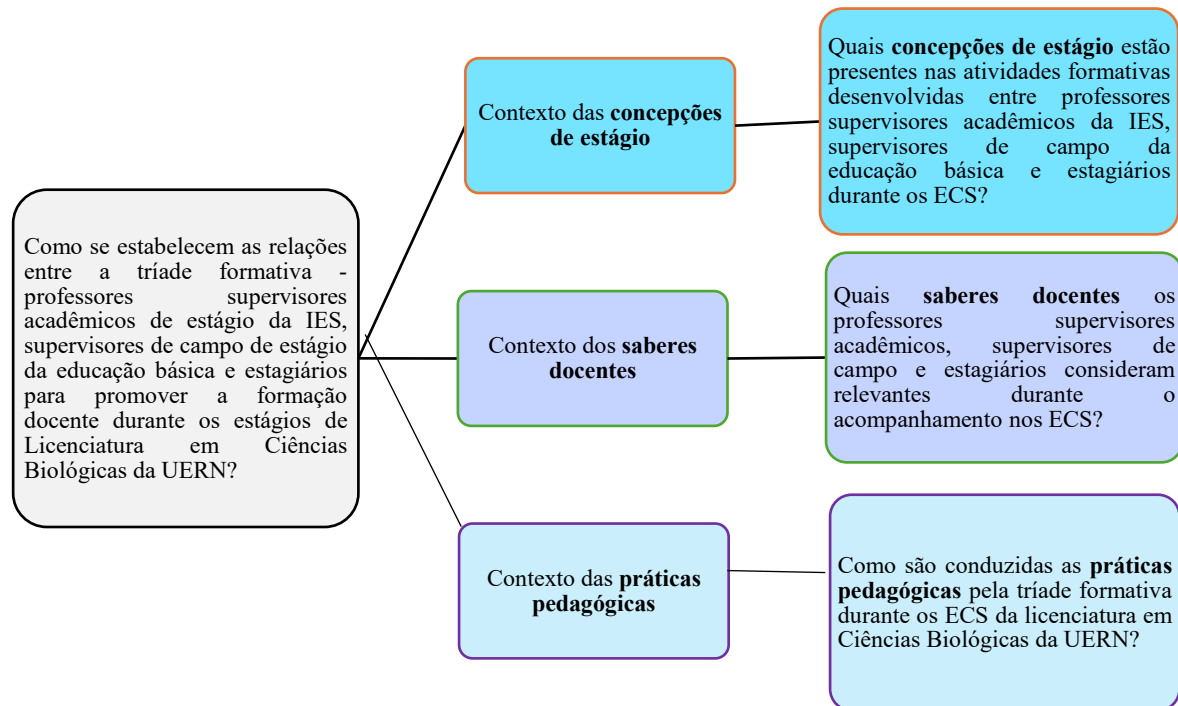
Diante dessas reflexões, ressaltamos que a importância da temática a ser investigada reside na possibilidade de contribuir para a melhoria do desenvolvimento do ECS. Com isso, visa possibilitar que ele seja trabalhado pelos professores formadores e alunos em formação, de modo a superar a visão da racionalidade técnico-instrumental e burocrática em prol de uma perspectiva formativa emancipatória e libertadora.

Com as discussões iniciais apresentadas, emerge a **questão central** da nossa pesquisa que tem o seguinte enunciado: Como se estabelecem as relações entre a tríade formativa – professores supervisores acadêmicos de estágio da IES, supervisores de campo de estágio da educação básica e estagiários – para promover a formação docente durante os estágios de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN? Como questões secundárias traçamos as seguintes:

- a) quais **concepções de estágio estão presentes nas atividades formativas desenvolvidas** pelos Professores Supervisores Acadêmicos de Estágio (PSAE) da IES, Professores Supervisores de Campo de Estágio (PSCE) da Educação Básica e Estagiários durante os ECS?
- b) quais **saberes docentes** os PSAE da IES, os PSCE da Educação Básica e os Estagiários consideram relevantes durante o acompanhamento nos ECS?
- c) como são conduzidas as **práticas pedagógicas** pela tríade formativa durante os ECS da licenciatura em Ciências Biológicas da UERN?

Assim, para melhor visualização e compreensão, elaboramos uma síntese das questões norteadoras da pesquisa que estão contidas na Figura 1.

Figura 1 – Síntese das questões norteadoras sobre a tríade formativa no estágio curricular supervisionado em Ciências Biológicas



Fonte: elaboração própria.

O **objetivo geral** surge da questão central: analisar, a partir das concepções de estágio, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, como a tríade formativa – professores supervisores acadêmicos de estágio da IES, supervisores de campo de estágio da educação básica e estagiários – conduzem a formação docente durante os estágios de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN.

Em relação aos objetivos específicos, temos:

- a) descrever as **concepções de estágio presentes nas atividades formativas desenvolvidas** entre Professores Supervisores Acadêmicos de Estágio (PSAE) da IES, Professores Supervisores de Campo de Estágio (PSCE) da Educação Básica e Estagiários durante os ECS;
- b) compreender quais **saberes docentes** são considerados relevantes pelos PSAE, pelos PSCE e pelos Estagiários durante o acompanhamento nos ECS;
- c) discutir como são conduzidas as **práticas pedagógicas** pela tríade formativa no contexto do estágio supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UERN.

Nesse contexto formativo que permeia os estágios supervisionados em licenciatura do curso em tela, compreendo que existe um processo de formação no qual diferentes agentes

educativos – supervisores acadêmicos da IES, supervisores de campo da Educação Básica e estagiários – interagem em uma relação dialógica e colaborativa. Reforço que o estágio deve constituir-se como um espaço formativo que vai além da simples aplicação de teorias aprendidas na universidade, assumindo um caráter dinâmico em que as concepções sobre ensino e aprendizagem são ressignificadas a partir da experiência prática e do diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos.

Os supervisores acadêmicos podem contribuir com o aporte teórico-metodológico e estabelecer a conexão com os referenciais da pesquisa educacional, enquanto os supervisores de campo oferecem o conhecimento contextual da escola, mediando a inserção do estagiário na realidade educativa. O estagiário, por sua vez, não é um sujeito passivo nesse processo, mas alguém que constrói sua identidade docente por meio da articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, experimentação e reelaboração dos saberes.

Assim, a tríade formativa proposta na tese pode ser sustentada pela noção de que a formação docente ocorre na interseção que envolve três dimensões: **as concepções**, que refletem as crenças, valores e entendimentos dos diferentes sujeitos sobre o estágio; **os saberes docentes**, que englobam conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais mobilizados no ensino, dentre outros; e **as práticas pedagógicas**, que se concretizam em ações didáticas no contexto escolar. Dessa maneira, o estágio supervisionado se constitui como um *locus* privilegiado para a constituição da profissionalização docente, na medida em que promove a interação entre essas três dimensões e possibilita a formação de professores reflexivos e críticos.

Com isso, alinhada a investigação, apresento a **Minha Tese**: O estágio se estabelece por meio de uma tríade formativa constituída por professores supervisores acadêmicos da IES, supervisores de campo da educação básica e estagiários e engloba, de maneira dinâmica, concepções, saberes e práticas pedagógicas do ser docente.

Para fundamentar respostas às questões que apresento, estruturo o texto da tese trazendo, no **Capítulo 1**, informações referentes ao meu percurso formativo, destacando minha vivência na graduação e no mestrado, bem como nas instituições de trabalho. Trago a justificativa, objetivos e as questões norteadoras da pesquisa.

No **Capítulo 2**, discuto a Revisão Sistemática da Literatura, contendo o panorama das produções relacionadas com a pesquisa nas Revistas Científicas, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no portal de periódico da CAPES, nas Plataformas dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRN, no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSEDUC/UERN) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN). Nestes dois últimos, não encontrei pesquisas envolvendo o Estágio em

Ciências Biológicas no período investigado. Procurei identificar as pesquisas envolvendo o contexto do ECS no ensino de Ciências e Biologia nos últimos dez anos.

Seguindo com a discussão, o **Capítulo 3** contém o referencial teórico a partir de autores que discutem a Formação de professores e Concepções de Estágio (Pimenta e Lima, 2011; Veiga, 2022; Alarcão, 2010; Diniz-Pereira, 2014; Sardinha Neto e Azevedo, 2018; Araújo, 2016; Macedo, 2014; Gatti *et al.*, 2019), saberes docente (Tardif, 2020; Pimenta, 2012) e o papel dos professores coordenadores⁸, supervisores e estagiários em situação de estágio (Alarcão e Tavares, 2003; Araújo, 2016; Veiga, 2008; Moreira, 2015).

O desenho metodológico da pesquisa encontra-se no **Capítulo 4**, no qual busco contemplar os objetivos propostos, utilizando-se da pesquisa qualitativa e o Estudo de Caso. O *locus* foi o Curso de Ciências Biológicas, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em Mossoró/RN. Trago informações sobre a pesquisa de campo, caracterizando o Curso e os sujeitos envolvidos no ECS. A coleta de dados ocorreu através da análise documental, entrevista e grupo focal. Por fim, opto pela técnica de Análise de Conteúdo para interpretar os indicadores.

Prosseguindo, no **5 capítulo**, narro os dados da pesquisa colhidos durante o estudo. Nesse momento, detalho como o ECS encontra-se posto no PPC do Curso, bem como a análise e discussão dos resultados por meio da entrevista com os professores e o Grupo Focal com os estagiários acerca das concepções de estágio, saberes e práticas pedagógicas estabelecidas entre a tríade formativa da licenciatura em Ciências Biológicas.

No **último capítulo**, apresento o desfecho da pesquisa que foi construída com a ajuda dos sujeitos participantes da nossa investigação e refletimos sobre as conclusões elaboradas no percurso da tese. Com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível vislumbrar a possibilidade de fazer com que professores supervisores acadêmicos, de campo e estagiários desenvolvam práticas pedagógicas mais críticas, colaborativas, reflexivas e contextualizadas com a educação básica. No entanto, os saberes advindos com esta pesquisa não finalizam com a publicação desta tese, pois o trabalho iniciado terá continuidade nas ações desta professora, que serão vinculadas a projetos futuros de ensino, pesquisa e extensão, com foco, principalmente, nos ECS da UERN.

⁸ Os autores denominam “Professores Coordenadores de Estágio” os profissionais da IES responsáveis por conduzir e acompanhar os estagiários em suas respectivas escolas campo de estágio. No entanto, na pesquisa em tela, denominamos este mesmo profissional de **Professor Supervisor Acadêmico de Estágio** em decorrência da denominação contida na Resolução N° 20/2023 – CONSEP, que regulamenta o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos da Licenciatura da UERN. Denominamos **Professores Supervisores de Campo de Estágio** os docentes das escolas responsáveis por recebê-los e conduzi-los em seu processo formativo.

2 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: COMPREENDENDO O OBJETO DE ESTUDO⁹

Conhecer não é de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodologicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 2022, p. 46).

Com vistas à execução do objetivo proposto, realizamos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre a interação entre a tríade formativa em situações de ECS a partir das concepções de estágio, saberes docentes e práticas pedagógicas. Todavia, identificar esses elementos que permeiam o fazer pedagógico diário, não é uma tarefa fácil, uma vez que envolve as experiências com a docência, subjetividade, espaço-tempo de formação, ideologias, estrutura curricular, envolvimento com a docência, questões sociais, valorização, condições de trabalho, dentre outros. Sendo assim, é indispensável saber sobre o estado atual do conhecimento com relação à temática Estágio em Ciências Biológicas e ser publicizado nos artigos, dissertações e teses dentro da área científica que a pesquisa se propõe realizar.

Com o propósito de procurarmos indícios de como os pesquisadores apontam essa produção do conhecimento, elaboramos a **pergunta principal**: Qual o panorama da produção científica sobre os Estágios Curriculares nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas? Como **questões secundárias**: Quais temáticas são investigadas? Quais autores são referendados? Quais revistas publicam com a temática de ECS voltada para o curso de Ciências Biológicas? Qual o público-alvo mais investigado? Em quais anos as pesquisas realizadas se concentraram?

Identificar as pesquisas mais relevantes ao nosso tema de investigação é uma tarefa imprescindível, uma vez que fornece uma base teórica para a proposta do estudo empírico, aponta para possíveis problemas de pesquisa, justifica o estudo proposto como aquele que contribui com algo novo para o conhecimento acumulado, e/ou enquadra as metodologias de pesquisa válidas (Paré *et al.*, 2015).

Segundo Brizola e Fantin (2016), a revisão da literatura é um termo genérico, que compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos. É um documento feito pelo pesquisador sobre a pesquisa que está se propondo a fazer, tendo como base o diálogo feito entre o pesquisador-escritor do trabalho e os

⁹ Uma súmula deste capítulo foi publicada como artigo na **Revista Educação & Formação** em 28 de dezembro de 2023, com o objetivo de apresentar para a comunidade científica como a temática vem sendo abordada na área de Ensino de Ciências. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11096>.

autores por ele escolhidos para debater a temática, resultando num texto analítico e crítico das ideias estudadas sobre a temática escolhida para o trabalho. Essa revisão é de suma importância, já que é realizada para auxiliar o pesquisador a focar no seu verdadeiro objeto de pesquisa e não perder tempo com questões secundárias.

Galvão e Ricarte (2019) acrescentam que a revisão sistemática é uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e busca dar alguma logicidade a um grande corpus documental. Essa modalidade evita a duplicação de pesquisas; permite observar possíveis falhas nos estudos realizados; trazer novas contribuições para um campo científico; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico e das instituições científicas.

Tanto os artigos, quanto as dissertações e teses selecionados, foram analisados de acordo com os seguintes parâmetros: (1) periódico, para os artigos e instituição, para as dissertações e teses; (2) ano de publicação; (3) autores dos estudos; (4) foco da investigação sobre ECS em Ciências ou Biologia; (5) público investigado; (6) instrumentos de coleta de dados; e (7) técnicas de análise de dados utilizadas para a realização das pesquisas.

Definido o recorte, o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas compreendido entre os anos de 2013-2023, utilizamos plataformas digitais com repositórios de trabalhos acadêmicos: o Portal de Periódicos de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁰ como fonte de busca pelo material bibliográfico; o Portal da Scielo¹¹, que compreende a produção de artigos produzidos em vários países da América Latina; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹²; o acervo de Dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da UERN (POSEDUC)¹³; e o acervo de Dissertações do Programa de Pós-graduação em Ensino da UERN (POSENSINO)¹⁴. Estes dois últimos programas foram escolhidos devido à pesquisadora deste estudo fazer parte da referida instituição de ensino – UERN.

Para a investigação sistemática, utilizamos a ferramenta “Busca por assunto”, na página inicial dos portais supracitados, usando os seguintes descritores (ou termos de busca) e operador booleano AND (e) para a coleta de material bibliográfico: Estágio Supervisionado AND (e) Ciências; Estágio Supervisionado AND (e) Biologia.

Entretanto, para averiguar se os artigos, dissertações e teses selecionados estavam em consonância com o objetivo da pesquisa, foi necessário acessar cada documento localizado,

¹⁰ www.periodicos.capes.gov.br/

¹¹ <https://scielo.br/>

¹² <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹³ <https://propeg.uern.br/poseduc/>

¹⁴ <https://propeg.uern.br/posensino/>

verificando se estes possuíam como foco de pesquisa o ECS em Ciências Biológicas voltado para o Ensino de Ciências e/ou Biologia, a partir da leitura do título, resumo, palavras-chave, data de publicação e acesso livre. As pesquisas que não atendiam a essa solicitação foram excluídas da seleção. Os critérios utilizados para a exclusão foram:

- a) quando se tratava de uma pesquisa envolvendo Estágio Supervisionado em áreas do conhecimento que não fossem Ciências Biológicas, como Pedagogia, Física, Química, Matemática e outras;
- b) quando se obteve informações somente do resumo, não acessando na íntegra o artigo completo ou a tese e dissertação;
- c) quando fazia referência ao Estágio Supervisionado de docência na Pós-Graduação;
- d) quando envolvia o Estágio Supervisionado de Ciências e/ou Biologia na Educação a Distância;
- e) quando envolvia o Estágio Supervisionado de Ciências e/ou Biologia no período pandêmico;
- f) artigos duplicados, ou seja, que apareceram em mais de uma revista;
- g) quando a pesquisa abordava mais de um curso na mesma investigação.

Esse procedimento de busca e acesso foi realizado manualmente, tendo sido analisado cada trabalho, individualmente, em todas as edições e números correspondentes ao período previamente definido. Após a aplicação dos critérios de exclusão, chegou-se a um quantitativo final de 11 artigos e 9 Teses e Dissertações, dos quais serão apresentadas algumas ideias relevantes. O conteúdo da pesquisa e a exploração sistemática dos artigos permitiram categorizar elementos imprescindíveis para os procedimentos, as análises e os registros do corpus deste trabalho.

2.1 Dissertações e Teses sobre Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Ciências Biológicas

Para facilitar a visualização temporal da produção das dissertações e teses, sistematizamos esses trabalhos no Quadro 1. Evidenciamos o ano de publicação, título e nome do autor, o tipo de trabalho (Tese ou Dissertação), bem como a instituição de ensino na qual o autor obteve seu título de mestre ou doutor.

Quadro 1 – Lista final de dissertações e teses sobre Estágio Supervisionado em Licenciatura em Ciências Biológicas selecionadas na BDTD

Ano de Publicação	Título e autor	Tipo de trabalho	Instituição de Ensino Superior
2013	O Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – <i>Campus Goiânia</i> SOUZA, Leandro Nunes de	Dissertação	Universidade Federal de Goiás
2014	As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas SILVÉRIO, Lucio Ely Ribeiro	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina
	O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores BARRETO, Edna Silva	Dissertação	Universidade Federal Rural de Pernambuco
	Narrativas de estagiários e memórias: a formação de professores a partir do dito/ escrito/ lembrado SCHMIDT, Magda	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
2015	Desenvolvimento profissional do professor supervisor de Estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas MELLO, Ana Cecília Romano de	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
2018	O estágio e a formação dos futuros docentes de Biologia: a participação dos professores da escola básica MAGALHÃES, Caroline Arantes	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	Os processos formativos dos estágios supervisionados na constituição de professores de ciências e biologia KNAPP, Joseana Stecca Farezim	Tese	Universidade Estadual de Londrina
2019	O estágio curricular supervisionado de licenciatura em ciências biológicas: um olhar a partir de uma perspectiva crítica ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida	Tese	Universidade Estadual Paulista
2022	Trajetórias formativas docentes e seu reflexo na condução do Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas CONDE, Ivo Batista	Tese	Universidade Estadual do Ceará

Fonte: elaboração própria.

Assim, definido o recorte, na etapa seguinte, após a seleção final das teses e dissertações, procuramos estabelecer um diálogo com esses 9 trabalhos por meio da leitura, questionamentos e reflexões que ajudaram a compreender, em maior profundidade, nosso objeto de estudo. A partir disso, foi possível identificar os referenciais teóricos apontados pelos pesquisadores e as bases metodológicas adotadas nas investigações.

Com isso, apresentamos, a seguir, algumas observações que podem contribuir para a identificação das práticas pedagógicas, saberes e concepções de estágio que envolvem o estágio supervisionado de Ciências Biológicas. A análise das investigações revelou que todos os trabalhos se inserem no campo conceitual da formação de professores, destacando abordagem teórica que envolve concepções de estágio, saberes docentes, práticas pedagógicas, trajetórias formativas e como os professores se constituem professores de ciências e biologia.

Em suas dissertações e teses, apresentaram, como corpus de análise, documentos norteadores como o Projeto Pedagógico do Curso, Resoluções, Leis e Diretrizes Educacionais, Planos de Ensino e Relatórios de estágio.

Inicialmente, a dissertação de Souza (2013) teve o objetivo de compreender como se realiza o Estágio Curricular Obrigatório no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás, no *Campus* de Goiânia, desvelando as concepções de estágio expressas nas atividades desenvolvidas neste componente. Para atingir tal objetivo, foi realizado um estudo de caso utilizando, como instrumento de coleta de dados, documentos oficiais, nacionais e locais – que regem os cursos de formação de professores de Ciências/Biologia e o Estágio Supervisionado –, além do PPC do curso, os Planos de Ensino das disciplinas de Estágio e os Relatórios de Estágio.

O autor aponta, em seus resultados, no que concerne ao desenvolvimento do estágio, que há uma coerência entre o que está proposto nos Planos de Ensino e o que revelam os Relatórios de Estágio, sendo que, em ambos os documentos, há uma distinção clara entre os tipos de atividades desenvolvidas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado I e as desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado II. No Estágio I, as principais atividades realizadas são a observação da escola campo, elaboração da diagnose, elaboração e desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, seminário de estágio supervisionado e elaboração do relatório de estágio. Essas atividades possibilitam uma aproximação com a concepção de estágio como pesquisa, estando coerente com a proposta de estágio prevista na Política de Estágio da Universidade Federal do Goiás. Já no Estágio II, as principais atividades desenvolvidas foram a observação da escola e da sala de aula, planejamento das aulas, semirregência, regência, seminário de Estágio Supervisionado e elaboração do relatório de estágio. Isso revela uma aproximação com a concepção de estágio como instrumentalização técnica, tendo alguns traços da inserção da pesquisa no estágio, estando assim coerente com o projeto de estágio do PPC do curso investigado.

No que tange às concepções de estágio expressas nas atividades desenvolvidas nas disciplinas de estágio supervisionado I e II, bem como nos documentos analisados pelo pesquisador, relevam-se basicamente duas concepções de estágio principais: Estágio como Instrumentalização Técnica e Estágio como Pesquisa. É válido destacar que o estágio do curso em tela busca estabelecer uma relação de parceria entre a Universidade e as escolas campo, que é fundamental para um projeto de estágio fundado na perspectiva crítica reflexiva de formação docente. Por último, Souza (2013) traz como pontos positivos, a partir da análise dos documentos, a inserção da pesquisa no desenvolvimento do estágio, realização do Seminário

de Estágio e a parceria entre Universidade e as Escolas Campo. Os aspectos negativos dizem respeito a pouca articulação entre o estágio com as disciplinas pedagógicas e os relatórios de estágio serem elaborados sem uma análise crítica reflexiva das atividades experienciadas.

A tese desenvolvida por Silvério (2014) teve como finalidade investigar a constituição da prática como componente curricular e do estágio supervisionado como espaço para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos saberes pedagógicos na formação acadêmico-profissional de professores em Ciências Biológicas. O autor problematizou o campo da prática e a realidade do trabalho docente no contexto da sala de aula. Foi um estudo de abordagem qualitativa e o tratamento teórico-metodológico utilizado foi a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada com os estagiários para a coleta de dados. Traz como apontamentos, em seus resultados, que a formação no curso precisa evidenciar melhor a articulação entre as disciplinas de conteúdo biológico e pedagógico, assim como a concepção de prática e de estágio supervisionado que adota em seus princípios formativos.

Outro achado diz respeito ao desenvolvimento de uma racionalidade dos saberes pedagógicos que foram observados na pesquisa, como dialogicidade, flexibilidade, sensibilidade e alteridade, durante a experiência no estágio. O desenvolvimento desses saberes, segundo Silvério (2014), estaria relacionado à concepção cultural do ser professor que o estagiário traz de sua escolarização e a forma como a subjetividade é considerada nesse processo. O pesquisador enfatiza a necessidade de integração institucional com as escolas cofomadoras, viabilizando parcerias de trabalho no estágio e na construção de pesquisas colaborativas com tais instituições.

Devido a esse fato, o referido autor propõe que as atividades desenvolvidas no estágio sejam organizadas a partir de uma ecologia das práticas pedagógicas que problematize e reflita, criticamente, os saberes pedagógicos em contextos e interações com o ambiente escolar. Com isso, efetivará parcerias na pesquisa colaborativa sobre as práticas pedagógicas e seus saberes e possibilitará uma docência gerada a partir do compromisso com o desenvolvimento humano e social.

A pesquisa de Barreto (2014) olha para o processo formativo dos orientadores e estagiários durante o estágio supervisionado e identifica as principais contribuições do orientador e supervisor do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial dos licenciandos de Ciências Biológicas. Para isso, baseia-se nos aportes teóricos de Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima, cujo desenho metodológico está centrado na Metodologia Interativa, aplicando a técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético. Os dados foram coletados através da aplicação de questionários com os licenciandos e orientadores de

estágio e análise documental. Os resultados obtidos destacam que as principais contribuições, segundo os licenciandos, foram a relação com os supervisores da escola, campo de estágio, o desenvolvimento dos planos de aula, o conhecimento e a interação com a realidade escolar, a preparação para a docência, além de viver na prática a teoria aprendida na universidade, sendo que ambas não podem ser trabalhadas de maneira isolada, e sim uma complementando a outra.

Quanto às dificuldades, foram levantadas questões como: burocracia que os licenciandos encontram para obter autorização para estagiar; contexto das regências; receptividade que os licenciandos receberam das escolas campos de estágio; falta de cooperação por parte de alguns professores orientadores das IES que desestimulam os estagiários.

Em relação à importância dos orientadores e supervisores, Barreto (2014) comenta que cada estagiário teve uma experiência diferente, tendo sido construtiva e positiva para uns e marcada por momentos de conflito e falta de diálogo para outros. Finalmente, as análises e discussões feitas permitem concluir que o Estágio Supervisionado Obrigatório desenvolvido na Universidade Federal Rural de Pernambuco contribui para a formação de professores reflexivos e comprometidos com sua prática profissional.

Schmidt (2014), em sua dissertação, analisa as narrativas de cinco estagiários matriculados na disciplina de Estágio Curricular do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) com o intuito de refletir, através delas e das memórias autobiográficas, como está se dando a formação inicial de professores no âmbito do ensino superior. Como abordagem metodológica, a autora adotou a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Para elucidar as falas dos estagiários, a pesquisadora elenca categorias de análises denominadas: estágio curricular supervisionado; formação de professores no Curso de Ciências Biológicas da UFSM e o ser professor.

Como resultado da investigação, a autora revela que as experiências formativas iniciais apresentadas nas narrativas mostram que esse período representa um tempo de adaptação do docente e da construção de um processo identitário, considerando que o percurso profissional do professor resulta na reelaboração de maneiras de ser, de estar e de sentir na profissão docente. A formação deve ser alicerçada em espaços que possibilitam, ao futuro professor, o encontro com futuros contextos de aprendizagens docentes pautadas em processos que proporcionem o diálogo, a integração e a flexibilização curricular, de modo a favorecer a ressignificação dos saberes da formação. Como conclusão, destaca que os processos de formação docente podem ser construídos a partir de encontros com os outros e “consigo mesmo” e que, oportunizados pela memória e pelas narrativas, fazem surgir um sentimento de pertencimento à profissão e não somente por competências e qualidades preestabelecidas.

O trabalho de Melo (2015) apresenta, como elemento de investigação, o desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas. As questões apresentadas pela pesquisadora são: como sua trajetória pessoal e profissional se relaciona a essa aprendizagem? Que tipo de desenvolvimento profissional está sendo possibilitado para o professor supervisor durante o estágio? Para responder aos questionamentos, a dissertação adotou o caráter qualitativo. Nela, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores da Educação Básica da cidade de Curitiba, que são supervisores de estagiários de Ciências Biológicas.

Frente às questões levantadas, Melo (2015) reitera a importância de dar atenção à relação entre universidade e escola e ao desenvolvimento profissional dos professores supervisores de estágio, visto que a preocupação com essa relação e com esses sujeitos tem pouca reverberação, por exemplo, nas pesquisas científicas na área de Educação e Educação em Ciências. A autora ainda acrescenta que, na maioria dos trabalhos analisados, a relação entre universidade e escola durante o estágio e o papel do professor supervisor na atividade apontam para a ocorrência de relações de pouco estímulo à autonomia da escola e do professor supervisor de estágio da universidade.

A autora da investigação, de forma geral, percebe que a relação estabelecida por parte da universidade com os professores supervisores de estágio gera uma dependência destes com relação ao conhecimento e às pesquisas produzidas na universidade, assim como, da ajuda dos estagiários no seu trabalho. Nesse sentido, o estágio reforça relações tecnicistas e pouco autônomas. Outra conclusão importante se refere ao fato de que o desenvolvimento profissional dos professores durante o estágio vai além da relação com a universidade, sendo que, na socialização com os estagiários, há a possibilidade de extrapolar a proposta institucional de estágio, a depender das disposições dos professores supervisores.

Investigando o Estágio e a formação de futuros docentes de biologia, Magalhães (2018) problematiza, em sua tese, as ações de quatro professores coformadores, investigando como percebem seu papel formador e em que condições desenvolvem seu trabalho. Para tanto, a opção teórica foi dirigida ao conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu, para a compreensão de diferentes disposições adquiridas a serem detectadas junto aos professores. A autora adotou quatro grandes eixos de análises: de escolha e ingresso na profissão, de contextos formativos, de ações pedagógicas e de autopercepção.

Diante das análises dos dados, a investigadora pôde perceber as relações entre a escolha pela licenciatura em Ciências Biológicas, o início das vivências nos estágios, o aprendizado da profissão, as trajetórias profissionais, as colocações atuais no mercado de

trabalho, as ações de natureza pedagógica, suas experiências pessoais e profissionais. Todas as vivências estão conectadas entre si e configuram a maneira como cada um percebe seu trabalho e como se percebem diante da formação de seus estagiários.

A partir disso, Magalhães (2018) conclui que os sujeitos participantes da sua investigação não conseguem se reconhecer como formadores. Além disso, não compreendem o papel de supervisão como um espaço que lhes permite relatar e analisar suas próprias experiências profissionais, tampouco desenvolvem sua autonomia de pensamento, de modo a contribuir, socialmente, com a formação de professores de Biologia.

Outra conclusão relevante da pesquisa diz respeito ao sentido formativo do ECS, que foi, de certa forma, esvaziado, tanto para o futuro professor quanto para o coformador. Nisso, reside a relevância em considerar o estágio uma área acadêmica, tendo em vista que ele permite a construção de conhecimentos com estatuto epistemológico próprio, não sendo apenas o mero cumprimento de uma determinação legal.

Knapp (2018) realizou uma pesquisa com quatro acadêmicos, em formação inicial, de um curso de graduação em Ciências Biológicas, que versa sobre como os estágios supervisionados constituem os professores de Ciências e Biologia. Os documentos que serviram como fonte de dados foram o Projeto Pedagógico do Curso, Planos de Ensino, Legislações e Resoluções. Além disso, a autora realizou observações in loco durante as aulas de estágio, registrando esses momentos por meio de videofilmagens. Esses registros foram, posteriormente, analisados à luz do referencial teórico histórico-cultural. Em sua tese, a autora buscou compreender e responder quais são os indícios que os processos formativos dos estágios supervisionados promovem na formação e constituição de professores de Ciências e Biologia.

A partir dos achados da pesquisa, a autora evidenciou que os professores em formação, ao longo dos estágios, desenvolveram características críticas e reflexivas, rompendo com concepções iniciais ligadas ao senso comum, no que se refere à docência. Através das narrativas faladas e escritas dos licenciandos, foi possível constatar que os estágios possibilitaram a internalização de conceitos ligados à docência. Com a análise feita no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), identificou que a proposta de estágio do curso de Ciências Biológicas busca romper com o modelo tecnicista (“3+1”)¹⁵ diluindo os estágios a partir da metade do curso. Embora ocorra essa fissura no modelo, ainda há uma discrepância entre as disciplinas de conhecimentos didático-pedagógicos de ensino, educação e estágios frente às de

¹⁵ Significa dizer que as licenciaturas destinavam 3 anos para os conhecimentos específicos das áreas e apenas 1 ano para os conteúdos didático-pedagógicos para a docência. Com isso, o ECS ficava concentrado nos dois últimos períodos da graduação.

conhecimentos científico-biológicos, prevalecendo a maioria da carga horária para este último grupo de disciplinas.

A partir das narrativas, é possível afirmar que o tornar-se professor está imbricado de sentidos, sensações, experiências, expectativas, elaborações, reelaborações e construções, sendo um processo que demanda tempo. Também necessita do outro, nesse percurso, que lhe dê significado e possibilidades de estruturar tantas necessidades na sua constituição/formação. Pontua-se que, nesse processo, são construídos saberes docentes ligados aos conhecimentos científico-biológicos ou pedagógicos de educação, ensino e estágio, através dos momentos de reflexões coletivas.

A autora, em suas considerações finais, destaca alguns fatores preponderantes para a formação de professores, tais como: o tempo/carga horária das disciplinas; importância dada à disciplina de estágio como *locus* de produção de conhecimento e pesquisa; estrutura curricular e humana; ou corpo docente com o devido suporte técnico, pedagógico e de formação. Reconhece, então, os estágios como oportunidades únicas de (re)conhecer a escola, a docência e o processo de ensino; e entender sistemas implícitos para poder se posicionar e opinar sobre eles em um momento posterior.

Andrade (2019), em sua tese, objetivou compreender e analisar como e a partir de que princípios os professores de Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Ciências Biológicas entendem e desenvolvem este componente curricular com seus alunos. Com o intuito de fundamentar a pesquisa, o investigador partiu da seguinte questão de pesquisa: os professores formadores conseguem mediar a formação dos seus alunos de licenciatura para terem visão sincrética sobre o fenômeno educativo? Quais são os limites e as potencialidades do estágio supervisionado para a formação de professores? Para respondê-las, os dados foram coletados por meio de entrevistas realizadas com seis professores de diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior no estado de São Paulo. Os dados foram discutidos com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Baseado na análise dos dados, o autor evidenciou que ainda existem alguns entraves que limitam a realização do estágio de forma que ele cumpra com sua verdadeira potencialidade. No entanto, pontua algumas potencialidades teóricas e metodológicas nas práticas de alguns professores que, ao utilizarem o estágio com pesquisa, contribuem, de certa forma, para o desvelamento parcial da realidade. Constatou a falta de interdisciplinaridade entre o estágio e outras disciplinas do curso, a qual contribui para um ensino fragmentado. Apresenta também a necessidade de estabelecimento de relação mais próxima entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica para que haja um processo de conformação entre as instituições.

Por fim, pontua ser necessário que o estágio supervisionado seja capaz de proporcionar, em seus estudantes, uma consciência crítica sobre a realidade e a capacidade de atuação como agente transformador do contexto em que se insere.

O trabalho de Conde (2022) consistiu em pesquisar sobre trajetórias formativas docentes e seu reflexo na condução dos Estágios Supervisionados em Ciências Biológicas I, II, III e IV. Dessa maneira, o foco do autor estava em caracterizar a natureza dos procedimentos de orientação do Estágio – considerando a literatura e a legislação pertinentes, bem como o projeto pedagógico do curso –, além de desvelar possíveis rupturas e permanências no modelo de formação dos professores de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará, sob o amparo da prática de ensino adotada no curso.

O pesquisador embasou seu trabalho em autores que discutem o magistério no Ensino Superior (Tardif e Lessard, 2014; Veiga, 2006), formação de professores de Ciências e Biologia (Nardi, Bastos e Diniz, 2004; Carvalho e Gil-Pérez, 2001; Krasilchik, 2019), Estágio Supervisionado (Gatti, 2014; Pimenta e Lima, 2011; Sacristán, 1999) dentre outros. Para a coleta de dados, utilizou diferentes metodologias: análise documental (Projeto Pedagógico do Curso de 2007.2 e 2012.2; relatórios da coordenação contendo a carga didática semanal dos docentes que ministram o Estágio Supervisionado), questionário com questões objetivas e subjetivas e entrevista. O autor utilizou a Análise de Conteúdo e o suporte do software QSR NVivo versão 12 Plus para o tratamento e categorização dos dados.

A partir das análises, o autor evidenciou que os docentes, ao assumirem disciplinas do Estágio, mesmo aqueles que têm uma base de formação no bacharelado, recobram, em suas memórias, boas experiências vivenciadas em sua trajetória de formação e apontam para a autoformação. Outros dados retratam as possíveis articulações do Estágio Supervisionado com a pesquisa. Logo, a implementação da pesquisa no estágio deve ser sistematizada e compartilhada, pois favorece a construção dos conhecimentos dos docentes e discentes.

As narrativas docentes revelam uma organização que se desenvolve de maneira colaborativa com atividades em grupo e desenvolvimento de trabalho compartilhado entre os professores. Além disso, a parceria com os docentes da Educação Básica mobiliza os conhecimentos, trabalhos em sala de aula pelos professores formadores do Estágio e os conhecimentos relacionados com a prática docente operados pelos professores da escola. Finalmente, fica evidente, na tese de Conde (2022), que os docentes se reinventaram quando assumiram a disciplina, pois, mesmo com suas deficiências de formação universitária, demandaram a autoformação para suprir suas necessidades e foram se encontrando na formação de professores e se afirmando em sua carreira docente. Fatores como família, sociedade,

professores, escolas, universidades, alunos, entre outros, influenciaram sua trajetória de vida e formação.

De maneira abrangente, os trabalhos analisados apresentam elementos significativos para a discussão do objeto de pesquisa desta tese, na medida em que apresentam, problematizam e mostram abordagens diversas sobre o ECS em Ciências Biológicas. Nesse sentido, a RSL proporcionou o acesso a um aporte teórico significativo na busca de compreender como instituições públicas, por meio de seus formadores e alunos, materializam o que está posto em seus PPC.

A partir das análises, as pesquisas, em maior ou menor grau, pontuam que o estágio é importante porque, a partir dele, são construídos saberes docentes ligados aos conhecimentos científico-biológicos ou pedagógicos de educação; proporciona o fortalecimento das relações entre professor supervisor da escola e estagiários; possibilita o desenvolvimento dos planos de aula; insere o aluno estagiário na interação com a realidade escolar; prepara para a docência; e oportuniza a vivenciar, na prática, a teoria aprendida na universidade, já que são complementares.

Acreditamos que os resultados apresentados e discutidos nesta RSL podem subsidiar a realização de pesquisas futuras focadas em segmentos pouco explorados ou que não foram abordados nos estudos selecionados. A existência de lacunas formativas foi percebida, tais como: poucos cursos utilizam a pesquisa no estágio; pouca interdisciplinaridade entre os componentes curriculares; ausência da articulação entre ensino, pesquisa e extensão nos estágios; necessidade em melhorar a parceria entre Universidade e as escolas de Educação Básica; os professores supervisores das escolas não conseguem se reconhecer como formadores e nas licenciaturas ainda predomina a concepção tecnicista. Todas podem merecer uma problematização posterior e, conseqüentemente, uma investigação.

Com relação às dissertações e teses analisadas que tangenciam em direção a nossa temática de pesquisa, pudemos verificar que, embora investiguem os processos formativos durante o estágio curricular supervisionado – tendo como objeto de estudo documentos, estagiários, professores formadores de educação básica e instituição de ensino superior –, todas apresentaram objetivos, questões norteadoras, abordagens metodológicas e conceituais diferentes.

Em nossa RSL, constatamos que nenhuma dissertação ou tese teve como foco de pesquisa a interação formativa entre professores supervisores acadêmicos da IES, supervisores de campo da educação básica e estagiários a partir das concepções de estágio, práticas pedagógicas e saberes docentes durante os estágios de licenciatura em Ciências Biológicas. Isso

dá suporte à originalidade da nossa tese, pois não divisamos nenhuma que se aproximasse do nosso objeto de estudo. Nessa óptica, ressaltamos a necessidade de investigar essa interação entre formadores e estagiários, a fim de compreender como são estabelecidas essas relações formativas durante o estágio.

2.2 Artigos Científicos sobre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas¹⁶

Mapeamos as pesquisas acadêmicas produzidas no período de 2013 a 2023 em busca de indícios de como os pesquisadores apontam a produção do conhecimento nestes últimos 10 anos, tendo como foco de investigação licenciandos, supervisores, orientadores de estágio e documentos durante as vivências formativas no ECS em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Após a aplicação dos critérios de exclusão citados anteriormente, trazemos informações de 11 deles que apresentaram maior proximidade com nossa temática, como pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2 – Artigos selecionados com seus respectivos anos, revistas, títulos e autores

Ano de publicação	Revista	Título e Autores
2013	Revista Metáfora Educacional	1. Reflexões discentes sobre o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas (Oliveira; Santos, 2013)
2015	Revista Tempos e Espaços em Educação	2. O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores (Barreto, Oliveira e Araújo, 2015)
	Ciênc. Educ., Bauru	3. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia (Gastal e Avanzi, 2015)
	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	4. Diário de Aula e sua relevância na formação inicial de professores de Ciências Biológicas (Gianotto e Carvalho, 2015)
2016	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	5. A percepção dos alunos estagiários licenciandos em Ciências Naturais do papel dos professores supervisores da escola (Silva e Pedreira, 2016)
2018	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	6. A formação reflexiva do professor de ciências naturais e o estágio supervisionado (Rotta e França, 2018)
2019	Revista Travessias	7. Diários de uma professora estagiária: problematizando o saber da experiência nos estágios supervisionados em ciências da natureza (Doleski e Silva, 2019)
2022	Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia	8. Concepções de licenciandos em Ciências Biológicas sobre o Estágio Curricular Supervisionado e sua colaboração para a construção da identidade docente. (Souza, Reis e Dias, 2022)
2023	Revista InsignareScientia–RIS	9. Percepções de licenciando em Ciências Biológicas sobre Estágio Supervisionado: possibilidades e opiniões (Santos, 2023)

¹⁶ Uma súmula deste capítulo foi publicada como artigo na **Revista Educação & Formação**, em 28 de dezembro de 2023, com o objetivo de apresentar, para a comunidade científica, como a temática vem sendo abordada na área de Ensino de Ciências. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11096>.

Revista InsignareScientia–RIS	10. Reflexões acerca do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Unila (Silva, Fernandes e Sachs, 2023)
Revista InsignareScientia–RIS	11. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino de Ciências e Biologia: (des)construção de imagens de ser professor? (Silva, Güllich e Ferreira, 2023)

Fonte: elaboração própria.

Selecionados os artigos, demos início às leituras e análises das pesquisas. A finalidade dessa etapa foi de realizar um diálogo com esses trabalhos por meio de estudos e reflexões que ajudaram a delimitar e caracterizar a questão de investigação, bem como definir os referenciais imprescindíveis, tanto para a fundamentação teórica quanto para a análise dos dados, a posteriori, no enfoque desejado. Dadas essas constatações, apresentamos, a seguir, algumas observações que podem contribuir para a identificação e análise dos limites, possibilidades quanto ao desenvolvimento do Estágio e interação entre professores e estagiários na formação inicial em Ciências Biológicas.

As reflexões sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação de licenciandos em Ciências Biológicas, apontadas por Oliveira e Santos (2013), trazem, como questões norteadoras, os seguintes questionamentos: o que realmente acontece na realidade do estágio? Quais motivações os licenciandos têm para exercer sua nova profissão após o estágio? Os dados revelam que as teorias abordadas durante as disciplinas teóricas do estágio contribuíram muito para a futura atuação deles em sala de aula. Além disso, todas as disciplinas são fundamentais, sejam as pedagógicas ou as científicas, pois o estágio permite-lhes testar, de forma prática, seus conhecimentos. Por último, os autores comentam que, a depender do período/vivência experienciados no estágio, os acadêmicos atribuirão significados e relevância diferentes para esse momento. Por exemplo, para os alunos que já passaram por todos os estágios, consideram ser necessário, para um bom desenvolvimento do estágio, que a teoria fundamente a prática. Isso se torna um grande desafio, uma vez que uma parcela dos licenciados apresenta dificuldade em compreender a importância dos momentos formativos (fundamentação) na disciplina de estágio. Para aqueles que estão vivenciando, enfatizaram que a prática é mais relevante, ao passo que, para aqueles que ainda vão passar pela regência, disseram ser a teoria mais importante.

O trabalho de Barreto; Oliveira e Araújo (2015) teve como objetivo analisar as contribuições formativas do estágio supervisionado na formação do professor de Ciências e Biologia. Eles destacam, em seus resultados, dentre outros aspectos, que o estágio proporcionou interação com o ambiente escolar, sendo considerado o *lôcus* de convivência das experiências pedagógicas, bem como a aprendizagem de aportes teóricos e metodológicos para a

compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Para os autores, o estágio possibilitou o estabelecimento de troca de experiências entre o professor supervisor da escola e os estagiários. Nesse sentido, por meio da colaboração do professor, o estagiário pode trabalhar os conteúdos, em sala de aula, de forma concreta e conectando esse conteúdo com a realidade social na qual o educando está inserido.

Gastal e Avanzi (2015) tiveram como objetivo analisar as narrativas na formação de alunos de licenciatura em Ciências Biológicas, à luz das ideias de Larrosa sobre o saber da experiência. Segundo os autores, as narrativas contribuem para a compreensão acerca do papel da subjetividade na formação do professor e da autocompreensão, podendo ser utilizadas como metodologia de pesquisa e formação de professores. Os autores apresentam, em seus resultados, que os acadêmicos reconhecem o papel da narrativa na atribuição de sentidos à experiência vivida. Aqui, “experiência vivida” refere-se tanto à experiência dos sujeitos como estudantes em todo seu percurso na educação básica quanto àquela que atravessou em sua formação universitária, inclusive no estágio docente. Dessa forma, o saber da experiência é, ao mesmo tempo, subjetivo e social, pois cada um é um sujeito social único, vivendo experiências particulares.

Outro dado relevante apontado pela pesquisa diz respeito às disciplinas pedagógicas cursadas na Faculdade de Educação. É perceptível uma certa resistência dos licenciandos a se apropriarem delas como parte de sua formação, talvez por se projetarem mais como futuros biólogos do que como futuros professores. Assim, a possibilidade de se tornar professor não é proporcionada por um conjunto de soluções externas a si mesmo, mas que envolve, também, uma implicação pessoal, uma reflexão a partir de um outro lugar, proporcionada pelo saber da experiência.

Gianotto e Carvalho (2015) analisaram o Diário de Aula das vivências na formação inicial durante atividades de observação, participação e regência em aulas do Estágio em Ciências e perceberam a contribuição dos diários para as reflexões sobre o fazer docente. Os autores concluem que aqueles alunos que elaboraram seus diários de aula tornaram-se, notoriamente, mais reflexivos e autocríticos e, assim, tiveram mais chances no sentido do autoconhecimento e da busca contínua pelo aprimoramento de suas elaborações com relação às causas, consequências e soluções dos problemas identificados em sala de aula.

Como questionamento, Silva e Pedreira (2016) trazem: como se dá o processo de acompanhamento e orientação dos professores com relação aos alunos durante a realização do Estágio em Ciências Naturais? Os autores extraíram seus dados dos portfólios entregues no final da disciplina, os quais continham os relatos dos estagiários. Após o contato com os dados,

os autores apontam que os professores supervisores das escolas estiveram presentes durante o planejamento das aulas, dando abertura para que escolhessem a metodologia mais adequada durante a abordagem e os conteúdos escolhidos. Outra postura identificada foi a devolutiva dada ao estagiário após a regência, mostrando-lhes os pontos positivos e aqueles que poderiam ser melhorados na sua prática docente. O artigo aborda a importância do papel do professor supervisor da escola para o desenvolvimento e crescimento do aluno estagiário. Sua presença, em sala de aula, ajudou a resolver problemas relacionados à indisciplina e nas dúvidas que surgiram quanto aos questionamentos dos alunos, uma vez que os estagiários não sabiam responder. Silva e Pedreira (2016) deixam as seguintes sugestões de pesquisas futuras: investigar como as instituições formadoras de professores contribuem para que o professor supervisor desempenhe esse papel formativo e como as universidades oferecem alternativas para melhorar sua prática docente e de formador. Pretendemos encontrar em nossa pesquisa indícios dessa relação formativa, uma vez que temos a pretensão de investigar como as IES e escola de educação básica se articulam durante o ESC.

Na investigação de Rotta e França (2018), cujo objeto de estudo foi a formação inicial reflexiva dos licenciandos, tendo como base a fundamentação teórica de Schön e Alarcão, os resultados apontam que os estagiários ressaltam sobre a importância das reflexões e das discussões coletivas compartilhadas, em sala de aula, com os professores e demais colegas da disciplina. Além disso, indicam que há uma ausência de diálogo entre as disciplinas teórico-científicas e de ECS, que é responsável pela imersão do licenciando na vivência do cotidiano escolar com as demais que compõem esse curso.

Ao problematizar o saber da experiência, com base nas contribuições de Larrosa, nos estágios supervisionados em Ciências Naturais, Doleski e Silva (2019) comentam que aquele repercute na formação acadêmico-profissional. As autoras utilizaram os Diários de Aula como instrumento de coleta de dados de vinte e cinco narrativas produzidas durante o estágio no Ensino Fundamental e vinte e nove narrativas produzidas no estágio no Ensino Médio. Os resultados apontam para a existência de um estágio “ideal” envolvendo motivação, participação, envolvimento, interação e estratégias, que tornam as aulas mais prazerosas e agradáveis. Mas, por outro lado, existe o estágio “real” apresentando dificuldades, obstáculos, problemas, limites e desafios. Aqui, a indisciplina foi apontada, pelos acadêmicos, como um dos obstáculos e desafios ao exercício da profissão docente, assim como destacaram o desinteresse e o não cumprimento das atividades propostas, além do déficit quanto à infraestrutura da escola.

Os achados de Souza; Reis e Dias (2022) apontam que a colaboração do professor supervisor ajudou no desenvolvimento da reflexão sobre a prática docente e a concepção sobre o convívio com os alunos a partir do contato com o supervisor. Essa circunstância proporcionou a articulação entre teoria e prática. Nesse percurso, o papel desempenhado pelo professor supervisor da escola que acompanha o estagiário se torna fundamental, já que contribui para a construção dos saberes inerentes ao contexto da escola.

O artigo de Santos (2023) teve como objetivo compreender como os licenciandos em Ciências Biológicas percebem o ECS. Para isso, utilizou a entrevista semiestruturada com vinte licenciandos para coletar os dados, cujo roteiro contemplava os seguintes pontos: quais eram as motivações dos licenciandos para cursarem licenciatura em Ciências Biológicas; percepções ao chegar à escola para estagiar; percepções sobre a importância do estágio para a formação e opinião sobre alterações na proposta para o estágio. Como resultados, o autor enfatiza que os licenciandos, em sua maioria, optaram pelo curso motivados, principalmente, pelo desejo de seguir a carreira de biólogo e não como professores; a indisciplina dos alunos da educação básica estiveram presentes, bem como o desinteresse pelos estudos.

Silva; Fernandes e Sachs (2023) têm como objetivo refletir sobre os processos formativos durante o estágio, tendo como foco sua organização e o papel formativo dos professores supervisores da escola. Os achados estão de acordo com os dados das pesquisas de Souza, Reis e Dias (2022); Barreto, Oliveira e Araújo (2015); e Silva, Fernandes e Sachs (2023). Todos discorrem que os estagiários e os professores supervisores das escolas estabeleceram um relacionamento produtivo, sendo fundamentais para a sua formação no ECS. Esses sentimentos colaboraram para inspirar, acalmar, incentivar e aconselhar, compartilhando materiais e informações para que pudessem desenvolver suas aulas com confiança, lidar com os sentimentos negativos e desenvolver a autoconfiança (Silva, Fernandes e Sachs, 2023). Outro dado relevante encontrado pelos autores diz respeito aos saberes, sendo que os mais recorrentes apontados pelos acadêmicos foram o disciplinar, os saberes das Ciências da Educação e da Ação Pedagógica, bem como os saberes experienciais, que são produzidos a partir do confronto entre os saberes teóricos com os contextos concretos do ensino nas salas de aula.

Por fim, na pesquisa de Silva, Güllich e Ferreira (2023), os autores discutem acerca dos sentidos e significados construídos na vivência e contextualização decorrentes da observação no estágio supervisionado. Eles trazem como questionamento: é possível que o licenciando possa romper com a concepção simplista da docência, no estágio, por meio de observações singulares da prática docente e da cultura? Os autores discutem, em seus resultados, que a observação, no estágio, pode ser um fator de medo ou de ameaça aos

professores que recebem os estagiários, e estes se limitam a observar a falta de didática e as falhas conceituais desse professor na exposição dos conteúdos e deixam de observar e entender a complexidade do contexto. Os estagiários, em períodos de observação, devem compreender a dinâmica escolar. Esta está ligada a uma estrutura administrativa e pedagógica, em geral, engessada por imposições burocráticas ou planos governamentais de educação equivocados, sem o necessário debate de tentativas de superação. Portanto, olhar e refletir somente sobre o professor é reduzir a própria função da escola como agente possível de mudanças na sociedade contemporânea.

Examinando as contribuições advindas da RSL, elas serviram para ampliar nossa compreensão acerca do que se vem discutindo sobre o ECS em Ciências Biológicas. Tendo como base a visão dos autores dos artigos, dissertações e teses analisados, podemos mencionar que:

- a partir dos onze artigos avaliados, todos tinham o aluno estagiário como fonte primária de coleta de dados, cujos objetivos variavam em refletir sobre o papel do estágio na formação docente (Artigos 1; 2; 10), construção de narrativas sobre o saber da experiência (3; 7), formação do professor reflexivo (4; 6), percepção sobre o professor supervisor da escola (5), construção da identidade docente (8), percepções sobre o estágio (9) e o papel da observação no estágio (11);
- as temáticas investigadas pelos autores são bastante diversas e isso ajudou na construção da nossa tese;
- os artigos, ao investigarem, predominantemente, os alunos, mostraram a relevância de se compreender o ECS a partir da concepção dos formadores;
- nos últimos 10 anos, foi possível perceber que os autores mais citados na área da educação e ensino de ciências foram: Pimenta e Lima, Alarcão, Mizukami, Nóvoa, Pérez-Gómez, Tardif, Schön, Imbernon, Freire, Saviani, e Gatti (quando se referem à **Formação Docente**); Pimenta, Lima, Krasilchik, Barrero e Gebran, Gonçalves e Pimenta, Pimenta e Ghedin, Piconez, e Zabalza (quando discutem sobre **Estágio Supervisionado**); e Almeida e Pimenta, Tardif, Marcelo, Saviani, Veiga, Pimenta, e Larrosa (quando discorrem sobre os **Saberes Docentes**).
- os documentos mais analisados foram os relatórios de estágio, documentos oficiais, nacionais e locais, PPC do curso e planos de ensino das disciplinas de Estágio;

- embora tenhamos identificado alguns trabalhos que abordam a temática concepções de estágio e saberes docentes, objeto da nossa tese, todos apresentaram objetivos diferentes, com foco investigativo, em sua maioria, nos acadêmicos, seguido dos documentos, professores das instituições de ensino superior e professores da educação básica; e não identificamos estudos envolvendo todos esses sujeitos em uma só pesquisa.

Assim, reafirmamos não termos encontrado nenhum registro de publicação tendo como foco de pesquisa os professores supervisores acadêmicos de estágio das Universidades, professores supervisores de campo da educação básica e alunos estagiários. Isso indica a originalidade da nossa tese, o que denota a necessidade de analisar como se dá essa interação formativa, compreendendo quais saberes e práticas pedagógicas são construídas e quais concepções de estágio são desenvolvidas nas escolas parceiras.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

“Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (Freire, 2022, p. 16).

Para compreender as concepções de estágio e os saberes que permeiam a formação docente nesse componente curricular, assim como a percepção dos professores supervisores acadêmicos da IES, dos supervisores de campo da educação básica e dos estagiários sobre esse processo formativo, é fundamental, primeiramente, discutir os modelos de formação docente. Somente após essa análise, será possível aprofundar o debate sobre os demais aspectos mencionados.

Falar sobre formação é tentar compreendê-la, nas palavras de Coimbra (2020), como lugar de vida e moradia do professor, em que sua existência profissional seja, permanentemente, acompanhada por processos formativos, sejam eles de início, meio e fim da carreira. Ao longo dessa formação, seja a inicial ou a contínua, surgem diversas questões problematizadoras que precisam ser investigadas, debatidas e socializadas, à luz da teoria e ressignificada pela prática. Nesse sentido, podemos citar a pesquisa de Barretto (2010), na qual levantou questões como: a exclusão social e as condições de educabilidade; mudanças na clientela escolar e novos padrões nas relações professor versus alunos; e coexistência de diferentes formas da cultura na escola, como sendo aspectos relevantes e considerados nos modelos de formação e no trabalho docente.

Os modelos e as representações acerca do ofício do professor vêm desde a consolidação da ciência e da escola quando passaram a substituir o papel da religião e da igreja nos processos de socialização do conhecimento. A escola, então, passa a ser entendida como “templo do saber, e a função do professor como um apóstolado, surgindo a multiplicação das disciplinas científicas, requerendo o domínio de uma série de conhecimentos específicos para o exercício da docência” (Barretto, 2010, p. 429). Conforme o período temporal e o contexto social, as representações do magistério serão concebidas como vocação, profissionalismo, trabalho assalariado e/ou como um trabalhador da educação. Assim, “dependendo da representação hegemônica do trabalho docente, os modelos de formação podem sofrer alterações consideráveis” (Barretto, 2010, p. 430).

No Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), traz, em seu Art. 1º, que a educação abrange os processos

formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar se desenvolverá por meio do ensino em instituições próprias, estando vinculada ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, LDBEN, 1996).

Ela representa um marco na história recente da educação brasileira, pois traz a marca exemplar da participação cidadã de diferentes segmentos da sociedade civil organizada na área de educação. Desse modo, a determinação da LDBEN garantiu os espaços necessários para a institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo gestadas em governos anteriores (Pinho, Santos e Brasileiro, 2022). A partir de então, percebe-se, nas propostas oficiais para formação de professores, uma preocupação com a habilitação rápida e barata, uma vez que o número de professores sem formação mínima exigida é grande (*ibidem*, p. 48).

Ao analisarmos a Resolução do CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015), entendemos os profissionais do magistério como os docentes que atuam, diretamente, no ensino e devem ser licenciados para tal como condição para ingresso na carreira profissional. Compreende, dessa forma, a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Destacamos que, na referida Resolução, a política de formação de professores articula formação inicial e continuada, condições de trabalho pela valorização do magistério, incluindo a docência, gestão e coordenação pedagógica (Ferreira, 2022).

Entretanto em 2019, o Presidente do Conselho Nacional de Educação homologou a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019¹⁷. Esse documento reafirma que a formação de professores para a Educação Básica deve ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura de graduação plena. A resolução apresenta os objetivos da política de formação docente, os princípios orientadores mais amplos e as diretrizes que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial. Também são abordados os fundamentos legais e pedagógicos da formação, bem como a política nacional voltada à profissionalização docente, detalhando a organização da matriz curricular e as competências e habilidades que os acadêmicos devem desenvolver ao longo da graduação. Além disso, o texto estabelece que os

¹⁷ No ano de 2024, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 foi revogada pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual traz novas modificações para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

cursos de formação inicial de professores devem ser estruturados com, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas ao longo de, pelo menos, oito semestres ou quatro anos de duração.

Dito estas informações preliminares, é fundamental entender que a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, baseia-se em uma concepção teórica que combina diferentes contribuições, mas que se apoia, predominantemente, na racionalidade técnica e burocrática, orientada por determinadas competências de maneira vertical e autoritária (Veiga, 2022). A autora enfatiza que essa concepção burocratiza, reparte, dicotomiza e é condicionante da prática pedagógica. Isso influencia os alunos a terem uma formação nos termos do trabalho fabril, tendo em vista que essa concepção técnica e instrumental poderá gerar alienação, passividade, mecanização do trabalho docente e a individualização. O texto ainda deixa de lado o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (*ibidem*).

A fim de combater essa perspectiva de formação, que fomenta a padronização e inibe a autonomia escolar, é necessário que os cursos de graduação proporcionem uma formação científica e cultural ancorada em princípios éticos, estéticos e políticos inerentes à docência, bem como que essa educação seja pautada como processo permanente e emancipatório. Os docentes devem ser vistos como agentes formadores, garantindo-lhes o conhecimento e emancipação (Veiga, 2022).

A formação ofertada nos cursos deve ser capaz de favorecer, aos profissionais recém-formados, a resolução dos problemas com que se deparam. Ou seja, as instituições não podem desenvolver seu ensino numa perspectiva de aplicação dos conhecimentos científicos de modo técnico ou prático, uma vez que, diante de situações ambíguas e confusas, nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares (Alarcão, 2010).

Para que a formação atenda às necessidades impostas pela sociedade do século XXI, e que leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas de educação básica e da profissão, é necessário que esteja muito bem definido pelas instituições formadoras, em seus PPC, qual concepção de formação está presente em seus currículos e quais concepções de estágio guiam a inserção dos acadêmicos em seus ambientes futuros de atuação. Isso ocorre porque essas concepções levam ao corpo docente da IES decidir sobre os seguintes pontos: qual perfil formativo se deseja; os objetivos a serem atingidos ao longo da formação; as habilidades e competências previstas; que conteúdos, estratégias metodológicas e avaliações compõem cada componente curricular; que tipo de trabalho esse professor desenvolverá quando estiver

no exercício da profissão; que função social, enquanto profissional; dentre outros aspectos relevantes.

Entre as várias possibilidades de classificação, organizamos os modelos de formação associados à racionalidade técnica, ao modelo da racionalidade prática e ao modelo da racionalidade crítica, recorrendo às contribuições dos autores Sardinha Neto e Azevedo (2018), Alarcão (1996), Diniz-Pereira (2014), Araújo (2016), Esquinsani e Esquinsani (2018). No entanto, vale destacar que a duração de cada modelo não é determinada e elas não são lineares, nem estáticas. São processos, e, portanto, encontramos os três modelos nas práticas educativas, estando uma ou outra mais recorrente e influenciando as posturas e decisões dos professores ou presentes nos documentos formativos das escolas e universidades.

a) racionalidade técnica de formação docente

Esse modelo de formação do professor tem como foco a aquisição de técnicas que devem ser aplicadas no trabalho com os alunos durante o ato de ensinar (Araújo, 2016). Segundo Sardinha Neto e Azevedo (2018), os modelos de formação associados à racionalidade técnica orientam a formação de professores para a solução instrumental dos problemas, devendo ser resolvidos por um esforço racional e objetivo dos profissionais. Esse modelo também é denominado de epistemologia positivista da prática, entendendo o professor como um aplicador, um tarefeiro, frente às práticas cotidianas, para cumprir determinado objetivo (Derossi e Ferreira, 2021).

Assim, de acordo com essa visão, a prática educacional e os problemas sociais dela advindos são considerados técnicos, devendo ser resolvidos por um esforço racional e objetivo dos profissionais (Sardinha Neto e Azevedo, 2018). O professor é visto como um técnico, um especialista que põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, bem como seus conhecimentos e habilidades (Diniz-Pereira, 2014). Isso leva à passividade do professor, já que os teóricos educacionais pensam, cabendo aos professores somente a aplicação das técnicas em seus contextos, sem questionamentos e reflexões, negando-o profissionalmente.

Sardinha Neto e Azevedo (2018) acrescentam que a produção de materiais e orientações educativas fica a cargo das instituições de pesquisa, cabendo aos professores executarem o que está posto de modo padronizado nos materiais educativos que chegam às escolas. Nesse sentido, os docentes valem-se do receituário ou livro de receitas, cujas técnicas e procedimentos, já testados e aprovados em realidades diferentes, são repassados aos docentes como algo mecânico e fechado a serem imitados/reproduzidos (Esquinsani e Esquinsani, 2018).

Outra questão a ser acrescentada é que esse modelo não dá espaço para a autonomia do professor decidir sobre o que é mais viável ser abordado segundo suas realidades, peculiaridades do trabalho docente e do lugar profissional, já que ele tem que aplicar aquilo que lhe foi imposto. Isso ocorre através da imposição de reformas verticalizadas na esfera educacional, que, na maioria das vezes, estão para atender interesses de políticos e empresas. Os autores Esquinsani e Esquinsani (2018), a esse respeito, informam que o professor é o responsável por aplicar, com mais ou menos eficiência, os códigos e procedimentos já estabelecidos em relação ao seu campo de saber e atuação. É um especialista em relação a um conhecimento fragmentado, no qual o que importa é o desempenho inerente àquela função específica.

A formação é centrada no conteúdo e nas habilidades que possam ser medidos e observáveis em modelos sistêmicos de avaliação, desconsiderando os conhecimentos não acadêmicos em uma supervalorização dos conhecimentos científicos (Sardinha Neto e Azevedo, 2018). Os conhecimentos científicos e pedagógicos, nessa perspectiva, supostamente, servirão de auxílio para solucionar os problemas de maneira prática, mesmo aqueles que são peculiares ao cotidiano docente, levando à homogeneização dos desafios e negando os saberes profissionais dos professores. Coimbra (2020) acrescenta que esse modelo já foi muito criticado por dissociar teoria e prática e por considerar os saberes e práticas dos docentes em segundo plano, já que o que interessa são os conteúdos.

b) racionalidade prática de formação docente

Esse modelo formativo valoriza as circunstâncias que tornam o fato educacional singular considerando complexos os eventos suscitados na aprendizagem, não sendo possível o estabelecimento de uma sistematização universal sobre a educação (Sardinha Neto e Azevedo, 2018). Os autores enfatizam que as reflexões e decisões advindas da experiência tornam-se centrais na perspectiva da racionalidade prática, valorizando-se os aspectos da reflexão sobre o cotidiano. Com isso, o desenvolvimento do processo de aprendizagem ocorre a partir de uma leitura e análise das situações do cotidiano interligadas ao contexto histórico que o permeia.

A racionalidade prática considera que o trabalho profissional docente é guiado com base em suas experiências, sendo estas marcadas pelo contexto histórico, que alicerça e fundamenta a aprendizagem a ser vivida, tornando-se, no futuro, experiência. O professor, dentro da racionalidade prática, é um profissional que planeja suas ações e tem controle sobre suas decisões, pois as reflexões sobre a prática lhe permitem realizar intervenções mais

próximas às realidades, gerando possibilidades de superar as dificuldades presentes na prática pedagógica (Sardinha Neto e Azevedo, 2018).

Na racionalidade prática, o professor é produtor, e não produto de uma teoria, já que sua prática é rodeada por dilemas e complexidades que se configuram por incertezas e instabilidades, nas quais é necessário que ele reflita sobre si e sobre o outro, levando-o à compreensão do mundo a sua volta. Esse fato possibilita a mudança na perspectiva de um profissional passivo para um mobilizador de saberes e conhecimentos, colocando-o em movimentos de pensamentos e ações que contribuirão para a formação profissional e humana do docente.

Schon (2000) destaca que o modelo da racionalidade prática se preocupa em pensar os conhecimentos produzidos pelos professores a partir de suas práticas e de suas experiências, propondo a ideia de reflexão-na-ação, tendo como base os dilemas apresentados no cotidiano escolar. Para esse modelo, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva, não podendo, portanto, ser reduzida ao controle técnico. Desse modo, os conhecimentos dos profissionais não podem ser vistos como um conjunto de técnicas, de ferramentas ou de objetivos sequenciados que dirigem os aprendizes para os resultados da aprendizagem esperada (Diniz-Pereira, 2014).

Segundo Esquinsani e Esquinsani (2018), a prática não é apenas o espaço da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, como considera a racionalidade técnica, mas sim um lugar apropriado para a criação e reflexão em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. Tomada nessa perspectiva, a prática contribuirá para a emancipação profissional, pois proporciona o protagonismo docente ante ao próprio processo de formação, uma vez que envolve a prática reflexiva com base na ação.

Com base nesse modelo de formação, o professor tem condições de compreender que a realidade educacional apresenta problemas e desafios complexos para os quais não há uma receita pronta em qualquer manual técnico ou receituário. Cabe a ele tomar as rédeas do seu próprio processo de formação, construindo conhecimentos de forma autônoma, a partir dos seus problemas complexos vivenciados na vida escolar.

c) racionalidade crítica de formação docente

Esse modelo surge a partir de uma crítica aos anteriores e parte do pressuposto de que as racionalidades técnica e prática são, respectivamente, objetivas e subjetivas em suas interpretações (Diniz-Pereira, 2014). Por outro lado, a racionalidade crítica opera em uma lógica dialética.

Segundo essa racionalidade, a educação é, historicamente, localizada em um contexto sócio-histórico, sendo concebida como atividade social, que extrapola os limites da individualidade escolar. Nas palavras de Diniz-Pereira (2014), por ser a educação considerada uma atividade social, afeta, politicamente, a vida dos sujeitos nela envolvidos, problematizando suas relações, meios e conteúdo.

É necessário que o professor se aproprie dos meios de pesquisa e faça-a criticamente, a fim de propor estratégias de investigação sistemática e contínua, problematizando sua autonomia e independência em relação a outros modos de interpretação (Sardinha Neto e Azevedo, 2018). Isso se direciona ao fato de que o professor-pesquisador está conectado ao conhecimento escrito de sua matéria e a questões sociais e políticas amplas, nas quais questionam o papel da formação, do professor e dos objetivos escolares.

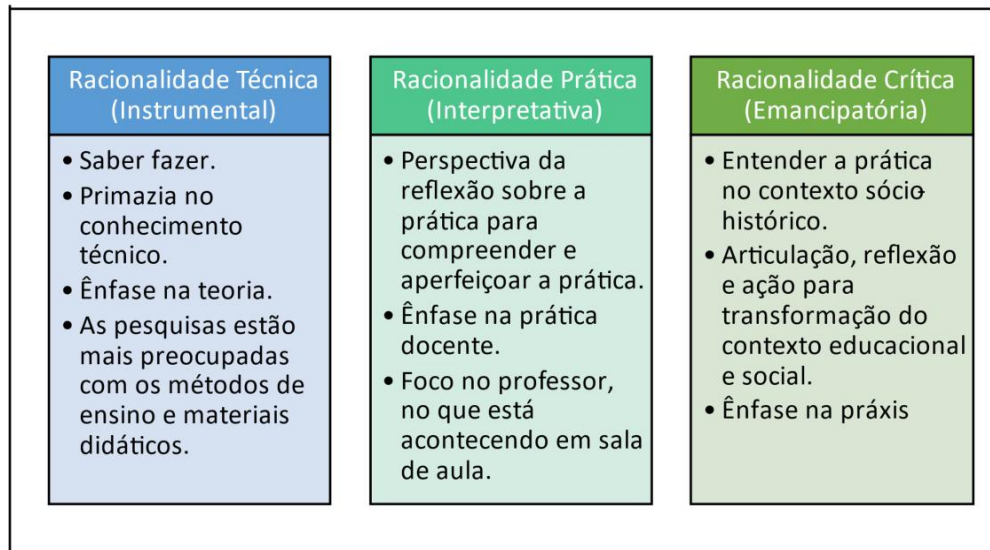
O professor passa a exercer seu papel, enquanto sujeito problematizador, em meio ao diálogo com seus pares e com os alunos, tendo uma postura crítica e política, e deve estar compromissado com uma educação socialmente responsável. Isso considera as inter-relações entre educação e sociedade, entre o ensino e o projeto de sujeito social ao qual está atrelado.

Na racionalidade crítica, a reflexão extrapola a prática em sala de aula e possibilita a criação de comunidades colaborativas entre os professores, que debatem, dentre outras temáticas, as relações estruturantes da escola, criando lugares de formação de conhecimento e de formação profissional (Sardinha Neto e Azevedo, 2018). Possibilita, ainda, a ampliação da compreensão sobre o poder que o currículo exerce na prática educacional, levando os professores a questionarem os objetivos de ensino no campo ético e social, que excede o contexto social e cultural da escola.

No que diz respeito às relações do professor com o conhecimento, este não se limita às questões cotidianas da sala de aula. Pelo contrário, é compartilhado, ampliado e ressignificado por meio das reflexões sobre a prática docente. Isso possibilita uma interação dialógica da comunidade escolar com os estudantes e suas famílias, com o objetivo de construir novas relações de aprendizagem e formação.

Assim, com base nos três modelos de formação abordados anteriormente, apresentamos um resumo contendo algumas ideias-chave em cada um deles, conforme é apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Resumo dos três modelos de formação



Fonte: elaboração própria.

Após percorrido algumas ideias gerais acerca dos modelos de formação de professores, ampliamos nossa discussão e destacamos que concordamos com a afirmação de Macedo (2014) quando aponta que a formação é um ato político que implica qualificação e empoderamento das ações dos professores no seu cotidiano de trabalho. Logo, é necessário que, para além da diversidade dos saberes, aspectos culturais e ético-políticos, os professores apresentem o compromisso com a educação emancipadora.

3.1 O Estágio Curricular Supervisionado nos documentos oficiais

Um dos ambientes propícios para a aquisição dessa formação – pautada em uma educação emancipadora, crítica, colaborativa e ofertando momentos de ensino, formação e acompanhamento na prática profissional – ocorre nos Estágios Curriculares Supervisionados nos cursos de licenciatura. No entanto, vale frisar que os ECS sofrem influência desses modelos de formação presentes nas propostas curriculares dos cursos de educação superior, bem como das leis, diretrizes e políticas públicas que os norteiam.

Segundo Barreto (2014), através das políticas públicas, os governos traduzem suas intenções em programas e ações, que produzirão as mudanças ou resultados desejados. A esse respeito, citamos a Lei de Estágio nº 11.788/2008, cujo artigo 1º conceitua o estágio como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo do estudante. É um componente obrigatório a ser ofertado pelo projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma,

conforme apontado no § 1º do Artigo da referida Lei (Brasil, 2008). O citado documento enfatiza que o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e pelo supervisor da parte concedente¹⁸. Enfatizamos que ambos devem trabalhar de maneira colaborativa em prol do estagiário superar suas limitações.

O estágio – para o Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – “se configura como tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar para aprender sua prática e poder exercer uma profissão ou ofício posteriormente” (Brasil, 2001, p. 10). Assim, o Parecer supõe a existência de uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Comprendemos que essa relação deve ser de autoformação, dando oportunidade ao estagiário para construir experiências que deverão ser compartilhadas por meio do diálogo, uma vez que as realidades são moldadas pelo contexto social e, portanto, distintas.

De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio oferece, ao licenciando, um conhecimento real das unidades escolares dos sistemas de ensino, possibilitando-lhe verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional dos formandos, especialmente quanto à regência e demais atividades relevantes, como o planejamento, elaboração de projetos pedagógicos e a vivência nos espaços escolares. O ECS deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, com duração formativa de 400 horas, sendo uma atividade, intrinsecamente, articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. Além disso, deve ser consolidado, a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada (*ibidem*). Destacamos, ainda, que o Parecer aponta a reflexão, o saber e o saber-fazer como princípios para a construção da autonomia intelectual do professor. Também orienta que não se deve dar prioridade à teoria ou à prática, muito menos que uma delas seja o ponto de partida na formação docente.

Um conjunto de diretrizes curriculares foram traçadas para a educação brasileira a partir da promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), visando à formação

¹⁸ Em nossa investigação, denominamos de professor “**supervisor acadêmico de estágio**” o professor “orientador da instituição de ensino” e “**supervisor de campo de estágio**” o professor “supervisor da parte concedente”, pois levamos em consideração a nomenclatura contida na Resolução Nº 20/2023 – CONSEP que regulamenta o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos da Licenciatura da UERN.

docente e determinando os objetivos e as finalidades gerais da educação (Moraes e Barguil, 2020). Esses documentos que foram elaborados após a LDBEN amparam, legalmente, a estruturação dos cursos, carga horária, campos de atuação profissional, organização dos currículos, programas de formação inicial e continuada, dentre outros.

Outro documento que aborda aspectos relevantes sobre o Estágio é a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que determinou a adaptação dos cursos de licenciatura às diretrizes estabelecidas para a formação de professores da Educação Básica. Na Resolução, em seu art.12, o estágio deve ser articulado com o curso todo, cuja prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, onde todas terão a sua dimensão prática (Brasil, 2002).

É enfatizado também que a dimensão prática transcenderá o estágio e terá uma perspectiva interdisciplinar, sendo desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. A prática profissional, na formação do professor, “poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos” (*ibidem*, p. 6).

No ano de 2015, foi homologada a Resolução CNE/CP nº02/2015, que traz orientações a respeito da formação inicial, da formação continuada, da valorização profissional e da ampliação da carga horária, e que determina o tempo mínimo para integralização do curso que passou a ser, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos e a ampliação da carga-horária mínima de 2800 horas para 3200 horas (Brasil, 2015). Contudo, o Parecer CNE/CP nº 22, de 2019, chamado de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revisa, atualiza e revoga a Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Assim, o Parecer CNE/CP nº 22, de 2019, mantém a carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior, em 3.200 horas e a duração de, no mínimo, 08 semestres ou 04 anos. Passa a estabelecer que essa carga horária deve ser dedicada ao desenvolvimento das competências profissionais nas dimensões que envolvem o conhecimento profissional, prática e engajamento. Determina que os componentes curriculares estejam organizados em 3 grupos, estando o estágio inserido no Grupo III, permanecendo com as 400 horas de atividades, e estas desenvolvidas em situação real de trabalho em escola, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019).

O Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 (Brasil, 2001b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Ciências Biológicas, informa que o estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Para a modalidade Licenciatura, “deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física, Saúde e a Formação Pedagógica, contemplando uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos” (*ibidem*, p. 6). Consta, no Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, que atividades como monitoria, iniciação científica, apresentação de trabalhos em congressos e seminários, iniciação à docência, cursos e atividades de extensão devem ser estimulados para garantir a interação teoria-prática. No entanto, sobre o Estágio Curricular, somente enfatiza que deve ser atividade obrigatória e supervisionada que contabilize horas e créditos.

O documento deixa de enfatizar aspectos relevantes como: interação entre formadores e estagiários nos ambientes de formação; quais atividades serão sistematizadas, como serão desenvolvidas, registradas e socializadas, dentre outros aspectos relevantes. Esses elementos são fundamentais, já que é por meio do exercício coletivo da docência proporcionado pelos estágios que os futuros professores poderão posicionar-se criticamente e responder aos desafios sociais e educacionais que permeiam sua prática profissional. À guisa de consideração, Custódio e Custódio (2023) sinalizam para a escassez de pesquisas que se dediquem a investigar as atribuições de educador contidas nas DCN para os cursos de graduação em Ciências Biológicas detalhadas pelo Parecer CNE/CES nº 1.301/2001.

Na busca de fundamentar nossa temática, compreendemos o estágio como um campo de conhecimento, como apontado por Pimenta e Lima (2011), que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar, o aprender e para compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos, culturais, nacionais, regionais e locais.

A mediação entre professores formadores, estudantes em curso e os professores das escolas ocorre por meio dos estágios. Neles, os sujeitos estabelecem relações e parcerias em situações de ensino e formação, em seus campos de atuação profissional, com o objetivo de vivenciar o espaço escolar, os contextos sociais, trocar experiências, planejar, desenvolver e refletir sobre as ações e atividade pedagógicas executadas.

Ao vivenciar os espaços formativos, o estagiário terá a possibilidade de refletir sobre sua prática e discutir sobre as situações vivenciadas com quem tem mais experiência,

numa tentativa de diminuir o distanciamento entre a universidade e a escola. Isso ocorre tendo em vista que, na universidade, muitas vezes, a teoria é vista de modo dissociado da prática da profissão. O estágio sendo compreendido como um espaço para a reflexão contextualizada, permite a formação de um educador capaz de pensar e agir criticamente, avaliando, reavaliando e ampliando seu repertório (Abreu, 2014).

O estágio curricular tem por finalidade, na perspectiva de Pimenta e Lima (2011), integrar o processo de formação do aluno de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos das disciplinas do curso. Nesse sentido, inferimos que o estágio é um componente com fundamentação teórica própria, que aproxima o acadêmico do seu futuro ambiente de atuação – a escola de educação básica – e lhe possibilita refletir na e sobre a prática a partir das teorias vistas ao longo de sua formação. A esse respeito, Andrade (2014) enfatiza que a formação acontece nesse encontro da teoria com a prática, sendo ambas responsáveis pelo trânsito entre os problemas vividos pelos estagiários e docentes em sala de aula e o conhecimento científico e pedagógico na área que estão estagiando.

3.2 Concepções de estágio

Convém explicitar que existem diferentes modelos de estágio no Brasil, e que eles variam de acordo com as concepções de formação profissional que orientam as aprendizagens do ofício, seguindo as necessidades e interesses nas diversas áreas. Como, nem sempre, a iniciação à prática profissional de docentes esteve marcada pelo Estágio, estes carregam consigo as marcas e o entendimento da profissão professor no período histórico-social vivido, embutidos nas finalidades histórico-sociais que são atribuídas à própria educação básica (Lima, 2016).

Nesse sentido, ao visitarmos a literatura nacional sobre as concepções de estágio, enfatizaremos os seguintes modelos: (a) Estágio como Imitação de Modelos; (b) Estágio como Aplicação de Técnica e; (c) Estágio como *Práxis* Reflexiva (unidade teoria e prática) (Pimenta e Lima, 2011). Limitaremos-nos a apresentar, de maneira sumária, os principais elementos que caracterizam cada uma delas, segundo as autoras.

a) Estágio como Imitação de Modelos

Essa concepção associa o exercício da profissão docente à prática, ação. Em relação ao modo de aprender a profissão, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaborando os modelos existentes consagrados como bons (Pimenta e Lima, 2011). A partir da observação, os alunos também aprendem quando conseguem elaborar seu próprio modo de ser a partir da análise crítica que faz do nosso modo de ser, bem como de suas experiências e saberes que adquiriram.

No entanto, segundo as autoras, essa forma de aprender, por si só, não é suficiente e apresenta limitações. Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, o aluno não consegue analisar, criticamente, o que vivencia. Além disso, a transposição didática pode ocorrer sem levar em consideração as diferentes realidades escolares e as diversas formas de aprendizagem dos alunos.

Para essa concepção, não cabe considerar as transformações históricas e sociais decorrentes do processo de democratização do acesso (*ibidem*), pois, ao valorizar as práticas e os instrumentos considerados como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar. As autoras adicionam que, se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, de modo que reduz a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido à medida que se aproxima dos modelos observados. O Estágio limita-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem realizar uma análise crítica fundamentada na teoria e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação fica restrita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

Outro fato presente nesse tipo de perspectiva é o distanciamento entre as disciplinas que compõem o curso com o trabalho concreto que ocorre nas escolas. Isso leva ao não estabelecimento das relações entre os conteúdos e realidades concretas de ensino. Logo, acaba acarretando a supervalorização das técnicas e das metodologias universais como salvadoras das deficiências do ensino e da profissão.

b) Estágio como Aplicação de Técnica

Para esta concepção de estágio, assim como para as demais profissões, o professor também é técnico, pois utiliza técnicas para executar as operações e ações próprias (Pimenta e Lima, 2011), e isso reduz o profissional ao prático. No entanto, para as autoras, as habilidades

não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se deparam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico, tampouco da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, “em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, onde a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática” (*ibidem*, p. 37).

Nessa perspectiva, a atividade do estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula e à confecção de recursos didáticos nas oficinas e nas microaulas, com o objetivo de desenvolver e treinar, no estudante, as habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente. Embora essas atividades sejam importantes, elas não possibilitam que se compreenda o processo de ensino em seu todo, pois as situações reais de ensino são complexas, diversas e variam de acordo com os contextos e os sujeitos.

Para Gimenes (2018), esse modelo é constituído com base na hierarquia entre quem pensa e quem faz, quem delimita as finalidades da educação e quem as executa, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre teoria e prática, ou seja, na divisão social do trabalho. Há uma supervalorização dos aspectos teóricos que, em sua maioria, estão desconectados da realidade escolar, sendo apenas saberes disciplinares que estão desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros professores, o que leva os acadêmicos a enfatizarem que, na prática, a teoria é outra.

c) Estágio como *Práxis* Reflexiva (unidade teoria e prática)

A concepção de Estágio como *práxis* se remete, necessariamente, à reflexão sobre os fins da educação numa relação dialética entre teoria e prática (Gimenes, 2018), que pressupõe uma relação próxima entre a formação proposta e os fins educativos. Nesse modelo de Estágio, a ação docente é, ao mesmo tempo, prática e ação (Pimenta e Lima, 2011). A **prática** é institucionalizada e diz respeito às formas de educar que ocorrem em diferentes contextos e que configuram a cultura e a tradição das instituições. Em relação à **ação**, refere-se aos sujeitos, seus modos de ser, pensar, agir, tomar suas decisões, maneiras de se relacionar com os alunos e planejar suas atividades, o que implica a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Esses conhecimentos serão realizados em suas instituições escolares, através das ações pedagógicas, cujas teorias permitirão que as práticas

institucionalizadas sejam questionadas pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Dessa forma, é possível situar que, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática, surge uma nova concepção de estágio que diz que, ao contrário do que propunha, não é atividade prática, mas sim teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida como atividade de transformação da realidade (*ibidem*). Nesse sentido, concordamos com as autoras quando defendem que o Estágio é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, objeto da *práxis*, que se dá no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade.

Esse modelo tem favorecido, como aponta Lima (2016), a busca e produção de novos conhecimentos a partir da articulação daquilo que se conhece e o que se observa na realidade concreta. Isso tem favorecido o reconhecimento da pesquisa como possibilidade de uma efetiva articulação entre teoria e prática na reflexão e produção de novos conhecimentos sobre a escola. É nessa perspectiva que as proposições do Estágio como eixo central e articulador do curso, realizado como e com pesquisa, e meio para a relação escola e universidade ganham visibilidade. Dessa maneira, pretende-se superar o distanciamento entre a formação de professores no ensino superior e o campo de atuação do docente.

A pesquisa no Estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor (Pimenta e Lima, 2011). A pesquisa possibilita a ampliação e análise dos contextos em que os estágios se realizam e, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam. A partir da postura investigativa, buscarão novos conhecimentos a partir da relação entre as explicações existentes com os dados novos que a realidade impõe.

As origens da pesquisa no Estágio se deram no início dos anos 1990 em decorrência dos questionamentos sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, das concepções do professor como *profissional reflexivo* e como *profissional crítico-reflexivo*, além do amplo desenvolvimento da pesquisa qualitativa na educação brasileira. Com a pesquisa, o sujeito conseguirá confrontar suas ações práticas com as concepções teóricas presentes na literatura e, assim, gerar novos conhecimentos. As investigações não devem ficar limitadas aos problemas pedagógicos que geram ações particulares da sala de aula, pois a prática é influenciada pela realidade social, que é plural e desigual, e por contextos histórico, político, cultural e econômico. No entanto, essa perspectiva de Estágio apresenta certas limitações que estão relacionadas às políticas públicas que não dão condições para a criação e permanência de

espaços de reflexão coletiva, à formação inicial dos professores, limitações de natureza teórico-metodológica e às estruturas curriculares dos cursos (*ibidem*).

Enfatizamos que essas concepções não invalidam uma a outra, nem impedem que ambas ocorram simultaneamente. Além disso, buscamos evitar generalizações ou simplificações sobre elas. Cada concepção oferece diferentes perspectivas para analisar e compreender a formação docente, para interpretar os estágios, bem como carrega consigo um compromisso com uma sociedade mais ampla. No entanto, é nítido que o lugar da teoria e da prática é estruturante dessas diferentes perspectivas de formação inicial, porém, teoria e prática se fazem necessárias ao longo da formação.

Assim, finalizamos com uma representação da explicação de cada concepção de estágio percorrido, conforme vemos na Figura 3.

Figura 3 – Resumo das três concepções de estágio

Estágio como Imitação de Modelos	Estágio como Aplicação Técnico-Prática	Estágio como <i>Práxis</i> Reflexiva
<ul style="list-style-type: none"> • O estágio limita-se a observar os professores em sala e imitar esses modelos, sem realizar uma análise crítica fundamentada na teoria e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação fica restrita à sala de aula, sem análise do contexto escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nessa perspectiva, a atividade do estágio fica reduzido à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, à confecção de recursos didáticos nas oficinas e nas microaulas, com o objetivo de desenvolver e treinar no estudante as habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • O estágio não é atividade prática, mas sim teórica, instrumentalizadora, da <i>práxis</i> docente entendida como atividade de transformação da realidade.

Fonte: elaboração própria, com referência em Pimenta e Lima (2011).

Após explicitarmos, brevemente, as concepções de estágios, o próximo passo é apresentar os pressupostos teóricos sobre os saberes docentes que fundamentam esta investigação.

3.3. Saberes docentes mobilizados ao longo da formação

Os saberes dos professores provêm de várias fontes e são ressignificados nas diversas situações de ensino, dentre elas nas vivências de estágio. Nesta investigação, abordaremos o conceito de “saberes” trabalhado por Tardif (2020) e Pimenta (2012a).

Tardif (2020), em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, por meio de sua experiência, aponta que o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e com sua identidade, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola. Além disso, afirma que, por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

O autor procura estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores, enfatizando a necessidade de escapar de dois perigos, sendo eles: *mentalismo* – consiste em reduzir o saber a processos mentais; e o *sociologismo* – que tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, independente dos contextos de trabalho dos professores.

Tardif (2020) afirma que o saber é social por vários motivos e destaca os seguintes pontos:

1. é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possui uma formação em comum;
2. repousa sobre um sistema que vem garantir sua legitimidade;
3. seus objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais;
4. o que os professores ensinam evoluem com o tempo e as mudanças sociais;
5. por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, o conhecimento é incorporado e modificado ao longo dos diferentes momentos e fases da carreira.

Assim, o saber dos professores é sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros, um saber ancorado nessa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho, enraizado numa situação e numa sociedade. Esse saber depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho do professor se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional deles. O saber parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (emoções, cognição, expectativas, história de vida etc.) e o que fazem.

Percebe-se que um primeiro fio condutor do saber dos professores está relacionado ao seu trabalho na escola e na sala de aula. Esse conhecimento está a serviço da profissão, sendo, portanto, moldado pelas práticas diárias de ensino. São essas experiências cotidianas que fornecem os princípios e estratégias necessários para que os professores enfrentem e solucionem as problemáticas cotidianas. O segundo fio é a ideia de diversidade ou pluralismo do saber, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos provenientes de várias fontes. O terceiro está relacionado à temporalidade do saber, que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional e

marcado pela questão da identidade e subjetividade dos professores que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. Outro fio condutor é a ideia de trabalho interativo, ou seja, acontece através da interação humana, cujos saberes estão ligados aos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. Por fim, o último fio condutor é a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e dos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (*ibidem*).

Dito isso, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Assim, Tardif (2020) apresenta o conjunto de saberes organizados em quatro categorias resumidas a seguir:

- a) **Saberes da Formação Profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)** – são o conjunto de saberes transmitidos pelas ciências da educação e transmitidos por instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Esses conhecimentos se transformam em saberes pedagógicos relativos às técnicas e aos métodos de ensino legitimados e repassados aos professores em sua formação inicial ou continuada;
- b) **Saberes Disciplinares** – são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, integrando-se à prática docente através da formação docente (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas. Esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento presentes em nossa sociedade e estruturados sob a forma de disciplinas oferecidas nas faculdades e nos cursos;
- c) **Saberes Curriculares** – correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar;
- d) **Saberes Experienciais** – são também conhecidos como saberes práticos, que se desenvolvem no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da

experiência e são por ela validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Dentre os saberes destacados por Tardif (2020), os da experiência são os que mais ocupam destaque em suas discussões, talvez pelo fato de o autor compreendê-los como saberes que são construídos, atualizados e legitimados pelos próprios professores, no âmbito da prática docente, e que não provêm de instituições de formação nem dos currículos. Estão enraizados num contexto de múltiplas interações que ocorrem no cotidiano de sua função, permitindo que o professor desenvolva seu *habitus*, isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real, que lhes permitirão enfrentar os condicionantes da profissão. A experiência, então, provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, filtrando e selecionando outros saberes, retraduzindo e submetendo ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Neste trabalho, também dialogamos com o pensamento de Pimenta (2012a), que, em seu livro *Saberes pedagógicos e atividade docente*, destaca a mobilização desses saberes como um importante aspecto no mediar da construção da identidade profissional docente e que contribuem para a constituição do processo de profissionalização. Na classificação da autora, os saberes docentes distribuem-se em três:

a) **saberes da experiência** – incluem-se aqui os saberes tanto da prática docente quanto da experiência como alunos antes do ingresso em cursos de formação. São aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, sendo ela mediatizada por outros, como, por exemplo, seus colegas de trabalho ou os textos produzidos por outros educadores.

b) **saberes do conhecimento** – correspondem aos saberes que os professores se especializam (física, química, biologia, matemática, história etc.) porque precisam conhecê-los para ensiná-los. Apoiada nas palavras de Edgar Morin, a autora esclarece que o conhecimento não se reduz à informação, pois esta é apenas o primeiro estágio daquele. O conhecimento amplia-se ao trabalho com a informação de forma inteligente, pertinente ao progresso e desenvolvimento. Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. Assim, os futuros professores devem se apropriar dos conhecimentos teórico-científicos, culturais e tecnológicos visando também seu processo de desenvolvimento humano.

c) **saberes pedagógicos** – são aqueles ligados a todo contexto que envolve a pedagogia enquanto ciência da educação. Trata das questões epistemológicas que foram estruturando o campo da educação ao longo dos tempos, das teorias, das concepções de ensino, da escola e da educação de modo geral. A autora enfatiza que, ao ter contato com os saberes sobre a educação e Pedagogia, os docentes podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os, produzindo, assim, a partir da ação, os saberes pedagógicos.

Dessa forma, sejam quais forem, os saberes docentes precisam estar presentes na formação inicial e continuada para a docência. Com isso, tornam-se um campo produtivo e necessário para a geração de conhecimentos, requerendo que o futuro professor e o professor formador sejam capazes de identificá-los, compreendê-los e, a partir disso, legitimá-los a refletir criticamente por meio da ação prática educativa. Assim, investigaremos como esses diversos saberes apontados por Tardif (2020) e Pimenta (2012a) estarão presentes nas práticas formativas que envolvem os ESC.

Sob esse ponto de vista, inferimos que os saberes são múltiplos e estão atrelados ao contexto de atuação profissional, não se restringindo somente à aprendizagem de conteúdos intelectuais. Esses saberes estão associados a cada um dos sujeitos no estabelecimento das relações com o mundo, ou seja, consigo mesmo, com o outro, com a atividade desempenhada na profissão, com o tempo, com a coletividade e com tantas outras relações e possibilidades.

Na sequência, apresentamos a terceira temática, que trata da relação formativa entre professores supervisores e estagiários ao vivenciarem os Estágios Curriculares Supervisionados.

3.4 As interlocuções entre a tríade formativa – Professores Supervisores Acadêmicos de Estágio (PSAE) da IES, Professores Supervisores de Campo de Estágio (PSCE) da Educação Básica e Estagiários – no Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Biológicas

Na contemporaneidade, a formação de professores tem sido amplamente debatida e abrangida em diversos aspectos. Entre eles, destacamos a construção da identidade docente (Souza, Reis e Dias, 2022; D'ávila, 2014), os saberes docentes (Gastal e Avanzi, 2015; Silvério, 2014), a articulação entre teoria e prática (Andrade, 2014; Pereira e Nascimento, 2014), as concepções sobre estágio (Araújo, 2016) e as aproximações entre a escola básica e as universidades. Essas iniciativas buscam estabelecer parcerias formativas que promovam a

melhoria da formação inicial dos estagiários, facilitando a integração dos acadêmicos ao futuro ambiente de trabalho (Barreto, 2014).

No entanto, as pesquisas sobre formação docente que envolvem os estágios de ensino em Ciências Biológicas ainda estão concentradas, em sua grande maioria, no aluno em formação inicial (Silva, Lima e Barros, 2019; Biancon, Mendes e Maia, 2020; Menezes e Martins, 2022). Também se concentram nos professores tutores ou colaboradores das escolas que recebem os estagiários (Araújo, 2016; Souza e Bernardes, 2016) e, em menor evidência, nos professores coordenadores de estágio das universidades (Mellini e Ovigli, 2020; Conde, 2022). Em nossas buscas nas bases de dados, levando em consideração o espaço temporal dos últimos dez anos (2013-2023), não identificamos pesquisas abordando algum aspecto formativo envolvendo os três sujeitos, ao mesmo tempo, no estágio curricular em Ciências Biológicas.

Diante desse fato, faz-se necessário tentar compreender como se dá essa interação, já que os estágios supervisionados não são somente uma ocasião para os alunos aprenderem a ensinar, representam também uma oportunidade de desenvolvimento de aprendizagem para os professores supervisores acadêmicos da IES e supervisores de campo em exercício que acompanham os alunos estagiários nas escolas. Alguns aspectos são postos em evidência nos momentos formativos que permeiam o estágio, tais como: tolerância, receptividade, diálogo, domínio do conteúdo, preparação metodológica e avaliativa, além de tantas outras questões que vão sendo construídas a partir do momento em que ocorre a troca de experiências, a partir das vivências nas diversas situações que envolvem o processo de aprender a ensinar.

Marcelo (1998), em sua pesquisa sobre a formação, indaga como os professores geram conhecimentos e quais tipos de conhecimentos adquirem. Para explicar o processo de aprender a ensinar, destaca que os conhecimentos surgem a partir do momento em que o professor toma suas decisões para avaliar e resolver as situações conflitantes que aparecem em seu ambiente de trabalho. Em seguida, diz que o conhecimento associado a situações da prática o faz refletir sobre suas ações e, a partir disso, pensar sobre o que está fazendo e porque está fazendo, e isso gera ou constrói conhecimento novo. Por último, aponta o conhecimento didático do conteúdo, ou seja, ao vivenciar os conteúdos em situações reais de ensino, o professor avalia o que realmente é significativo para os alunos e quais as diversas maneiras de abordá-los de modo que favoreçam as aprendizagens.

Em termos conceituais, Veiga (2008) considera que a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Esse processo envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Para tanto, é relevante frisar, a respeito da

necessidade do compromisso entre instituições formadoras e professores formadores, em ofertar uma formação de qualidade e compromissada frente à complexidade do trabalho pedagógico e dos condicionantes sociais que geram complexidades. Esse fato evidencia a necessidade de uma formação que seja capaz de atender às múltiplas demandas do contexto escolar, promovendo a capacidade de problematizar a própria prática por meio de um processo investigativo que produza saberes de diferentes naturezas (Araújo, 2016).

Alarcão e Tavares (2003, p. 18) entendem a supervisão como o “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Depreende-se dessa noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois, só assim, se justifica a sua definição como processo. Além disso, o supervisor tem como função ajudar na formação em termos de formação técnico-profissional e em seu desenvolvimento humano. Isso implica em valores éticos, sociais, culturais e comportamentais, que são indispensáveis para a promoção e realização do seu potencial enquanto sujeito ativo em uma sociedade em constante evolução.

Já na edição do livro *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, revisada e editada, os autores apresentam a supervisão como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes (Alarcão e Tavares, 2003, p. 154). Nesse aspecto, a formação inicial está inserida num contexto mais abrangente, que é a supervisão da escola e a supervisão da formação contínua. Esta, segundo Mesquita, Formosinho e Machado (2012), pretende ajudar a desenvolver capacidades de auto supervisão.

Contudo, Alarcão (2009) acrescenta que a supervisão, no século XXI, terá as características da democraticidade e liderança. É democraticidade porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões compartilhadas, e na prática reflexiva. E é liderança porque promove os valores de democraticidade e os programas supervisivos capazes de impactar, positivamente, a melhoria do ensino. A autora traz questões imprescindíveis como a colaboração, democracia e autonomia durante o desenvolvimento das atividades supervisivas. Essas questões acontecem na formação inicial, com foco no professor formador e na supervisão. A supervisão é vista de forma mais ampla, envolvendo o coletivo de professores e considerando o contexto da escola como um todo, e não apenas o ambiente da sala de aula.

Destaca-se que entendemos a supervisão não como uma forma reguladora das atividades executadas por todos os envolvidos na escola, e sim como um processo de acompanhamento com vistas ao desenvolvimento e qualificação profissional no contexto pedagógico em situações de estágio supervisionado. Também é uma orientação transformadora e emancipatória, assentada nos valores de liberdade e de responsabilidade social (Moreira, 2015). Entendemos, ainda, a supervisão como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante e do ambiente pedagógico específico de trabalho, a fim de compreender suas problemáticas e encontrar soluções plausíveis para as distintas situações, envolvendo os diversos agentes (Gaspar, Seabra e Neves, 2012).

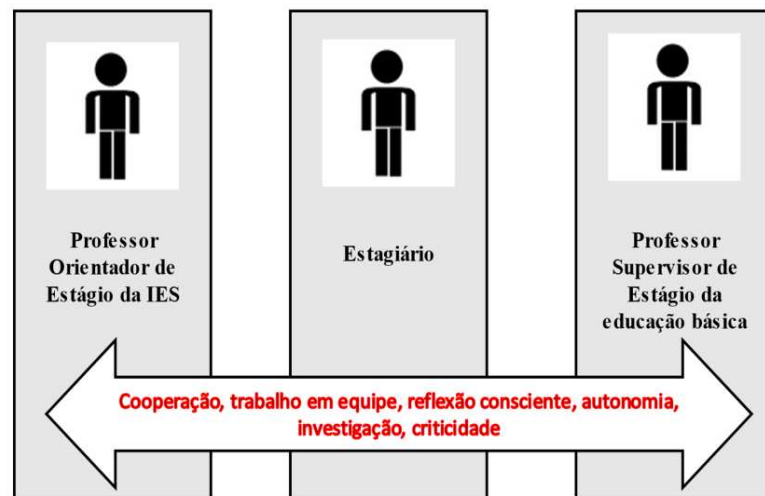
Os autores acrescentam que o conceito de supervisão foi construindo uma base epistemológica sustentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. A supervisão visa à formação dos professores com foco na melhoria dos resultados dos alunos e na promoção do aperfeiçoamento da prática letiva dos professores, já que, dentro da sala de aula, definem suas estratégias e métodos de ensino diante da heterogeneidade de alunos com que se deparam diariamente.

Por questões de delimitação deste estudo, focaremos, exclusivamente, na formação inicial. No entanto, reconhecemos que a formação inicial e a continuada são dimensões interconectadas, especialmente no estágio, que constituem o objeto de investigação desta pesquisa. Assim, o supervisor/orientador de estágio será encarado como o coformador de estratégias que desenvolverão, nos futuros professores, o desejo de refletirem e, através da reflexão, a vontade de se desenvolverem em *continuum* (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Para Alarcão (2009, p. 120) o “supervisor é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigador”. Nesse sentido, o componente de estágio é uma oportunidade única e insubstituível na formação inicial dos acadêmicos, inserindo-os em situações de planejamento, participação e diálogo com seus formadores, tornando-se capazes de refletirem, investigarem e produzirem saberes referenciados a sua ação educativa (Mesquita, Formosinho e Machado, 2012).

O supervisor, ao facilitar o desenvolvimento do professor, também se desenvolve em sua prática de ensino porque, tal como o professor, aprende ensinando, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos é o objetivo de ambos. Estes, por sua vez, estão inseridos em um ambiente escolar e atuam de acordo com as normas, diretrizes e contextos educacionais específicos, que são influenciados pela sociedade envolvente (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Os autores enfatizam, então, que “supervisionar deverá ser um processo de

interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor” (1996, p. 94). Nesse sentido, compreendemos que a prática de ensino vivenciada pelos formadores e alunos em formação inicial, no Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas, envolve a colaboração, cooperação e trabalho em equipe. Essas características, quando presentes nas relações formativas entre professores e alunos, favorecem o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da reflexão (Figura 4).

Figura 4 – Relação formativa entre professores e alunos em situação de estágio



Fonte: elaboração própria.

A reflexão como meio de formação ajuda professores e alunos em formação inicial nas vivências do estágio, levando-os a compreenderem seus problemas e necessidades e a procurarem meios que ajudem na sua teorização e, assim, a resolver as situações. Essa reflexão por parte dos formandos envolve: (1) **nível técnico**, ou seja, a curto prazo – reflexão sobre e na ação; (2) **nível prático**, ou seja, aprendizagem a longo prazo, sobre os seus alunos e sobre os objetivos mais vastos da escolarização; (3) **nível crítico ou emancipatório**, cuja reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Diante dessas perspectivas, espera-se que o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas possa promover, principalmente, o nível crítico ou emancipatório de formação, levando a uma formação indagadora e questionadora e promovendo questionamentos como: o que faço? O que penso sobre as práticas de ensino? O que me leva a agir de tal maneira? Quais pressupostos teóricos fundamentam minha prática? Como me tornei assim? Quais valores, teorias, concepções moldaram minha prática? Como poderei modificar minhas atividades a fim de proporcionar um aprendizado mais significativo?

Ao refletirmos sobre esses e tantos outros questionamentos, conseguimos perceber que o ensino não é uma realidade imutável e determinada por outros atores sociais, mas sim um processo dinâmico, contestável e construído a partir das particularidades de cada indivíduo. Esse processo é, constantemente, moldado pela articulação entre teoria e prática nos contextos educativos. Dessa forma, a prática pedagógica se caracteriza como uma ação intencional e com fins didáticos, fundamentada na relação entre ensino e aprendizagem, sempre datada e situada no tempo.

Nessa relação, espera-se que ocorra uma leitura crítica da realidade, que possibilite que professores e alunos ensinem e aprendam mutuamente e que, juntos, construam e reconstruam o conhecimento (Verdum, 2013). Nesse sentido, as práticas são compreendidas como um conjunto de ações desenvolvidas, intencionalmente, no âmbito educacional, com fins educativos e formativos. Elas envolvem tanto dimensões objetivas, como infraestrutura, organização escolar e autonomia docente, quanto dimensões subjetivas relacionadas a concepções sobre educação, ensino e trabalho escolar (Diniz-Pereira, 2022). Conforme Batista (2003), enquanto intencionalidade voltada à formação de professores, a prática pedagógica assume a responsabilidade de promover a qualificação profissional e fortalecer a autonomia docente, possibilitando a mobilização de conhecimentos e competências em diferentes situações educativas.

Entendemos, ainda, que essa prática é, sobretudo, essencialmente política, pois abarca ações e posicionamentos de educadores diante de suas vivências. Na compreensão de Veiga (2008) e Franco (2016), ela deve ser entendida como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto social. Isso implica dizer que o estágio é a hora da prática refletida associada à teoria, problematizada e experimentada (Abreu, 2014).

Para que a prática refletida ocorra, é necessário o trabalho de supervisão a ela associada e que funcione como um treino no terreno no qual o futuro professor precisa responder às exigências sociais e educativas do exercício da profissão (Mesquita, Formosinho e Machado, 2012), de modo que aprenda por meio da reflexão, do questionamento, dos conhecimentos atualizados e não meramente numa perspectiva aplicacionista de teorias e conteúdo. Esse tipo de supervisão incentiva uma atitude de responsabilização partilhada com os pares, com as instituições que eles integram e com quem interagem no cotidiano escolar.

A supervisão pedagógica é uma das dimensões profissionais do professor, na qual o supervisor é um líder que focaliza no crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da sua equipe institucional, assim como no suporte acadêmico oferecido ao estudante (Gaspar,

Seabra e Neves, 2012). Defendemos que o processo de supervisão pedagógica realizado durante os estágios deve estar fundamentado em ações como orientação, acompanhamento, colaboração e avaliação, tal como representado na Figura 5.

Figura 5 – Ação de supervisão durante os estágios supervisionados



Fonte: elaboração própria com referência em Gaspar, Seabra e Neves (2012¹⁹).

Assim, o professor supervisor deve ser capaz de orientar e estimular o grupo de professores e alunos em formação para a ação, promovendo o trabalho colaborativo e estando disponível para novas perspectivas (Alarcão e Tavares, 2003). Os autores destacam outras qualidades como: partilha de experiências e materiais; capacidade de provocar mudanças; fomentar a crítica construtivista e a aceitação das diferenças individuais, bem como os diversos saberes inerentes à profissão docente.

3.4.1 Papel do Professor Supervisor Acadêmico de Estágio (PSAE) da IES

Existe uma preocupação com o processo formativo dos futuros professores, principalmente quando estão desenvolvendo as atividades de Estágio Supervisionado. Isso requer que eles sejam acompanhados por profissionais qualificados e comprometidos em fazer a inserção e orientar quanto às atividades a serem elaboradas e postas em prática no contexto da educação básica. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) apresentam algumas atribuições para

¹⁹ Os referidos autores denominam “Professores Coordenadores de Estágio” os profissionais da IES responsáveis por conduzir e acompanhar os estagiários em suas respectivas escolas campo de estágio. No entanto, na pesquisa em tela, denominamos esse mesmo profissional de “**Professor Supervisor Acadêmico de Estágio**” em decorrência da denominação contida na Resolução N° 20/2023 – CONSEP, que Regulamenta o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos da Licenciatura da UERN. Além disso, denominamos de “**Professores Supervisores de Campo de Estágio**” os docentes das escolas responsáveis por recebê-los e conduzi-los em seu processo formativo.

os professores orientadores de estágio das Instituições, que seriam: (1) estabelecer parceria entre a escola e a universidade, a partir de critérios, trocas e necessidades acadêmicas e pedagógicas negociadas, discutidas e estabelecidas em convênios firmados entre as IES e as secretarias de educação e instituições da sociedade; (2) sistematizar as práticas dos professores coformadores de estágio da escola pública; (3) destinar maior tempo para as vivências no campo de estágio; (4) definir, explicitamente, no projeto político-pedagógico do curso, a proposta pedagógica do estágio, apontando alguns indicadores indispensáveis para o funcionamento, tais como relação professor-estagiário, carga horária do professor de estágio da escola, coordenação dessa atividade, e infraestrutura para a realização de suas ações.

Nesse sentido, o Estágio situa-se numa etapa fundamental, tendo em vista que propicia a inserção dos sujeitos nos procedimentos e na cultura da profissão, com o auxílio de professores experientes responsáveis por guiar e orientar sua formação. O estágio torna-se o *locus* por excelência para mobilizar os saberes da profissão, sobretudo os saberes pedagógicos e didáticos relacionados ao processo de ensino (D'ávila, 2014). Com isso, os professores formadores devem auxiliar na construção de saberes como: saber planejar; saber estabelecer a mediação didática; saber avaliar; saber interagir com os colegas; saber gerir uma classe e tantos outros, que fazem parte do campo de atuação do professor, os quais devem ser aprendidos, aperfeiçoados e redirecionados em situações reais de ensino por parte dos estagiários em sua formação inicial.

3.4.2 Papel do Professor Supervisor de Campo de Estágio (PSCE) da Educação Básica

O professor supervisor de estágio é um profissional habilitado da escola que recebe o acadêmico para a realização do estágio supervisionado. Ele tem o papel de propiciar condições para que o estágio aconteça de maneira que venha a favorecer a aprendizagem do estagiário e dos alunos da escola (Carvalho, 1985). Cabe ao professor supervisor, no campo de estágio, acompanhar o estagiário como um observador *in loco*, participante das ações dos estagiários na sua turma, de modo que os ajude, através do processo de reflexão e ação, a pensar e a se questionar quanto a suas ações postas em prática em sala de aula.

Barreiro e Gebran (2006) discorrem que o professor supervisor seja presente no estágio, pois será o mediador de momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade educacional do campo do estágio e, a partir dessas vivências e experiências, o estagiário construirá sua prática e o conhecimento da docência. Isso se explica porque o estágio é o

momento em que o acadêmico assumirá, de forma abrangente, as funções de um professor quanto à rotina escolar, além de articular teoria e prática em situações reais de ensino. Nesse sentido, o professor supervisor deve transmitir segurança, direcioná-lo e orientá-lo quanto ao trabalho realizado, uma vez que as escolas de educação básica são consideradas espaços de formação e não apenas locais de aplicação prática.

O papel do professor supervisor do estágio, segundo Zanon e Couto (2018), se inicia antes do aluno/estagiário desenvolver suas atividades de estágio, ou seja, acontece durante o planejamento das ações e permanece durante a realização das atividades ao orientar e fazer intervenções quando necessário. Ele conclui somente após a realização das atividades, juntamente com o aluno/estagiário, ao mediar os momentos de reflexões sobre as experiências vivenciadas em sala de aula que oportunizam a construção dos saberes docentes. Estes podem estar relacionados às características individuais de cada sujeito participante do processo educacional e é necessário conhecê-los para levar em consideração no momento do planejamento escolar e de ensino.

Entendemos que uma das funções do professor supervisor, por compreender a escola em seu cotidiano, deva ser instigar, no aluno estagiário, uma escuta sensível, crítica e reflexiva sobre o que está a sua volta, de sorte que ele aprenda a ver e ouvir o outro a partir de suas realidades, com vistas à melhoria do ensino. Sobre o papel dos professores no sucesso acadêmico, Moreira (2015), em seu artigo sobre supervisão pedagógica, enfatiza que os professores devem assumir um papel alargado, incluindo, além do desenvolvimento dos alunos, a gestão dos processos de ensino/aprendizagem em sala de aula e o desenvolvimento da escola enquanto comunidade aprendente. Com isso, os professores devem ser capazes de preparar os alunos para atuarem em uma sociedade em constante transformação e desigual, com o objetivo de incluir os excluídos no processo educacional, mudando as expectativas sociais e tentando diminuir as desigualdades de aprendizagem. Em suma, trata-se de ver os professores como intelectuais críticos, transformadores, inclusivos e mais sensíveis diante das necessidades impostas em seus ambientes de trabalho.

Por isso, é imprescindível que haja o reconhecimento do seu trabalho pelas instituições (escola e universidades) e/ou pelos colegas da escola, que tenham apoio e orientação por parte da universidade quanto à prática supervisiva, bem como deve haver um trabalho colaborativo. Esses fatores interferem nas emoções, posturas e níveis de envolvimento associados a esse processo (Esteves *et al.*, 2008).

3.4.3 *Papel do Estagiário*

Borges (2020), em seu artigo sobre a parceria na form(ação) docente, enfatiza que o Estágio Curricular Supervisionado se coloca em um espaço-tempo de “não-lugar”, no qual o licenciando é um sujeito em construção, que, na busca por formar-se profissional, exerce, ainda que momentaneamente, a profissão, e se coloca numa zona de fronteira entre o ser/estar estudante e o ser/estar professor.

O Estágio possibilita a capacitação prática do estagiário, que só poderá ocorrer em uma unidade escolar, pois ele assumirá, temporariamente, as atribuições do professor e terá a oportunidade de entrar em contato com os problemas da profissão e experimentar inovações que aprendeu na universidade. Ele deve estar preparado para mobilizar e colocar em ação os saberes, as crenças, as concepções e os fazeres do iniciante que foram aprendidos durante os vários anos de escolarização e de ambientação com esse campo de trabalho. Nesse percurso formativo, deve ser acrescentado, segundo Mesquita, Formosinho e Machado (2012), a autonomia, a responsabilidade e os valores quanto ao questionamento, à reflexão, à investigação, e ao trabalho individual e em equipe como instrumento privilegiado no processo de formação.

O acadêmico aprenderá na prática, sob a supervisão de seus supervisores, uma vez que mobilizará seus conhecimentos, planejará, executará e decidirá quais conteúdos e estratégias metodológicas mobilizar e quais avaliações realizar. É necessário, nesse processo, que ele reflita sobre as experiências vivenciadas, sobre os caminhos tomados para solucionar os problemas, que partilhe com os colegas e professores o que aprendeu e dialogue sobre as experiências formativas. Nessa lógica de ideias, Mesquita, Formosinho e Machado (2012) enfatizam que o futuro professor deve procurar estabelecer um elo entre o que foi, o que procura ser e o que poderá ser no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o percurso formativo.

Ao longo do processo de formação, o Estágio deve ser a oportunidade de viver a problematização, a análise e a busca de soluções para as situações de ensino e aprendizagem, além de aprender a elaborar projetos de ensino e desenvolvê-los nas instituições apropriadas (D’ávila, 2014). Nessa visão, o estagiário terá a oportunidade de confrontar o que sabe com as demandas sociais da escola, interagir com os alunos e a comunidade escolar e se relacionar com os demais professores, aprendendo sua cultura e o que perpassa no cotidiano da profissão.

Convém reafirmar que os estagiários, ao buscarem seu modo particular de orientar a aprendizagem dos alunos durante a vivência em seus estágios, consolidarão os saberes e o

ensino ganhará significado em razão da prática reflexiva e dialógica com seus formadores. Isso sucederá porque é esperado que os cursos de formação inicial proporcionem uma formação humana, capaz de analisar a realidade criticamente, desvelando os determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que afetam o contexto educacional e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Andrade (2014), em seu artigo sobre as contribuições do estágio, considera que ele se torna um espaço privilegiado para ponderações acerca da ação pedagógica. Além disso, destaca que os estagiários devem observar e compreender o processo pedagógico da escola, bem como os processos de ensino, com destaque para o planejamento, que é composto por objetivos, finalidades, metodologias e procedimentos de avaliação. Esses fatores são extremamente necessários quando se quer ofertar um ensino de qualidade aos professores em formação.

É importante salientar que o estágio representa um momento privilegiado de aproximação com a profissão docente. Nele, o estagiário, sob a perspectiva da *práxis* educativa, reflete sobre sua atuação para desenvolver um trabalho comprometido, atento às implicações pedagógicas de suas ações e a sua importância no processo educativo (Pereira e Nascimento, 2014). Além disso, é essencial que o estagiário compreenda a relevância do estágio não apenas para sua própria formação no curso de Ciências Biológicas, mas também para a escola e para o desenvolvimento profissional dos docentes que nela atuam.

Por fim, diante dos desafios da formação docente, é fundamental investigar como os professores supervisores acadêmicos e de campo percebem seu papel formativo em relação aos estagiários nos Estágios Curriculares Supervisionados. Afinal, durante esse período, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar, diretamente, a rotina da sala de aula, permitindo-lhes compreender a realidade educacional e refletir sobre o papel do docente. Esse papel abrange, entre outras funções, a motivação dos alunos, o combate à exclusão social, a construção de relações com a comunidade escolar e a promoção de um trabalho coletivo e colaborativo.

4 CAMINHO METODOLÓGICO: TRILHANDO O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 2022, p. 31).

Neste capítulo, apresentamos os aspectos relacionados as nossas escolhas teórico-metodológicas, que incluem a seleção e adequação rigorosa dos instrumentos, sujeitos e métodos que estão articulados com o objeto de pesquisa, além de fundamentar, descrever e organizar esse processo para melhor compreensão dos resultados. Discutiremos alguns pontos acerca da abordagem qualitativa, além de apresentarmos os instrumentos de coleta de evidências e a técnica de análise dos dados, de modo a buscar uma articulação entre o percurso do pesquisador e o referencial teórico descrito.

4.1 A abordagem da pesquisa

Os objetivos da pesquisa, como já anunciados, são descrever, compreender e discutir, a partir das perspectivas dos PSAE, PSCE e Estagiários, as concepções de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, os saberes docentes e as práticas pedagógicas envolvidos nesse processo. Diante de tais objetivos, nossa pesquisa apresenta as características de uma abordagem qualitativa, uma vez que leva em consideração as ações e as atitudes das pessoas envolvidas no ECS presentes em nosso campo de estudo: a escola de Educação Básica e a Universidade.

A abordagem de investigação do tipo qualitativa (Silva e Menezes, 2005) considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo que não pode ser traduzido em números, uma vez que é descritiva. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. Os autores ainda enfatizam que o processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Andrade (2011) diz que a principal diferença entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa é que a primeira não se emprega instrumental estatístico como base para o processo de análise de um problema. É apropriada quando se quer ter a compreensão de alguns

fenômenos de natureza mais subjetiva, tendo em vista que existem domínios quantificáveis e outros qualificáveis, a depender do enfoque do problema ou fenômeno que se quer analisar. O autor esclarece que a abordagem qualitativa é, frequentemente, utilizada nos estudos que avaliam a experiência humana, exploram a cultura, relatam experiências vividas ou que estudam casos. Dessa maneira, os objetos das pesquisas qualitativas são os sujeitos sociais, pessoas, que têm uma história, possuem percepções, interesses, papéis sociais diferentes e que evoluem e se transformam a cada dia.

Na pesquisa qualitativa, o objetivo da amostra é produzir informações aprofundadas e ilustrativas, seja ela pequena ou grande, pois, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Gerhardt e Silveira, 2009). Assim, os participantes da nossa pesquisa foram compostos pelos PSAE em Ciências Biológicas da UERN; PSCE das escolas públicas de Ensino Médio e Estagiários matriculados no Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Biológicas II. Esse componente corresponde ao último estágio a ser vivenciado pelos estudantes, no qual espera-se que o acadêmico tenha um acúmulo maior de experiências, uma vez que passou pela vivência formativa em três estágios anteriores²⁰. Essa amostragem foi escolhida pelo fato de reunir as características que a pesquisadora considera pertinentes para observar o fenômeno em estudo – o ECS do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Os critérios quanto à seleção dos participantes serão detalhados no tópico em que é discorrido a respeito dos participantes da pesquisa.

Minayo e Sanches (1993) informam que, ao trabalhar com qualidade, com significados, valores, busca-se a identificação de todos os atores sociais que têm vinculação significativa com o problema a ser investigado. Elencar esses atores sociais torna-se, portanto, um requisito fundamental. Nesse sentido, para os autores, as pessoas são indivíduos com características e experiências próprias, inseridos em grupos sociais específicos e com a capacidade de representá-los de maneira contextualizada e significativa. Assim, a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza. Ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções e aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Comprendemos, conforme definido por Bogdan e Biklen (1994, p. 49), que “a abordagem qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial,

²⁰ Quanto à organização dos estágios, será explicada, detalhadamente, no tópico dos resultados.

que tudo tem potencial que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Sob esse viés, a pesquisa qualitativa dá uma maior atenção à subjetividade vivenciada no processo e revela articulações que abrangem a compreensão dos possíveis resultados alcançados.

Desse modo, acreditamos que todas as ações têm significados e intenções que moldam os processos de escolha e compreensão do contexto no qual se vivencia profissionalmente. Buscamos atentar para os processos que envolvem os participantes da pesquisa, relacionando suas vivências em situações de estágio supervisionado com as concepções de estágio, saberes e articulações formativas proporcionadas ao longo da atuação profissional. Entendemos que existem aspectos pertencentes a cada ambiente de trabalho e aqueles inerentes à função que o docente desempenha em sua instituição de ensino. Dessa forma, como o comportamento dos sujeitos são influenciados pelos contextos, pretendemos investigar suas ações não dissociando-os da realidade vivenciada em cada espaço e entre os sujeitos.

4.2 O método da pesquisa

Escolhemos a abordagem metodológica qualitativa de cunho Estudo de Caso embasados nos pressupostos de Gerhardt e Silveira (2009), que pode ser caracterizada como um estudo de uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Nela, o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O Estudo de Caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou o objeto de estudo do ponto de vista do pesquisador. Portanto, nosso caso busca compreender as concepções de estágio, saberes e práticas pedagógicas presentes na tríade formativa e como esses aspectos influenciam em sua efetivação. Dessa forma, concordamos com Lüdke e André (2018) quando afirmam que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, tanto leitor quanto investigador podem chegar as suas próprias conclusões.

A respeito dessa abordagem, Andrade (2011) traz a informação de que o Estudo de Caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de instrumentos e procedimentos que permitem a reunião e o registro de dados de um caso particular ou de alguns poucos casos similares, a fim de organizar um relato ordenado e crítico de uma experiência ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação

transformadora. Sobre isso, nossa pesquisa envolve o Estudo de Caso único do tipo analítico, uma vez que a análise é guiada por um conjunto de procedimentos e orientações sistemáticas adotadas pelo pesquisador para interpretar, organizar e dar sentido aos dados coletados durante uma pesquisa (Yin, 2001).

Andrade (2011) comenta que o Estudo de Caso ocorre em três etapas que terminam por se superpor em determinados momentos, sendo elas:

a) fase exploratória – inicialmente, destacam-se alguns pontos críticos ou questões originadas no levantamento bibliográfico, em observações ou depoimentos sobre o problema ou a experiência pessoal do pesquisador;

b) fase delimitatória – uma vez identificados os elementos-chave e a problemática, procede-se à coleta sistemática de informações, sendo que a escolha dos instrumentos de coleta de dados ocorre de acordo com as características do objeto a ser estudado;

c) fase de sistematização – a reunião estruturada do conjunto de informações que antecede a fase de análise do material, que demanda muito do pesquisador para organizar e sistematizar os dados para posterior validação do que foi aprendido.

O Estudo de Caso, portanto, encerra grande potencial para melhor compreender um determinado tipo de problema, visto que revela a multiplicidade e complexidade das dimensões nele presentes e enfoca os elementos básicos e suas inter-relações.

Na perspectiva de Gil (2002), os propósitos do Estudo de Caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados. Depois de definidos os propósitos do estudo, parte-se para a elaboração do protocolo, que constitui uma possibilidade de aumentar a confiabilidade do Estudo de Caso. O protocolo, de acordo com Yin (2001), inclui as seguintes etapas:

a) **visão global do projeto**: para informar acerca dos propósitos e cenário em que será desenvolvido o Estudo de Caso, podendo envolver a literatura referente ao assunto;

b) **procedimentos de campo**: envolvem acesso às informações gerais sobre procedimentos a serem desenvolvidos;

c) **determinação das questões**: devem ser coletadas e acompanhadas das prováveis fontes de informação;

d) **guia para a elaboração do relatório**: esse item é elaborado, paralelamente, à coleta de dados.

A seguir, apresentamos, no Quadro 3, o protocolo deste estudo, em concordância com o autor citado anteriormente.

Quadro3 – Protocolo de Estudo de Caso

Visão Geral do Projeto	Contato inicial
	<p>1. Reunião com o chefe de Departamento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – <i>Campus</i> Central, Mossoró/RN. Objetivo: obter o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.</p> <p>2. Reunião com os PSAE do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – <i>Campus</i> Central, Mossoró/RN. Objetivo: Realizar as entrevistas narrativas.</p> <p>3. Reunião com os PSCE das escolas da educação básica parceiras da UERN que recebem os estagiários. Objetivo: Realizar as entrevistas narrativas.</p> <p>4. Reunião com os Estagiários para realizar o Grupo Focal. Objetivo: Mapear consensos e dissensos sobre a temática investigada.</p>
	Informações gerais
	<p>1. Levantamento bibliográfico sobre Formação Docente, Concepções de Estágio, Saberes docentes e Práticas Pedagógicas que envolvem o Estágio Supervisionado;</p> <p>2. Levantamento dos documentos que norteiam as políticas de formação de professores e o Estágio Supervisionado (tanto em âmbito nacional quanto da UERN).</p>
Procedimentos de Campo	Procedimentos para a coleta de dados
	<p>a) análise do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, <i>Campus</i> Central, com foco, principalmente, para os Componentes Curriculares de Estágio; Regulamento de Organização e do Funcionamento do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Resolução Nº 20/2023 – CONSEPE).</p> <p>b) contato com os PSAE, PSCE e Estagiários para a apresentação do projeto de Tese e posterior construção dos dados por meio das entrevistas narrativas com os professores e grupo focal com os estagiários.</p>
Questões de estudo	<p>a) quais concepções de estágio estão presentes nas atividades formativas desenvolvidas pelos Professores Supervisores Acadêmicos de Estágio (PSAE) da IES, Professores Supervisores de Campo de Estágio (PSCE) da Educação Básica e Estagiários durante os ECS?</p> <p>b) quais saberes docentes os PSAE, os PSCE e os Estagiários consideram relevantes durante o acompanhamento nos ECS?</p> <p>c) como são conduzidas as práticas pedagógicas pela tríade formativa durante os ECS da licenciatura em Ciências Biológicas da UERN?</p>
Elaboração do Relatório	<p>1. Discussão das questões relacionadas ao caso estudado: as concepções de Estágio; saberes docentes expressos nas narrativas; e as práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, Mossoró/RN, em articulação com as escolas parceiras;</p> <p>2. Publicação do estudo em eventos científicos e revistas da área educacional;</p> <p>3. Apresentação da Tese ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC com o intuito de contribuir com as discussões e reflexões acerca do Estágio na formação inicial do futuro professor.</p>

Fonte: elaboração própria com base em Yin (2001).

Com apoio nesses pressupostos, esta investigação se caracteriza como um Estudo de Caso, haja vista compreendermos que este estágio envolve um contexto particular e único. A UERN é a única universidade, em nossa região, a ofertar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, de modo que traz singularidades do seu contexto educacional em suas múltiplas dimensões e visões por parte dos envolvidos. Embora atenda aos preceitos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores, apresenta autonomia didático-científica e pedagógica própria das universidades, que a individualiza. Nesse sentido, de acordo com Lüdke e André (2018, p. 21), os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto". Com isso, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica na qual ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

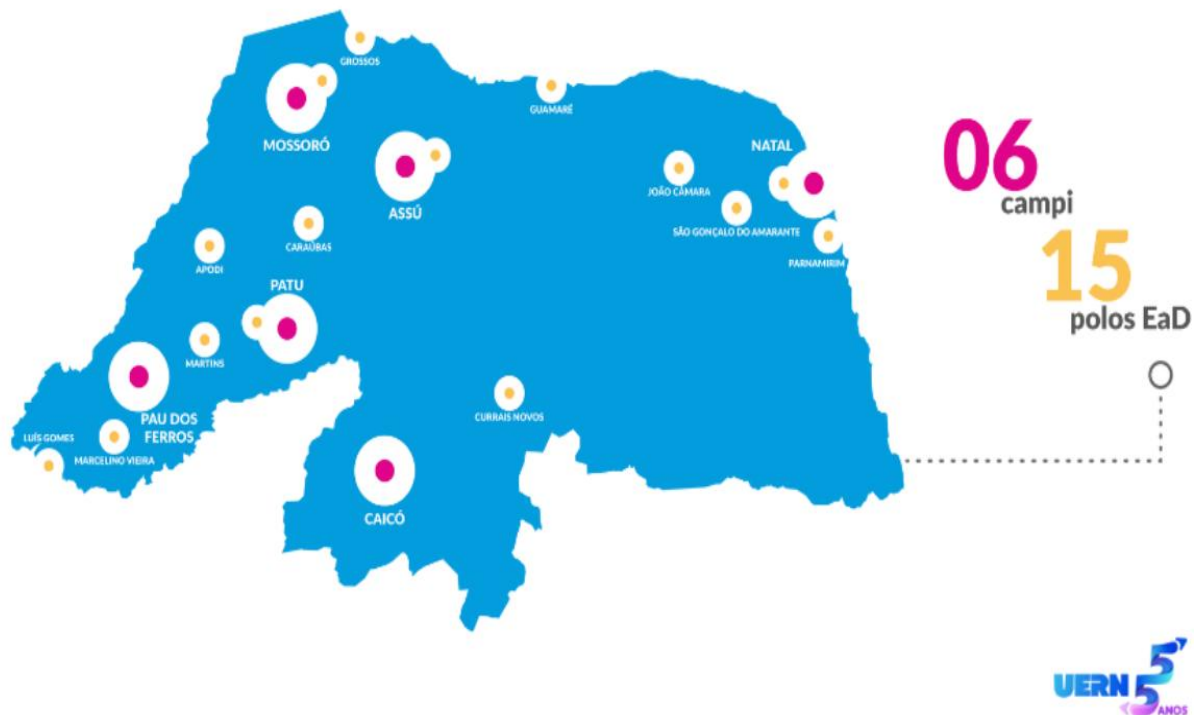
Por outro lado, todos os sujeitos envolvidos, exceto um professor supervisor acadêmico, vivenciaram sua formação inicial nessa IES e continua colaborando com a formação inicial de outros indivíduos. Assim, o Estudo de Caso procura retratar a realidade de forma completa e profunda. No nosso caso, o uso dessa abordagem envolverá as percepções e vivências particulares de três grupos de sujeitos diferentes que experienciam a mesma situação, no Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, de modo a retratar, portanto, o todo com a visão particular de cada um dos sujeitos envolvidos na situação.

Com essa variedade de informações oriunda de fontes diversas, segundo Lüdke e André (2018), o pesquisador poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

4.3 O contexto da pesquisa

Como campo de investigação, elegemos a Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), que é uma instituição multicampi mantida pelo Governo do Estado. A instituição oferta cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) em modalidades presenciais e a distância (EaD), além de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, que atua na formação profissional em diversas áreas do conhecimento. O *Campus* Central localiza-se na cidade de Mossoró/RN e os demais estão situados nas cidades de Natal, a Capital do estado, Assu, Caicó, Patu e Pau dos Ferros, que são municípios localizados em diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Norte (Figura 6).

Figura 6 – Distribuição geográfica dos *Campi* e Polos EaD da UERN no Estado do RN



Fonte: portal.uern.br

O *locus* da investigação foi o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, *Campus* Central, Mossoró/RN, que se encontra vinculado à Faculdade de Ciências Exatas e Naturais (FANAT). Tal escolha se justifica pelo fato de ser o local de trabalho da pesquisadora deste estudo e porque, em nosso município, somente a UERN forma profissionais para atuarem nessa área de ensino, tanto licenciados quanto bacharéis. Esses, depois de graduados, voltam para seus municípios ou permanecem em Mossoró e assumem a função de docente ao lecionar Ciências e/ou Biologia, tanto em escolas públicas quanto em particulares, ou seguem na pós-graduação.

Destacamos que o Curso de Licenciatura em Ciências foi criado em 1993, juntamente com os cursos de Licenciatura em Física, Química e Matemática. Posteriormente, essa estrutura resultou na criação do Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitações Plenas em Matemática, Física, Química e Biologia. Ambos foram favorecidos pela estrutura básica e técnica operacional existente na Faculdade de Ciências Exatas e Naturais (FANAT), proveniente da transformação do Instituto de Ciências Exatas e Naturais, em decorrência do processo de reconhecimento da Instituição, que passou a ser designada Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Assim, a implantação do Curso de Ciências Biológicas ocorreu no ano de 1993, conforme Resolução no 14/93 – CONSEPE, de 22 de julho de 1993, sendo reconhecido pelo MEC no ano de 1996, conforme Portaria 1.211/96 – MEC publicada em 05/12/96. Com a implantação dos cursos de licenciatura, foi criado o Departamento de Ciências Naturais (DCN), ao qual pertenciam os cursos de Biologia, Física e Química. Em virtude da complexidade de chefiar três cursos, foram criados, em 09/12/1997 (Resolução do CONSUNI nº 08/1997), os departamentos de Ciências Biológicas (DECB), Física (DF) e Química (DQ), implantados em 03/01/2000. Nesse contexto, o Departamento de Ciências Biológicas começou a funcionar a partir de 2000 (UERN, PPC, 2018).

A partir do início da Licenciatura em Ciências Biológicas, foram aprovados vários projetos institucionais, de pesquisa, ensino e extensão que proporcionaram a aquisição de equipamentos e a construção de laboratórios. Aliado ao crescimento da infraestrutura, o Curso obteve acréscimo em recursos humanos, ampliando seu quadro de docentes e técnicos a partir da abertura de vagas para diferentes áreas por meio de concursos públicos. No ano de 2006, o Projeto Pedagógico de Curso²¹ passou por um processo de ajustes e adaptações, conforme Resolução nº 009/2006 – CONSEPE. Para efeito de renovação de reconhecimento de curso, no ano de 2018, foram realizadas novas atualizações no Projeto Pedagógico de Curso, sendo aprovada a sua renovação conforme Decreto nº 24.80311, de 11 de novembro de 2014. Dessa forma, desde sua criação, a Licenciatura em Ciências Biológicas vem formando profissionais capacitados para atender à demanda social no campo do ensino.

Em 2018, o Curso foi submetido à avaliação do Conselho Estadual de Educação e obteve a renovação de seu reconhecimento em 2021, por via do Decreto nº 30.370 de 02/02/2021, que renovou por mais 3 (três) anos. Como previsto, em outubro de 2024, a comissão avaliadora realizou uma nova visita para avaliação e renovação do curso, o que gerou a necessidade de adequação às normas educacionais vigentes. Esse processo resultou em uma reformulação de curso e na criação de um novo PPC (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2022), tendo como documentos de referência para sua construção a BNCC, a BCC-Formação, dentre outros.

Um conjunto de três escolas públicas estaduais parceiras dos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) em Ciências Biológicas nos últimos três anos foi outro *locus* escolhido para nossa pesquisa. Essas escolas, localizadas na cidade de Mossoró/RN, atuam no nível de ensino médio, especificamente na disciplina de Biologia. Demarcamos esse período temporal

²¹ Link do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: <https://portal.uern.br/proeg/wp-content/uploads/2023/08/PPC-Ciencias-Biologicas-Licenciatura-2006-Atualizada-em-2014.pdf>

como limite mínimo por considerá-lo necessário para o estabelecimento de parceria e confiança formativa. Primeiramente, a pesquisadora fez a visita em cada uma delas e conversou, pessoalmente, com os Diretores para apresentar a intenção da pesquisa e seus possíveis benefícios para o campo da formação e dos estágios supervisionados, uma vez que essas instituições de ensino são parceiras da Universidade e participam, há muitos anos, de vários projetos de ensino, pesquisa e extensão propostos pela IES.

Todos os Diretores consentiram em colaborar, de modo que permitiram que os professores de Biologia se envolvessem na pesquisa. Apenas após o aceite dos Diretores de cada escola, demos prosseguimento com o trâmite da documentação enviada ao Comitê de Ética, para que pudéssemos ter acesso aos professores de Biologia e, posteriormente, fazer a coleta de dados, utilizando-se, para isso, a Entrevista Narrativa.

Escolhemos essas escolas porque seus professores de Biologia são Supervisores de Campo que atuam no acompanhamento formativo dos estagiários há bastante tempo. Outro fator que motivou nossa escolha foi o fato desses profissionais terem sido formados pela UERN, logo, eles vivenciaram uma realidade similar enquanto alunos de graduação e, agora, estão na posição de professores que acompanham esses alunos-estagiários. É relevante destacar que as realidades formativas são outras em decorrência do contexto histórico, social, econômico e, principalmente, da proposta contida no Projeto Pedagógico de Curso, uma vez que este expressa uma visão de mundo e um perfil profissional desejável de ser atingido, ou seja, crítico, criativo e capaz de mudar para melhor a realidade profissional na qual se está inserido.

Todas as escolas selecionadas possuem formalização com a UERN mediante o Termo de Compromisso de Estágio (TCE), no qual estão descritas as competências e as atribuições da UERN e da Instituição concedente quanto às atividades de estágio, bem como os direitos e obrigações de ambas. Esse Termo é estabelecido pela Coordenação de Estágio da Unidade Acadêmica à qual o curso pertence, juntamente com a anuência da Coordenação de Estágio do Curso, do Professor Supervisor Acadêmico de Estágio do Curso, do Professor Supervisor de Campo de Estágio da Educação Básica e do Estagiário.

4.4 Participantes da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, direcionamos a lente investigativa para os Professores Supervisores Acadêmicos (PSAE), Supervisores de Campo (PSCE) e Estagiários (Est.), de modo a compreender como ocorre a interação formativa no ECS em Ciências Biológicas.

Assim, todos os professores que atuam como Supervisores Acadêmicos de Estágio²² nos componentes de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Naturais I e II e nos componentes de Estágio Curricular em Ciências Biológicas I e II no Curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, *Campus* Central, foram convidados a participar desta pesquisa. Devido à proximidade com o referido curso, entramos em contato, pessoalmente, com as 3 (três) professoras que ministram os componentes de Estágio para falar sobre a proposta investigativa da pesquisa e todas, prontamente, se disponibilizaram em participar.

Destacamos que todas são professoras efetivas do Curso e atuam nas disciplinas de Estágio, no mínimo, por três anos (consecutivos ou não). As três professoras foram convidadas, presencialmente, e consentiram, livremente, participar da pesquisa e, no momento da entrevista, que foi explicada posteriormente, foram esclarecidos os objetivos da investigação e resguardado o anonimato dos sujeitos.

Com relação aos sujeitos das escolas, três Professores Supervisores de Campo de Estágio²³ fizeram parte do corpus da investigação, cada um lotado em uma das escolas públicas parceiras do ECS, que se prontificaram em participar, como apontado anteriormente. Como critérios de inclusão, todos os professores são formados em licenciatura em Ciências Biológicas, são efetivos do Ensino Médio da educação básica pública, lecionam a disciplina de Biologia e estão recebendo os estagiários, no mínimo, por três anos, consecutivos ou não.

Por último, os sujeitos da investigação foram os alunos-estagiários matriculados no componente de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Biológicas II referente ao semestre letivo de 2023.2. Para estabelecer o contato com esses alunos, solicitamos o auxílio da professora responsável pela condução desse componente na IES, a fim de facilitar o contato com os alunos. Após esse primeiro contato, dos 12 alunos matriculados, 4 aceitaram participar da pesquisa, sendo que a coleta de dados ocorreu através da técnica do Grupo Focal. Todos os partícipes aceitaram participar da pesquisa livremente. Quanto à identificação, foi mantido todo o sigilo que a pesquisa exige por meio das questões éticas.

²² De acordo com a Resolução Nº 20/2023 – CONSEPE (UERN), essa é a denominação dada ao professor do quadro efetivo da IES que conduz o componente de ECS, graduado na mesma área, que ministra as orientações teórico-metodológicas e acompanha os discente-estagiários no Campo de Estágio.

²³ De acordo com a Resolução Nº 20/2023 – CONSEPE (UERN), essa é a denominação dada ao servidor lotado na Instituição concedente do Estágio, com formação acadêmica ou experiência profissional, responsável, naquele local, pelo acompanhamento do discente durante o desenvolvimento dessa atividade.

4.5 Instrumentos de coleta dos dados

Consideramos as técnicas de coleta de dados propostas como as mais adequadas ante os objetivos enfatizados na tese: a Análise Documental do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; a entrevista narrativa semiestruturada, cujo dia, horário e local foram marcados previamente, e realizada, individualmente, com cada Professor Supervisor Acadêmico e de Campo; e, por último, o Grupo Focal, com os alunos-estagiários, que foi realizado com o auxílio da plataforma *Google Meet*, em horário, previamente, agendado com os participantes do estudo, e com acesso somente do pesquisador e dos participantes convidados para a sessão *online*.

O principal objetivo do Grupo Focal é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico a partir de um grupo de participantes selecionados, cuja formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador (Minayo, 2000). Segundo a autora, essa técnica se constitui num tipo de entrevista com um pequeno número de participantes, entre seis e doze pessoas, e é orientada por um roteiro com o objetivo de intensificar a discussão em algum tema. Na presente pesquisa, durante a condução da técnica, as perguntas foram apresentadas uma de cada vez, sendo respondidas sequencialmente por cada participante. Após todos expressarem suas opiniões, um novo questionamento era lançado ao grupo.

No entendimento de Gaskell (2002), os Grupos Focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes, que se fundamenta numa discussão racional na qual as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração. Por sua vez, Flick (2002, p. 128) traz a ideia de que os Grupos Focais podem ser vistos também como um "roteiro preliminar da entrevista semiestruturada" e que seus resultados são obtidos por meio desse tipo de entrevista.

Tendo como base os preceitos teóricos que embasam tal técnica, entramos em contato com o grupo de 12 alunos matriculados no componente de Estágio Curricular em Ciências Biológicas II, turma correspondente ao semestre letivo de 2023.2, para marcar o Grupo Focal. Porém, somente 4 discentes aceitaram participar do momento de coleta de dados. Isso ocorreu no mês abril de 2024, logo após a aprovação do Comitê de Ética, e conseqüentemente, a permissão para a coleta de dados.

No dia da aplicação da técnica do Grupo Focal, explicamos os motivos de escolher pesquisar a temática Estágio Curricular Supervisionado. Na ocasião, relatamos sobre a proposta da pesquisa e destacamos os objetivos, falamos sobre o engajamento com os referenciais teóricos e, por fim, enfatizamos a relevância da participação deles nesse processo investigativo.

Dito isso, reforçamos o esclarecimento sobre a não obrigatoriedade de participação, sobre o sigilo e o anonimato das informações prestadas, evidenciamos que os discursos seriam gravados para fins da pesquisa, bem como sobre a importância do preenchimento do termo de consentimento. Também informamos que os resultados da pesquisa estariam sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes.

Na sequência, o Grupo focal foi conduzido por um roteiro (APÊNDICE C) e teve as questões norteadoras da pesquisa como guia. Todos os alunos narraram sobre as mesmas indagações, sendo muito favorável para a compreensão das opiniões e das relações estabelecidas ao longo dos estágios e da vivência no curso como um todo. As opiniões se complementavam e isso foi bastante favorável para a compreensão da pesquisa. O tempo de duração do encontro foi de, aproximadamente, duas horas. Ao término do encontro, a gravação foi encerrada e, posteriormente, transcrita em sua totalidade com o auxílio do programa *Transkriptor*²⁴, que converte áudio em texto para fins de análise e interpretação dos dados.

Dando continuidade à coleta de dados, utilizamos a Análise Documental, que, conforme Lima Júnior *et al.* (2021), pode ser desenvolvida a partir de várias fontes e de diferentes documentos, não somente do texto escrito. É ampla a definição do que se entende por documentos, podendo ser leis, fotos, vídeos, jornais etc. O uso da análise documental busca identificar informações factuais nos documentos, que ainda não passaram por tratamento analítico, a partir de questões e hipóteses de interesse, de modo que utiliza o documento como objeto de estudo. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 174), pesquisa documental é aquela “que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias”.

Assim, o documento analisado na pesquisa foi o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN/*Campus* Mossoró. Sua relevância está no fato de conter todas as informações que norteiam didática, pedagógica e metodologicamente as concepções de currículo e formação docente. Além disso, destacamos, dentre outros elementos, que, no PPC, está contido os objetivos do curso, o perfil do profissional a ser formado, competências e habilidades, princípios formativos e metodológicos, planejamento pedagógico e organização curricular do curso, que contém disciplinas obrigatórias, optativas, eletivas e a prática como componente curricular.

Ao analisarmos o PPC, o foco se voltou, principalmente, para os Componentes Curriculares de Estágio, Regulamento de Organização e o Funcionamento do Curso de

²⁴ Link do Programa *Transkriptor* - <https://transkriptor.com>

Licenciatura em Ciências Biológicas (Resolução Nº 20/2023 – CONSEPE). Cada Componente dispõe de um Programa Geral contendo ementa, objetivos, conteúdos programáticos, metodologias, avaliações, referenciais teóricos e toda uma organização disciplinar e epistêmica a ser desenvolvida em sala de aula. Ao analisarmos os Componentes Curriculares, podemos constatar as concepções pedagógicas e elementos da prática docente, uma vez que o professor, ao preservar somente a ementa do componente, tem autonomia para decidir quais informações científicas e cotidianas abordar com seus alunos em sala de aula. Assim, esses elementos iniciais das práticas docentes serão capazes de oferecer indicadores que contribuem para se ter um mapeamento inicial e preliminar na busca de respostas para as questões formuladas.

Em se tratando da obtenção dos relatos dos Professores Supervisores Acadêmicos (APÊNDICE A) e de Campo (APÊNDICE B), utilizamos a entrevista narrativa semiestruturada como recurso. Para Poupart *et al.* (2008, p. 216), “o uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades”. Isso busca investigar, do ponto de vista dos atores pesquisados, as concepções de estágio, saberes docentes e interação formativa entre os sujeitos em situação de estágio. Segundo Poupart *et al.* (2008, p. 217), a entrevista é imperativa, não apenas como mecanismo “para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores”.

Fizemos a opção pela entrevista narrativa semiestruturada, pois, nesse formato, há um planejamento das perguntas, que foram seguidas em uma única ordem de direcionamento necessário ao entrevistado. Porém, a entrevista possibilitou uma maior liberdade para os sujeitos discorrerem sobre o tema em questão. De maneira geral, a entrevista continha aspectos relativos aos dados pessoais e à formação acadêmica, à atuação no estágio, às concepções sobre estágio e saberes docentes e, por fim, à interação formativa nos estágios.

Para a realização da entrevista, inicialmente, entramos em contato com cada um dos professores supervisores acadêmicos e de campo, marcando-se dia, horário e melhor local para o entrevistado. Destacamos, previamente, que todas as entrevistas aconteceram, individualmente, com cada professor, sendo que, com os docentes da IES, as três entrevistas aconteceram na Universidade. Em relação às entrevistas com os docentes das Escolas, elas ocorreram de dois modos: por motivos de saúde, dois deles fizeram com o auxílio do *Google Meet*; quanto ao outro, a entrevista sucedeu em seu ambiente de trabalho.

Seguimos os mesmos questionamentos em todas as entrevistas, uma vez que, para compreendermos como eles se articulam para promoverem uma formação, é necessário sondar

opiniões que, porventura, se aproximem. De modo geral, todos os professores se mostraram empenhados em relatarem suas experiências durante todos esses anos que trabalham supervisionando nos Estágios do curso de Ciências Biológicas da UERN/Mossoró.

Acrescentamos que as entrevistas tiveram duração de, aproximadamente, uma hora e trinta minutos e a exposição das experiências dos entrevistados variou em termos de profundidade no assunto em questão. Elas foram realizadas face a face, ou seja, entrevistador e entrevistado, tendo como base um roteiro de questões pré-estabelecidas e impressas (Prodanov e Freitas, 2013). Marconi e Lakatos (2003) afirmam que a entrevista teria como objetivo, dentre outros aspectos, a averiguação de "fatos", ou seja, descobrir se as pessoas que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las.

Os dados obtidos nas entrevistas e no Grupo Focal foram de natureza subjetiva, por se tratar das experiências que o pesquisado tem sobre o objeto de estudo. Deslandes (2009, p. 65) afirma que esses dados “referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”. Compreendemos que cada parte da investigação tem sua relevância para se construir sentidos, reconhecendo que o conhecimento adquirido nunca será totalmente suficiente.

Enfatizamos ainda que a entrevista narrativa semiestruturada, antes de ser realizada com os sujeitos da pesquisa, passou pelo processo de pré-teste com um professor supervisor de campo que não fazia parte do grupo dos sujeitos, para identificar eventuais dúvidas, equívocos ou ambiguidade e duplicidade nas questões que os respondentes viessem a apresentar. Esse procedimento serviu para verificar a adequação das questões aos objetivos da pesquisa, dos possíveis dados e da análise, que são necessários para obter as informações pretendidas. Foi esclarecido que as fontes narrativas dos participantes, além de serem utilizadas nesta tese, poderiam ser publicizadas em meios de divulgação científica, eventos ou outras atividades de ensino, educação e pesquisa.

As entrevistas narrativas, para Muylaert *et al.* (2014), são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas à comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. Os autores acrescentam que as entrevistas narrativas são, pois, técnicas para gerar histórias e, por isso, podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados.

Com relação à narrativa, é importante mencionar, como produto da cultura humana, que as narrativas servem para acumulação, armazenamento e transmissão de conhecimentos (Hanke, 2003). A partir das narrativas, são construídas teorias sobre a realidade que tornam

possível a apreensão do cotidiano. Através delas, as experiências individuais são comunicadas e tornadas conhecidas socialmente. O autor acrescenta que a narrativa sempre faz parte de um discurso falado, o que implica uma situação concreta de um momento definido, circunstâncias espaço-temporais. A respeito das narrativas, Moraes e Bragança (2020) acrescentam que, através delas, se acessa a subjetividade dos sujeitos. Esta se entrelaça com sua trajetória formativa e, assim, compõe sua história de vida dentro de um contexto histórico específico.

Esse fato é relevante de ser apontado, já que, em nossa pesquisa, os participantes apresentam vivências situadas em espaços temporais e experiências diferentes em seus ambientes de formação. Assim, são tiradas conclusões a partir delas e servem como dado ou exposição. A esse respeito, Moraes e Lima (2021) acrescentam que interpretar e compreender as narrativas é, pois, uma perspectiva que se dá em um determinado tempo, em um contexto singular e com pessoas específicas que fazem parte do que estamos realizando e desenvolvendo. Por fim, depois de coletadas as narrativas, ocorreu o processo de transcrição, com o auxílio do programa *Transkriptor*, responsável por converter áudio em texto. Este programa possibilita extrair o conteúdo racional, científico e concreto de quem o fez, quando, onde e por quê. Assim, a interpretação de narrativas representa um desafio aos pesquisadores que podem seguir diferentes técnicas ou métodos (Hanke, 2003).

4.6 Técnica de análise dos dados

Os dados produzidos pelas entrevistas narrativas individuais e pelo Grupo Focal foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC), método proposto por Bardin (2011) e utilizado para descrever, sistematicamente, o significado de material qualitativo contido em comunicação ou mensagem. A análise, pode envolver a comunicação verbal ou não-verbal, ou seja, aquela contida em imagens, desenhos e representações diversas.

Esse método permite a estruturação e descrição do conteúdo literal, devido ser objetivo e sistemático, o que possibilita a replicabilidade e validade, de modo a evitar tendências prejudiciais. A interpretação revela um saber que está por trás da superficialidade do texto qualitativo ou quantitativo, requerendo que o analista entenda o sentido da comunicação e busque outras significações presente na mensagem. Câmara (2013) traz a informação que a AC consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte.

A AC procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, em busca de outras realidades por meio das mensagens (Bardin, 2011). É considerada

um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução, inferência, que capta uma informação ou chega a uma conclusão a partir do que não está explicitamente escrito, falado, mostrado. A AC de Bardin (2011) engloba sete técnicas e nossa pesquisa terá como foco a Técnica de Análise Temática ou Categorical. Como o próprio nome indica, o conceito central é o tema, que comporta um feixe de relações e pode ser apresentado graficamente através de uma palavra, frase ou resumo (Bardin, 2011).

A análise temática consiste em identificar os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência significam alguma coisa para o objeto analítico. A vertente qualitativa dessa técnica foi empregada porque tal abordagem recorre a indicadores não frequenciais, que permitem inferências fundadas na presença de temas e palavras relacionadas ao objeto investigado e que correspondem a um procedimento mais intuitivo, maleável e adaptável a índices não previstos. Esse esclarecimento revela a importância de inferências baseadas em indicadores qualitativos e não somente na frequência de aparição de índices (palavras ou frases) em cada comunicação individual (Bardin, 2011).

A autora indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: **pré-análise**, **exploração do material** e **tratamento dos resultados**. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência. Descreve, por fim, as técnicas de análise, categorização, interpretação e informatização, apresentando alguns exemplos facilitadores.

A fase inicial, **pré-análise**, consistiu na sistematização dos dados brutos, buscando a seleção do material e compondo o corpus da pesquisa que foi analisado. Nessa fase, formulam-se hipóteses interpretativas e as pré-fundamentações das inferências observadas. Em relação ao corpus da pesquisa, sendo o conjunto de documentos selecionado, é fundamental observar algumas regras:

(i) exaustividade: sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte.

Ocorreu a partir da leitura e releitura dos Documentos citados anteriormente e das interpretações e interlocuções a partir das entrevistas narrativas feitas com docentes e estagiários;

(ii) representatividade: preocupa-se com o número de dados que permita com que os resultados da pesquisa possam ser divulgados. A fim de contemplar tal regra, obtivemos a participação de todos os professores atuantes como supervisor acadêmico do curso específico investigado na IES, o mesmo quantitativo de

professores supervisores de campo das escolas de educação básica, bem como quatro estagiários que participaram do Grupo focal. Por outro lado, os instrumentos de coleta de dados são satisfatórios para os objetivos da pesquisa, contemplando todos os itens exaustivamente;

(iii) pertinência: é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa. Como a pesquisa tem o objetivo de descrever as concepções de estágio; analisar os saberes docentes e compreender como ocorre a interação das práticas pedagógicas entre os professores supervisores e estagiários, o roteiro para a entrevista contemplou os aspectos da formação acadêmica e atuação no estágio, concepções sobre estágio, saberes docentes e práticas pedagógicas nos estágios;

(iv) homogeneidade: nesse caso, os dados devem referir-se ao mesmo tema e devem ser coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes, possuindo a mesma natureza dentro de critérios. A fim de contemplar esse aspecto, realizamos a entrevista narrativa estruturada para todos os professores supervisores, seguindo os mesmos passos, bem como a Técnica de Grupo Focal com os estagiários, com o intuito de obter suas percepções para o mesmo conjunto de questões.

A **leitura flutuante** é a fase em que os objetivos e as hipóteses da pesquisa são elaborados. Segundo Bardin (2011), hipóteses são afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo. Após a realização dessa leitura, a autora recomenda a escolha de um índice organizado em indicadores, podendo remeter a nomes, objetos, letras ou quaisquer referências que permita o anonimato dos informantes. Ao final, no momento da exploração do material, codificam-se os dados, processo pelo qual são transformados, sistematicamente, e agregados em unidades.

A **codificação** ou **unitarização** consistiu na transformação dos dados brutos do texto contido nas entrevistas narrativas e no PPC em dados representativos na forma de unidades menores (recortes). Com isso, ocorreu a escolha de *unidades de registro*, representando uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase (*ibidem*). As unidades de registro são capazes de esclarecer as características e o sentido do texto, as quais são geradas a partir das unidades de contexto. Estas por sua vez, permitem a compreensão do sentido verdadeiro dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (*ibidem*).

Ainda na fase de preparação do material, a **codificação** consistiu em transformar os dados brutos obtidos a partir dos textos em unidades significativas. Por meio de recorte e

agregação, essa etapa da análise das narrativas possibilitou identificar características, padrões e sentidos presentes nas falas dos participantes.

A etapa seguinte correspondeu à **categorização**, que é o agrupamento das unidades de registro que se assemelham ao passo de ser possível a definição de um único título que permita a generalização desses elementos. No processo de escolha de categorias, adotam-se os critérios semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos e pronomes), léxico (sentido e significado das palavras – antônimo ou sinônimo) e expressivo (variações na linguagem e na escrita). No entanto, o critério semântico (categorias temáticas) foi o adotado para sistematizar as unidades de registro, porque o tema é uma asserção sobre determinado assunto. Essa etapa representou a consolidação do agrupamento de ideias, percepções e compreensões sobre o objeto investigado, bem como a organização de segmentos textuais que possibilitaram a identificação dos núcleos de sentido e sua posterior classificação em categorias temáticas. Como critério de escolha para as categorias, adotou-se as emergentes, ou seja, as categorias foram surgindo ao longo da análise do *corpus* (Quadro 4).

Quadro 4 – Exemplo de unidades de contexto e de unidades de registro, organizadas em suas respectivas categorias, definidas a posteriori a partir da análise dos dados da pesquisa.

Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Categorias
<p><i>O concurso que eu passei na UERN foi para a área de ensino [...]. PSAE 3.</i></p> <p><i>[...] Foi realmente através do convite de vocês, das professoras de Estágio da UERN, que a gente já se conhecia, né? E aí começamos né, e desde então não nos largamos [...]. PSCE 1</i></p>	<p>Concurso para área de ensino Convite dos professores de estágio da UERN</p>	<p>Constituir-se supervisor acadêmico e de campo de estágio envolveu o concurso público específico para área de ensino e convites</p>
<p><i>A gente se formou nos anos 90 [...] e pegamos essa geração dos anos 2000. Essa geração é completamente diferente. O professor, ele tem que buscar essa formação contínua, porque as coisas mudam o tempo todo. Então, como eu alcanço isso? Como eu enxergo isso dentro da minha prática docente? Através dessa formação que ela é contínua [...]. PSAE 2</i></p>	<p>Acadêmica e social Atualização permanente Capacitação Capacitação profissional e inovação tecnológica Formação inicial e continuada Inovação Permanente na Prática Docente</p>	<p>Formação permanente dos docentes</p>

Fonte: elaboração própria.

Desse modo, doze categorias temáticas foram construídas considerando os objetivos específicos. Quanto ao primeiro objetivo específico – descrever as concepções de estágio presentes nas atividades formativas desenvolvidas entre os Professores Supervisores Acadêmicos de Estágio da IES, Professores Supervisores de Campo de Estágio da Educação Básica e Estagiários durante os ECS –, elaboramos o **EIXO TEMÁTICO 1 – O estágio e a**

formação docente: concepções, potencialidades e fragilidades. Esse eixo contém as seguintes categorias: *Constituir-se supervisor acadêmico e de campo de estágio envolveu o concurso público específico para área de ensino e convites; Formação permanente dos docentes; Potencialidades e desafios proporcionados pela vivência no estágio; Potencialidades e fragilidades quanto à fundamentação científica e pedagógica; Estágio como encontro com a profissão docente; Estágio como componente prático; Estágio como práxis docente.*

Para responder ao segundo objetivo específico – compreender quais saberes docentes são considerados relevantes pelos Professores Supervisores Acadêmicos de Estágio, Professores Supervisores de Campo de Estágio e Estagiários durante o acompanhamento nos ECS –, construímos o **EIXO TEMÁTICO 2 – Saberes construídos ao longo da formação e atuação docente.** Nele, há a seguinte categoria: *Múltiplos saberes envolvidos na formação e na atuação no estágio.*

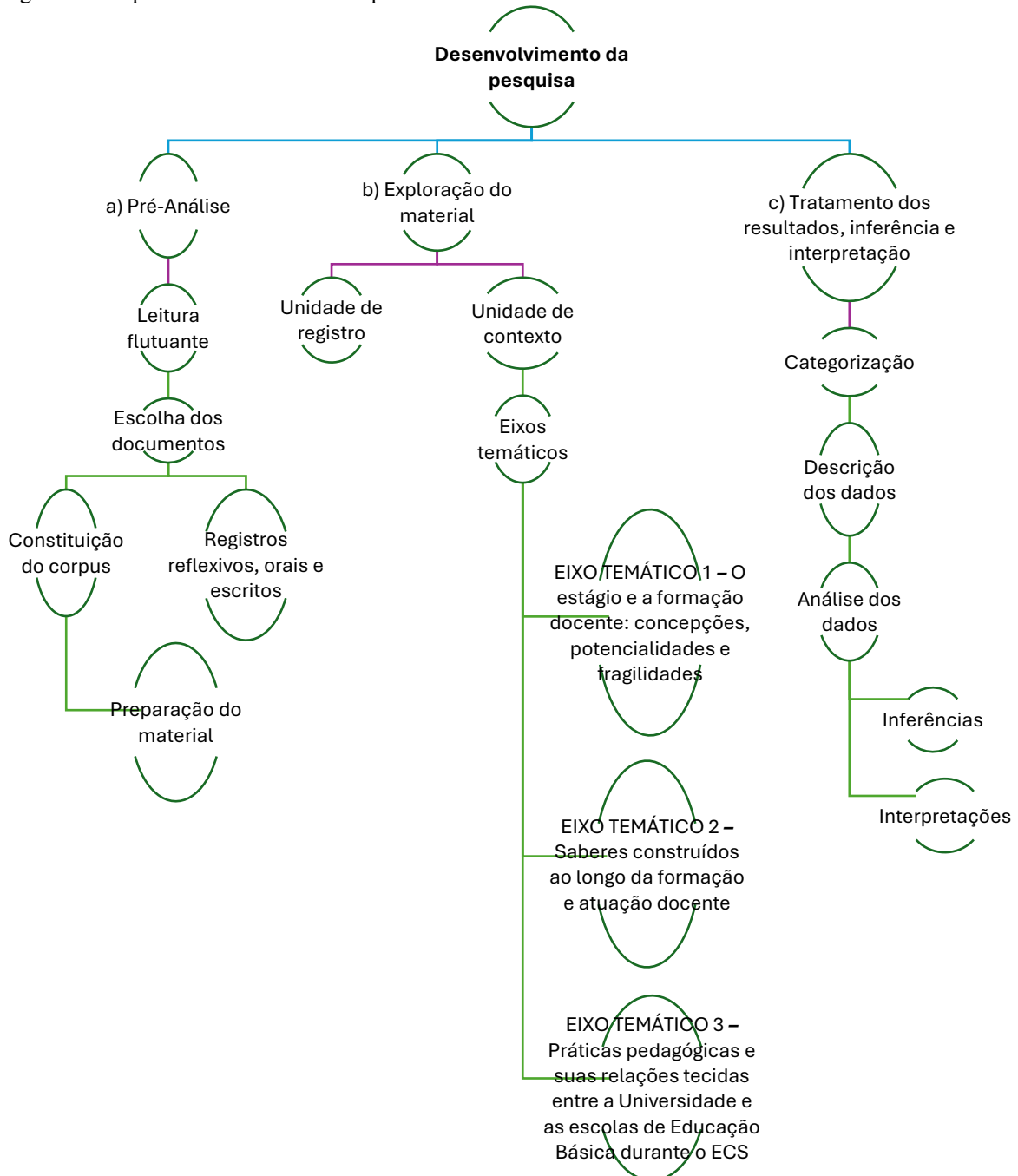
Por fim, para o terceiro objetivo específico – discutir como são conduzidas as práticas pedagógicas pela tríade formativa no contexto do estágio supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UERN –, elaboramos o **EIXO TEMÁTICO 3 – Práticas pedagógicas e suas relações tecidas entre a Universidade e as escolas de Educação Básica durante o ECS.** Esse eixo possui as categorias a seguir: *aspectos normativos, experienciais e pedagógicos que fortalecem o estágio; as práticas pedagógicas são conduzidas pelo acolhimento, orientação, planejamento e formação no ambiente escolar; distintas percepções quanto às relações formativas estabelecidas entre estagiários e alunos da educação básica nos estágios; múltiplas avaliações e acompanhamento supervisivo no estágio.*

Depois da etapa da codificação, Bardin (2011) se ocupa em trabalhar com assuntos relacionados ao tópico **inferência**. Segundo a autora, a inferência como técnica de tratamento de resultados é orientada por diversos polos de atenção, ou seja, polos de comunicação (emissor, receptor, mensagem e canal). O emissor produz a mensagem, podendo ser um indivíduo ou um grupo. O receptor pode ser um indivíduo, que recebe a mensagem e estuda sobre a quem ela se destina. A mensagem é o ponto de partida da análise, pois, a partir dela, se estuda o conteúdo, significado, significantes, código e significação. Por último, o canal, serve mais como procedimento experimental do que para análise de conteúdo.

Na última etapa, que é a **interpretação** dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico e procurar embasar as análises dando sentido à interpretação, uma vez que as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados. Para chegar à interpretação dos resultados obtidos, foi necessário conhecer a literatura, reunir todos os dados

coletados, ler com atenção e reler com cautela, com o objetivo de ter uma apreciação meticulosa e cuidadosa desses dados à luz dos pressupostos teóricos. Após esses apontamentos sobre a Análise de Conteúdo baseados em Bardin (2011), apresentamos o resumo das etapas apontadas na Figura 7.

Figura 7 – Mapa Mental referente às etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: elaboração própria baseada em Bardin (2011).

Acreditamos que esse percurso metodológico escolhido possibilite o levantamento de um material textual robusto, a fim de dar respostas às questões norteadoras, levando à sistematização dos dados. Esperamos que contribua com as discussões e reflexões acerca do

estágio supervisionado na formação inicial do futuro professor de Ciências e Biologia, incluindo a formação dos formadores.

4.7 Aspectos éticos na pesquisa

O objeto de estudo da Educação, seja em qualquer área do conhecimento, envolve, geralmente, seres humanos, tais como alunos, professores formadores, gestores ou instituições sociais como, por exemplo, escolas e universidades. Para obter informações junto a esses informantes ou instituições, o pesquisador adentra nas particularidades vivenciadas pelos sujeitos. De posse dessas informações, é necessário que exista ética do investigador, na forma como as trata, analisa e as divulga, a fim de não colocar em risco a integridade física das pessoas.

Fiorentini e Lorenzato (2009) abordam que, embora a questão ética atravesse todas as abordagens metodológicas de pesquisa, ela é mais evidente nas abordagens qualitativas, pois elas buscam, mais que as outras, adentrar a intimidade da vida privada dos informantes ou de pequenos grupos. Os autores complementam que a ética perpassa todo o processo investigativo, desde a escolha da amostragem até a coleta de informações, exigindo, do pesquisador, um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam.

A investigação seguiu os aspectos éticos contidos na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016), que regulamenta as pesquisas com humanos e enfatiza o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Essa Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

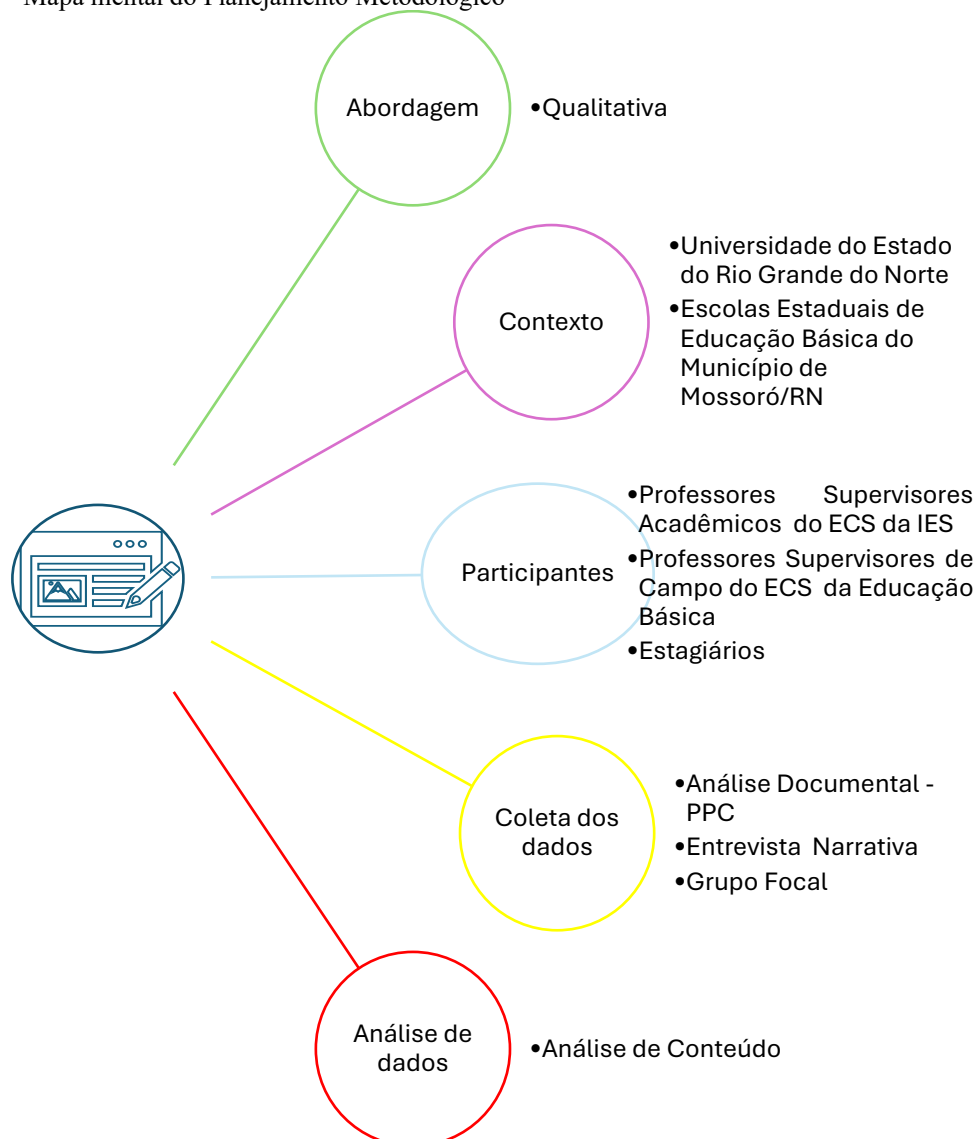
Por último, informamos que o projeto de pesquisa que originou este trabalho de Tese foi registrado na Plataforma Brasil²⁵, enviado ao Comitê de Ética da UFC para sua apreciação (CAAE: 78235624.9.0000.5054) e aprovado de acordo com o Parecer nº 6.750.158 CEP/UFC. Os participantes foram informados sobre as finalidades da pesquisa; procedimentos de coleta de informações e como elas serão utilizadas e divulgadas. Para tanto, nossa investigação seguiu os padrões éticos, no tocante às documentações necessárias, como o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE D) aplicado aos professores e alunos. Ressaltamos que as entrevistas foram transcritas e revisadas pela pesquisadora, não havendo a

²⁵ Plataforma digital que contém uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos.

devolutiva para os participantes fazerem eventuais ajustes, pois consideramos haver a possibilidade de alterações quanto às informações colhidas, o que, possivelmente, comprometeria os dados da investigação. A identidade e a integridade dos informantes foram preservadas, garantindo a segurança do pesquisador quanto à liberação das falas transcritas, bem como a proteção e o sigilo dos participantes. Não mencionamos os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, mas utilizamos identificações pela função exercida seguida de uma numeração. Os exemplos dessas identificações são: Prof. Supervisor Acadêmico de Estágio 1 (PSAE1); Prof. Supervisor de Campo de Estágio 1 (PSCE1) e Estagiário(a) 1 (Est 1) e assim sucessivamente.

Finalizamos esta parte do texto apresentando, na Figura 8, por meio de um Mapa Mental, a síntese dos procedimentos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa.

Figura 8 – Mapa mental do Planejamento Metodológico



Fonte: elaboração própria.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: nos entrelaços da Tríade formativa no Estágio

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (Freire, 2022, p. 26).

Neste item, são realizadas reflexões sobre os achados da pesquisa, que teve como base a fase da análise do *corpus* da investigação, com o intuito de responder aos objetivos propostos. Seguimos o percurso conforme o desenho metodológico que permeou a seguinte organização na coleta de dados: Análise do PPC; Identificação dos participantes; Marcação das entrevistas; Realização das entrevistas; Transcrição das entrevistas; Grupo Focal; Análise e sistematização das categorias.

Tal sistematização favoreceu a transparência e a uniformização na coleta dos dados, possibilitou um conteúdo denso de informações e acarretou uma análise textual volumosa de conhecimentos. Todo esse material documental e textual constituiu os subsídios para a elaboração dos eixos temáticos, as seções, subseções e categorias da investigação (Quadro 5).

A análise dos dados contemplou o entrecruzamento das narrativas, as singularidades, a diversidade de concepções e ideias, bem como as contradições. Foi ponderada a importância da subjetividade, isto é, os conhecimentos, experiências, contextos e visões de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Sendo assim, trazemos um olhar para o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), correlacionando-o com o PPC e a vivência dos sujeitos da tríade formativa.

Quadro 5 – Organização dos eixos temáticos, seções e subseções da interpretação dos dados e suas respectivas categorias de análise

	SEÇÕES	SUBSEÇÕES	CATEGORIAS
EIXO TEMÁTICO 1 – O estágio e a formação docente: concepções, potencialidades e fragilidades	5.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS		
	5.2 TRÍADE FORMATIVA NO CONTEXTO DO ECS NA UERN E SEU TRAJETO FORMATIVO	5.2.1 Tornar-se Professor Supervisor de ECS e tempo de docência	Constituir-se supervisor acadêmico e de campo de estágio envolveu o concurso específico para

			área de ensino e convite da IES
		5.2.2 Concepções sobre a Formação Docente da tríade formativa no contexto do ECS	Formação docente permanente
		5.2.3 Experiências formativas vivenciadas pela tríade formativas no ECS	Potencialidades e desafios proporcionados pela vivência no estágio
		5.2.4 Relevância dos Componentes Curriculares Científicos e Pedagógicos para o estágio na percepção da tríade formativa	Potencialidades e fragilidades quanto à fundamentação científica e pedagógica
	5.3 DISTINTAS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO EXPRESSAS PELA TRÍADE FORMATIVA		Estágio como encontro com a profissão docente
			Estágio como componente prático
			Estágio como <i>práxis</i> docente
EIXO TEMÁTICO 2 – Saberes construídos ao longo da formação e atuação docente	5.4 SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DO ECS: DE SABERES GERAIS A SABERES PARTICULARES		Múltiplos saberes envolvidos na formação e atuação nos estágios
EIXO TEMÁTICO 3 – Práticas pedagógicas e suas relações tecidas entre a Universidade e as escolas de Educação Básica durante o ECS	5.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	5.5.1 Atividades Supervisivas como processo de desenvolvimento e aprendizagem entre Professor Supervisor Acadêmico e de Campo nos Estágios	O PPC e as Normas Escolares como instrumento norteador das atividades supervisivas e aprendizagens nos estágios
		5.5.2 Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas estabelecidas entre a tríade formativa no ECS	As práticas pedagógicas são conduzidas pelo acolhimento, orientação, planejamento e formação no ambiente escolar
		5.5.3 Relações Formativas tecidas entre Estagiários e Alunos de Biologia da Educação Básica no Estágio	Diferentes percepções quanto às relações formativas estabelecidas entre estagiário e alunos da educação básica nos estágios
		5.5.4 Avaliação no contexto da Supervisão Pedagógica da tríade formativa	Múltiplas avaliações e acompanhamento supervensivo no estágio

Fonte: elaboração própria.

Isso exposto, salientamos que não foi utilizada nenhuma ferramenta digital de análise para a realização dos recortes narrativos e que o procedimento foi conduzido, manualmente, por meio de uma leitura e releitura exaustiva do *corpus* de dados da investigação.

A Análise de Conteúdo possibilitou o agrupamento de segmentos textuais, permitindo a identificação dos núcleos de sentido e a definição das categorias temáticas.

A seguir, serão discutidas as contribuições apresentadas no ***EIXO TEMÁTICO 1 – O estágio e a formação docente: concepções, potencialidades e fragilidades*** e contidas nas seguintes seções: 5.1 Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; 5.2 Triáde formativa no contexto da ECS na UERN e seu trajeto formativo; e 5.3 Distintas concepções de estágio expressas pela triáde formativa.

5.1 O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN/Mossoró apresenta-se com duas propostas vigentes, nas quais foram analisadas e identificadas algumas diferenças em sua redação. No entanto, para esta produção investigativa, focaremos nossa atenção, primordialmente, no PPC aprovado em 2018²⁶ para Renovação de Reconhecimento de Curso. Isso ocorreu devido, principalmente, aos participantes, em especial aos alunos, terem vivenciado toda sua formação acadêmica seguindo a organização didático-pedagógica, curricular, metodológica e demais ações contidas nele. Apontaremos algumas alterações entre ambos os Projetos e demais documentos quando forem referentes aos pontos que dizem respeito, direta ou indiretamente, ao Estágio Curricular Supervisionado.

Trazemos a informação que o novo PPC, aprovado em janeiro de 2023, entrou em vigor no semestre letivo de 2023.2. No semestre de 2024.1, que teve seu início em abril do ano de 2023, começaram as primeiras turmas de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Naturais I e em Ciências Biológicas I seguindo as novas diretrizes do curso. Esse novo PPC é fruto das políticas, documentos, normas e legislações que incidem, diretamente, em sua estruturação, além das discussões realizadas no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e dos debates realizados nas reuniões pedagógicas departamentais do Curso.

Quanto aos ECS, ambos os PPC mencionam que se trata de uma atividade que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Essa supervisão será feita sob o acompanhamento de um supervisor da IES e pelo profissional do campo de estágio mediante a reflexão, acompanhamento e planejamento da atividade, seguindo

²⁶ O PPC, aprovado em 2018 para renovação de reconhecimento do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, seguiu a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

as orientações contidas nos planos de estágio. A organização curricular desses componentes está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, a Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e a Resolução Nº 20/2023 – CONSEPE, que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da UERN.

Em se tratando do PPC de 2018, enfatizamos que foi elaborado, reelaborado, implementado e avaliado, de forma a se adequar: i) às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação; ii) às exigências do Conselho Federal de Biologia (CFBio); iii) às exigências do mundo do trabalho; e iv) ao Conselho Regional de Educação (UERN, PPC, 2018), estando em permanente construção.

Quanto ao objetivo, o PPC dispõe que o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem por finalidade “formar Biólogos para atuar na Educação Básica (anos finais do ensino fundamental e ensino médio), bem como gerar conhecimentos e tecnologias na área de Ciências Biológicas, sendo ainda capacitados profissionalmente para atuarem na pesquisa e na extensão” (UERN, 2018, p. 19). Ainda diz que o Biólogo licenciado deve atuar de forma crítica e reflexiva, norteado por princípios éticos e humanísticos, além de outras mais que estiverem no escopo de suas competências.

Por meio dessa perspectiva enfatizada no objetivo geral, é possível identificar um viés voltado para a formação do Bacharel, uma vez que considera o futuro profissional como Biólogo e não como um professor de Biologia, o que fragiliza o perfil identitário do futuro licenciando. Segundo Antiquiera (2018), é urgente e necessário fortalecer a identidade desses cursos e de seus docentes, de forma que compreendam sua função no processo de formação de professores de Biologia e não de biólogos que dão aula. A pesquisa de Almeida e Teixeira (2023) aponta um resultado semelhante, já que os autores analisam, comparativamente, os Projetos Pedagógicos de três cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB – *Campi* de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga). Os autores constatarem que, nos três cursos, não se atentam somente com os processos de formação docente, mas também com a formação do Biólogo generalista. Essa preocupação em excesso, nesse aspecto, poderá fragilizar a especificidade da formação pedagógica dos futuros professores, minando a identidade das licenciaturas como espaços privilegiados de formação inicial de professores.

Além disso, os objetivos do PPC da licenciatura em Ciências Biológicas da UERN reforçam a ideia da atuação na pesquisa e extensão nas áreas específicas de conteúdo básico da Biologia, uma vez que, praticamente, inexistem atividades ligadas à extensão nos componentes

didático-pedagógicos, dentre eles o ECS. Outro dado relevante diz respeito às pesquisas ligadas ao Trabalho de Conclusão de Curso não serem voltados, exclusivamente, para a área da educação. Essa proposição cria condições para não ser efetivado o Art. 8 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de junho de 2015 (Brasil, 2015), que estabeleceu que, ao final do curso de formação inicial em nível superior, o egresso deverá estar apto a colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica. Dessa maneira, ao vivenciar a pesquisa no campo educacional, o docente terá condições de refletir sobre sua própria prática docente e aplicar tal conhecimento.

Esse fato é constatado quando os participantes da pesquisa deixam evidente, em seus relatos, a inexistência de sua atuação enquanto professor-pesquisador de suas práticas durante as vivências nos estágios e em outros componentes de cunho didático-pedagógico-metodológico. Consideramos a prática da pesquisa imprescindível porque ela proporciona o desenvolvimento de habilidades, define conceitos e conhecimentos, além de estimular o estudante a observar, questionar, investigar e entender, de maneira lógica, os seres vivos, o meio em que vivem e os eventos do cotidiano, além de tantos outros questionamentos.

Quando dialogamos com Oliveira e Gonzaga (2012), na atual conjuntura, mais do que nunca, faz-se necessário combinar ensino e pesquisa, pois a prática da pesquisa científica como alternativa, com todas as suas incertezas e dificuldades, tende a fornecer, ao estudante, certa noção de como funciona a ciência, auxiliando-o a se manter distante dos dogmas na compreensão do que ocorre no cotidiano do seu próprio processo formativo. Entretanto, Villani, Freitas e Brasilis (2009), em suas percepções, chamam nossa atenção para a necessidade da existência de alguns fatores para que a pesquisa se efetive na prática cotidiana dos professores, sendo elas: dedicação e persistência em relação à causa da melhoria do ensino das Ciências; elaboração de instrumentos que sirva para o registro e reflexão dos dados, como, por exemplo, o diário de bordo; gravações em vídeo, anotações e os comentários dos observadores, que certamente ajudam o pesquisador a se distanciar da prática para enfrentá-la com outro olhar.

Agora, trazendo como ponto de discussão outros aspectos referentes à formação, ao referendarmos a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (Brasil, 2002), reafirmamos que a formação de professores da educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Traz, em seu bojo, os princípios orientadores mais amplos e as condutas que devem nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial. Incluem ainda a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos,

interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais.

Nesse aspecto, tomando como referência a Resolução 1/2002, Leite (2018) enfatiza que cabe, a cada instituição, a responsabilidade pela construção do PPC, de modo a traduzi-lo em uma proposta curricular inovadora e criativa. A autora acrescenta que, com as diretrizes curriculares aprovadas, a licenciatura ganhou funcionalidade e integralidade individualizada em relação ao bacharelado, constituindo um projeto específico; passou a ter a definição de currículo próprio e que a formação de professores passou a se dar num processo formativo autônomo, com identidade específica, do início ao fim. Essa condição é relevante para concretizar e valorizar a profissionalização do professor e a construção dos saberes necessários.

Embora essa Resolução e as demais que se seguiram tenham dado identidade própria à licenciatura, ainda é notório a existência da dicotomia entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, e teoria-prática nos currículos (Gatti *et al.*, 2019). Libâneo (2015, p. 630) faz apontamentos semelhantes a essa informação, quando afirma “ser perceptível nas licenciaturas que se forma o professor especialista em certa área científica, existir visível ênfase nos conteúdos específicos e pouca atenção à formação pedagógica”. A esse respeito, tanto os professores supervisores de campo quanto os acadêmicos corroboram com essa informação quando enfatizam a ausência de articulação dos conteúdos da Biologia com a Educação Básica – ao serem ministrados pelos docentes responsáveis por seus componentes curriculares na IES –, a preponderância do saber disciplinar sob os demais e a necessidade de mais disciplinas pedagógicas que venham subsidiar as situações que os estagiários encontraram em contexto educacional²⁷.

Ao fazermos alusão à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de junho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Brasil, 2015), pontuamos que ela orienta que a prática deverá estar presente desde o início do curso e deve permear toda a formação do professor, em qualquer especialidade. Essas diretrizes chamam a atenção quanto à coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. A pesquisa tem papel relevante para o ensino e aprendizagem, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas, as quais contribuem para o princípio da ação-reflexão-ação.

²⁷ Detalharemos esses achados quando formos apresentar e discutir os resultados referentes às narrativas sobre **formação docente e saberes docentes**.

Com o intuito de contemplar tal perspectiva, no PPC de Ciências Biológicas, os componentes curriculares destinam uma parte da carga horária para atividade prática. Sua finalidade é proporcionar subsídios ao acadêmico para articularem teoria-prática e refletirem sobre suas ações e, ao mesmo tempo, mobilizarem outros conhecimentos de diferentes naturezas e oriundos de diversas experiências, em distintos tempos e espaços curriculares.

Nesse entendimento, ao examinar o que consta no Documento a respeito da prática educativa, ela é vista como um “processo que transcende a ação didática em sala de aula e representa o desenvolvimento de atividades reflexivas sobre a formação do próprio indivíduo e de vários aspectos no âmbito escolar e da sociedade como um todo” (UERN, 2018, p. 31). Além da prática educativa, o curso contempla os componentes curriculares de formação básica; de formação específica; de formação complementar; optativos e eletivos, além das atividades complementares; estágio curricular obrigatório e o trabalho de conclusão de curso.

Como a prática estará presente desde o início do curso, implica mencionar que permeará toda a formação do professor, como preocupação dos diferentes componentes curriculares e não somente das disciplinas pedagógicas. Essa prática, portanto, deve transcender o próprio Estágio e a sala de aula, já que não está condicionada somente ao espaço escolar. O ECS, de acordo com o Parecer CNE/CP 02/2015²⁸ (Brasil, 2015), é componente obrigatório, sendo uma atividade específica, intrinsecamente, articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. Essas atividades proporcionam o estabelecimento das relações teoria-prática-realidade, exigindo um movimento contínuo entre o saber e o fazer, na busca de significados para as ações de planejamento, gestão e resolução de situações-problema próprias do ambiente escolar.

Nessa lógica, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas deverá, pois, oferecer o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores com foco na formação, na prática e na pesquisa, para que tenham a devida compreensão do processo de construção do conhecimento. O Curso tenta concretizar essa finalidade por meio da sua articulação com as escolas de educação básica, bem como outros espaços formais e não formais de ensino, utilizando-se dos projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Ampliando as discussões, observamos que o PPC de 2018 (UERN, 2018) contempla as exigências estabelecidas pelo Conselho Federal de Biologia (CFBio). Tal

²⁸ Esclarecemos que, neste tópico, não faremos menção à **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tendo em vista que, para o PPC de 2018, essa Resolução ainda não tinha sido implementada.

alinhamento gera implicações significativas para a proposta curricular voltada à formação de professores para a Educação Básica. Isso porque, a partir da aprovação e publicação do Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e da Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002, o Ministério da Educação (MEC) passou a direcionar a formação de bacharéis e licenciados, orientando a capacitação desses profissionais para atividades específicas. Tais Diretrizes contemplam e detalham um mesmo conteúdo curricular de formação básica para ambas as modalidades, entretanto, ao se referir aos conteúdos específicos, mencionam que:

deverão atender as modalidades Licenciatura e Bacharelado. A modalidade Bacharelado deverá possibilitar orientações diferenciadas, nas várias sub-áreas das Ciências Biológicas, segundo o potencial vocacional das IES e as demandas regionais. A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (Resolução CNE/CES 7/2002, p. 3).

Tal distanciamento ainda está expresso na própria Resolução CNE/CES 7/2002, quando específica:

Art. 3º A carga horária dos cursos de Ciências Biológicas deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001 (Resolução CNE/CES 7/2002, p. 3).

Assim, fica explícito que, ao tentar atender aos critérios do Conselho Federal de Biologia (CFBio) e do Conselho Regional de Biologia (CRBio), que regulamentam a profissão de Biólogo, o PPC da Licenciatura incorpora características de um perfil bacharelesco. Isso ocorre porque insere atividades próprias do Biólogo Bacharel nos conteúdos curriculares, nas competências e habilidades úteis, além de enfoques prioritários específicos para áreas como Meio Ambiente e Biodiversidade, Saúde, Biotecnologia e Produção. Para cumprir parcialmente essa exigência, observamos que se faz necessário o acadêmico complementar a carga horária por meio de disciplinas optativas e/ou eletivas.

Para exemplificar essa questão, Antikeira (2018) argumenta que, quando uma instituição de ensino superior oferece um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mas estrutura seu PPC com base na legislação da profissão de Biólogo e entrelaça, diretamente, esse perfil com o do docente, acaba por não valorizar e desenvolver a proposta de formação, comprometendo o perfil profissional que deveria exaltar. Ainda que o Conselho Federal de Biologia permita a atuação indistinta de licenciados e bacharéis, essa diferenciação existe por

um motivo e é respaldada por documentos normativos (diretrizes) que balizam tal diferenciação.

Corroborando nossos achados, a pesquisa de Feitosa (2014) aponta que o currículo formal apresenta uma visão de bacharelado, pois há uma grande quantidade de disciplinas comuns às duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. Além disso, a matriz curricular dos cursos de Ciências Biológicas tende a priorizar componentes específicos da área, reforçando essa tradição bacharelesca (Duré e Abílio, 2019). Como consequência, ainda que os conteúdos específicos da Biologia contribuam para a preparação docente, a ênfase dada a esses saberes disciplinares gera um desafio para as Licenciaturas em Ciências Biológicas: “procurar o equilíbrio entre os componentes curriculares específicos para os diversos tipos de saberes docentes” (Duré e Abílio, 2019, p. 359).

Considerando os apontamentos preliminares quanto às Resoluções citadas, ratificamos a necessidade de efetivar um currículo de formação de professores, como enfatizam Brito, Carvalhêdo e Lima (2022), que faculte, aos futuros docentes, o encontro com a realidade da profissão em diferentes momentos da formação inicial e que, nesses encontros com a realidade, tenham condições de analisar as situações mediante diferentes perspectivas teóricas, confrontando-as e ampliando seus conhecimentos. A esse respeito, reportamos a Nóvoa (2017) quando enfatiza que a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor, o que requer aproximações e partilhamentos com os contextos e desenvolvimento da profissão e com discussões sobre professores experientes.

Dando continuidade às análises, percebemos que o PPC busca se adequar às legislações, diretrizes e demais normativas, estruturando um currículo que contribui para a construção de um perfil profissional atualizado (Quadro 6). Esse perfil não apenas atende às exigências do mundo do trabalho, mas também se preocupa com a formação interdisciplinar, multidisciplinar e humanizada, pautada no acolhimento, na valorização da diversidade e no estímulo ao trabalho em equipe e colaborativo, preparando o futuro profissional para o exercício da docência.

No entanto, é necessário cautela ao abordar a formação voltada para o mercado do trabalho, pois essa perspectiva enfatiza o desenvolvimento de competências que, muitas vezes, estão ancoradas na lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações entre capital e trabalho (Pereira, 2009). Como consequência, as instituições formadoras acabam direcionando seus objetivos para a racionalização, adequação e otimização da força de trabalho conforme as demandas do sistema produtivo. Esse movimento se alinha ao que propõe o Estado neoliberal, ao transferir a escola da esfera política para a esfera do mercado, levando tanto

educadores quanto educandos a estabelecer uma relação entre vida e trabalho como objeto da ação pedagógica.

Ressaltamos, ainda, que um dos aspectos fundamentais para a formação desse profissional reside nas experiências e vivências teórico-práticas, o que possibilita, aos estudantes, recorrer à teoria para solucionar situações-problemas emergentes da prática. Esse processo ocorre sob a orientação e supervisão de profissionais mais experientes, permitindo a significação e ressignificação dos saberes adquiridos (Brito, Carvalhêdo e Lima, 2022).

Quadro 6 – Perfil profissional a ser formado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, tendo como referência o PPC de 2018

PERFIL PROFISSIONAL
Possuir a adequada fundamentação teórica e vivência prática que irão possibilitar, ao futuro professor/pesquisador, um olhar crítico, humanista e solidário em relação às demandas da sociedade.
Capacidade de compreender processos interdisciplinares para atuar como facilitador de informações, de modo a estimular a criatividade e a reflexão em seus alunos.
Preocupação com o ensino e a aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, além do desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
Estará apto à docência na Educação Básica de Ensino, tanto o público quanto o privado, ministrando aulas de Ciências no Ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio; e como educador em equipes multidisciplinares, educação profissional, espaços de educação não formal, espaços de divulgação científica e na produção/organização de materiais didáticos.

Fonte: elaboração própria, tendo como referência o PPC de 2018.

Recorrendo ao documento, temos que o estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas tem a possibilidade de ser formado com um currículo que preconiza a articulação teoria-prática para a formação inicial, como apontam Pimenta e Lima (2011) e Ghedin (2012). Essa ação é relevante por possibilitar, ao futuro professor/pesquisador, um olhar crítico, humanista e solidário em relação às demandas da sociedade.

Com relação à articulação entre a teoria e a prática, Ghedin (2012) defende que essas duas atividades são indissociáveis e que não devem ser buscadas apenas durante a formação inicial, mas também no decorrer do exercício da profissão docente, em que a teoria ressignifica a prática e, ao mesmo tempo, é ressignificada por ela, configurando-se como um ciclo contínuo (Pimenta, 2012b). Assim, compreendemos que a teoria possibilita que os professores analisem suas práticas a partir de diferentes perspectivas, levando em consideração diversos aspectos que influenciam a prática docente, social, cultural, política e econômica. Esse fato nem sempre é compreendido pelos acadêmicos em formação, tampouco explorado pelos formadores.

Estamos de acordo com Leite (2018, p. 79) quando afirma ser de responsabilidade dos cursos que formam professores “assegurar que o profissional docente saiba lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a afetiva, a educação dos sentidos, da estética, da ética, e dos valores emocionais”. Nesse sentido, a formação dos professores precisa ser pensada a partir do contexto de seu trabalho, não podendo concebê-la distanciada da reflexão crítica acerca da realidade da escola e da educação, de uma forma mais ampla.

Dito isso, entendemos que, ao constar no PPC a preocupação com o ensino e a aprendizagem do aluno em formação, inserindo práticas investigativas, projetos e uso das tecnologias da informação e comunicação, propõem-se ações que colaboram para um bom preparo profissional. Trata-se, portanto, de, no exercício da docência, “proporcionar a vivência em situações envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (Brasil, 2015, p. 3).

Como se depreende, o perfil identitário a ser construído perpassa pela convicção do potencial da educação como instrumento de transformação social, sendo necessária a articulação entre os diversos conhecimentos com as técnicas pedagógicas. Com isso, o egresso deverá estar preparado para avançar em direção à qualidade, sendo responsável pelo aperfeiçoamento do processo educativo. Consta, também, a autonomia intelectual, responsabilidade profissional e social, ambos extremamente relevantes para uma formação de qualidade.

Gatti *et al.* (2019), a esse respeito, colaboram com a discussão nesse campo ao apontarem ser relevante que os cursos de formação tenham claro o perfil desejável desse profissional, indicando ser indispensável os mais variados conhecimentos integrados às práticas educativas articuladas entre as instituições de ensino superior e básica e com condições financeiras e estruturais para serem desenvolvidas. Os autores lembram que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos.

O perfil profissional contempla, ainda, elementos como a realização de atividades de enriquecimento cultural, a elaboração e implementação de projetos voltados ao desenvolvimento de conteúdos curriculares e a atuação docente em equipes multidisciplinares, na educação profissional e em espaços de educação não formal. No entanto, a efetivação dessas práticas durante a formação inicial, infelizmente, é limitada, resultando em poucas

oportunidades para que os acadêmicos vivam essas experiências em tais situações e/ou ambientes formativos. Batista, Oliveira e Montenegro (2021) identificam tanto potencialidades quanto limitações presentes ao longo da formação inicial, as quais impactam, diretamente, o perfil do professor de Ciências e Biologia. Entre as potencialidades, destacam-se os espaços não formais de ensino como ambientes enriquecedores para a aprendizagem docente. Por outro lado, as limitações que comprometem a qualidade da formação são a abordagem de temas específicos da área de forma descontextualizada em relação às situações cotidianas, ausência da interdisciplinaridade e conteúdos excessivamente abstratos. Como consequência, muitos egressos recorrem à formação continuada para suprir as lacunas deixadas durante a graduação, buscando, assim, consolidar competências que não foram, suficientemente, desenvolvidas na graduação.

Diante desse cenário, consideramos essencial que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) reconheça esses desafios e adote medidas para garantir a real implementação dessas dimensões na formação inicial. Batista, Oliveira e Montenegro (2021) corroboram com essa reflexão ao afirmarem que a formação oferecida ao profissional licenciado em Ciências Biológicas deve ser contextualizada com conhecimentos interdisciplinares derivados da produção social, da circulação, da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício crítico histórico-social. Por fim, a identidade do professor não pode se restringir a conceitos isolados de sua área, mas deve se constituir em uma ampla rede de conexões com áreas afins, possibilitando a resolução e discussão de situações do cotidiano.

Prosseguindo com as análises, ao adentrarmos ao tópico referente aos princípios formativos contidos no PPC, vemos que está pautado, teórica e metodologicamente, nos critérios expressos no Quadro 7. Acharmos pertinente pontuar que os princípios formativos são os mesmos, tanto no PPC de 2018 quanto no PPC de 2023.

Quadro 7 – Princípios formativos, teóricos e metodológicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, tendo como referência o PPC de 2018

PRINCÍPIOS FORMATIVOS – TEÓRICOS	PRINCÍPIOS FORMATIVOS – METODOLÓGICOS
Na articulação entre os conteúdos básicos e específicos proporcionada por uma matriz curricular que contemple tanto os temas fundamentais da Biologia quanto os aspectos particulares necessários – como componentes pedagógicos, práticas educativas e estágios – para a formação do Licenciado em Ciências Biológicas, de modo a trabalhar os conteúdos nos espaços curriculares e extracurriculares, assim como nos espaços extra-institucionais, contemplando espaços formais e informais de ensino, dentro de uma perspectiva histórico-evolutiva do conhecimento científico;	Definir estratégias de abordagem nos componentes do curso, bem como através de espaços não formais, dos aspectos relativos à formação social e cultural do aluno com vistas à formação de valores, ética, responsabilidade social etc.; Buscar metodologias de ensino que possam levar o aluno a elaborar seus próprios conceitos, sendo capaz de aplicá-los em situações concretas;

Na articulação entre a teoria e a prática, através de abordagens nas quais o aluno possa vivenciar as relações entre essas dimensões do conhecimento em aulas de campo, laboratoriais, espaços escolares e atividades de pesquisa e de divulgação científica;	Intensificar, ao longo de toda a formação do licenciando, atividades que oportunizem dinamizar a leitura e produção de textos que estejam em consonância com a linguagem culta e científica vigente;
Na construção, produção e socialização do conhecimento, nas quais buscam-se mecanismos para trabalhar, dentro da estrutura curricular e extracurricular do curso, atividades que permitam ao aluno elaborar, interpretar e analisar informações;	Buscar mecanismos para trabalhar, dentro da estrutura curricular e extracurricular do curso, atividades que permitam ao aluno elaborar, interpretar e analisar informações gráficas, imagens e a linguagem matemática, reconhecendo o papel destes instrumentos na aprendizagem no campo das Ciências Biológicas;
Na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, através de atividades que criem oportunidades para o aluno ser protagonista na aquisição, produção e disseminação do conhecimento científico e pedagógico na área das Ciências Biológicas.	Criar espaços para a discussão continuada dos aspectos didático-pedagógicos do curso de forma a envolver professores e alunos.

Fonte: elaboração própria, tendo como referência o PPC de 2018 (p. 20).

Percebemos uma aproximação entre o perfil profissional e os princípios formativos, na medida em que se busca promover uma matriz curricular capaz de integrar conteúdos básicos e específicos, articular teoria e prática e garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para que esses princípios teóricos se concretizem, as estratégias adotadas nos componentes curriculares devem abranger metodologias diversas, possibilitando, ao aluno, a construção de seus próprios conceitos e sua aplicação em situações concretas.

Para aprofundar a reflexão sobre os princípios formativos, apresentamos algumas pesquisas desenvolvidas pelos docentes do curso, que têm contribuído, significativamente, para a articulação entre teoria e prática, bem como para a implementação de metodologias inovadoras no ensino. Nesse contexto, Lucena, Peretti e Marques (2022) publicaram o livro *Bioheróis: os heróis das Ciências Biológicas em quadrinhos*, que reúne histórias em quadrinhos e convida o leitor a conhecer pesquisas de cientistas cujas contribuições foram fundamentais para a área. De forma didática e lúdica, a obra retrata figuras como Charles Darwin, Georges Cuvier, Gregor Mendel, Johanna Döbereiner, Carlos Chagas e Graziela Barroso, dentre outros. As pesquisas desses cientistas servem de base para o pensamento científico nas Ciências Naturais e exercem influência em diversas áreas como Medicina, Geologia, Ciências Ambientais e até Ciências Humanas.

É amplamente reconhecido que o professor de Biologia deve empregar diferentes metodologias para facilitar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Oliveira *et al.* (2021), que desenvolveu, junto a estudantes do primeiro ano do ensino médio, a aplicação do Método Previsão, Observação e Experimentação (POE), utilizando, como base, os temas Reações Químicas e o Modelo Atômico de Dalton. Já na investigação de Oliveira e Marques (2016), foi analisado o uso de modelos didáticos no ensino de Biologia e sua relação

com a inclusão, enfatizando o treinamento da percepção tátil para todos os alunos, com ou sem deficiência visual. Esse método mostrou-se eficaz na fixação do conteúdo e na diferenciação de detalhes por meio do toque. Diante do exposto, a partir desse recorte, buscamos enfatizar que os alunos da graduação têm oportunidades de envolvimento em pesquisas desenvolvidas no curso, sejam elas vinculadas a projetos de pesquisa, ensino ou extensão.

Dessa maneira, consideramos que os componentes curriculares que constituem o curso de formação inicial trazem contribuições fundamentais para a formação e, conseqüentemente, para a construção do perfil profissional e para o desenvolvimento dos princípios formativos. Contudo, defendemos que o Estágio Supervisionado é o momento que marca essa construção, pois, nesse período, começamos a delinear nosso modo de ensinar e articular os princípios de fundamentação teórica e metodológica para agir em sala de aula.

A esse respeito, Conde (2022) diz que percebe que os estágios supervisionados se tornam o momento ideal para o reconhecimento do ambiente escolar como espaço de investigação científica e esse fato colabora para uma identidade maior do curso com a licenciatura e utilização das teorias e metodologias. Em relação à escolha dos materiais e, conseqüentemente, dos métodos de ensino, encontramos uma riqueza de opções, no entanto, o professor tem um papel fundamental na escolha das ferramentas didático-pedagógicas e do material a ser usado em sala de aula (Souza, Paixão e Menezes, 2020).

Corroborando essa ideia, percebemos uma convergência de informações nas pesquisas de Moraes e Bragança (2020) e Souza, Paixão e Menezes (2020) advindas da preocupação de quais conteúdos, metodologias e formas de atuação podem amparar o futuro professor, razão pela qual se sentem inseguros ao ministrarem suas aulas por meio dos estágios supervisionados.

Convém salientar que o Estágio obrigatório do PPC em análise consta no eixo da Formação Específica, tendo seu início no quinto período, com uma carga horária total de 405h, sendo subdividido em quatro componentes curriculares: Estágio Curricular em Ciências Naturais I (ECCNI) – 90h; Estágio Curricular em Ciências Naturais II (ECCNII) – 105h; Estágio Curricular em Ciências Biológicas I (ECCBI) – 105h; e Estágio Curricular em Ciências Biológicas II (ECCBII) – 105h. Ao compararmos com o novo PPC de 2023, percebemos que não houve mudanças em sua oferta, nem em sua estruturação. Os discentes, então, deverão realizar suas atividades em:

[...] prioritariamente escolas públicas (municipais, estaduais e federais). Tal necessidade pressupõe dentre outros fatores da [...] existência, no quadro de pessoal, de profissional com competência para atuar como Supervisor de Campo de Estágio

Curricular Obrigatório, que será o responsável pelo acompanhamento das atividades do estagiário, no local do estágio, durante o período integral de sua realização (UERN, 2018, p. 154-155).

Foi através da Resolução 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), que se ampliou a carga horária do estágio e o antecipou para a metade do curso, além de criar uma entidade curricular, a chamada “prática como componente curricular” (PCC) nos cursos de Licenciatura (Brasil, 2002). Além do mais, através desse documento, exigiu-se a duração mínima das 400 horas como tempo da formação a ser dedicado ao PCC, que devem permear todo o curso de formação de professores. Para o cumprimento dessa carga horária, cada componente curricular contempla 10 horas de atividades a serem desenvolvidas de acordo com as características próprias de cada disciplina. As atividades podem ser implementadas no âmbito escolar ou não escolar e não está reduzida a um espaço isolado dentro da estrutura curricular. Com isso, sua finalidade explícita é possibilitar, aos estudantes em formação, a construção e consolidação de conhecimentos experienciais, essenciais à atuação docente.

Além dos estágios, outras disciplinas fazem parte desse componente de formação específica, contemplando um total de 570 horas (Quadro 8):

Quadro 8 – Componentes Curriculares correspondentes à Formação Específica presentes no PPC de 2018 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UERN)

Período	Componente curricular	Carga horária/créditos
1º	Fundamentos da Educação	60/4
	Organização da Educação Brasileira	60/4
2º	Introdução à Didática	45/3
	Língua Brasileira de Sinais	60/4
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da Criança	60/4
	Organização das Atividades Acadêmico-científicas	45/3
3º	Didática das Ciências Naturais	45/3
	Pesquisa em Educação	30/2
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Adolescente e Adulto	60/4
5º	Instrumentação para o Ensino das Ciências Naturais	30/2
6º	Didática das Ciências Biológicas	45/3
7º	Instrumentação para o Ensino das Ciências Biológicas	30/2
TOTAL		570/38

Fonte: elaborado pela autora, tendo como referência o PPC de 2018.

Ressaltamos que, no PPC de 2023, esse eixo sofreu alterações na sua carga horária, passando para 810h, e na ampliação de seus componentes curriculares para se adequar à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ficando da forma descrita no Quadro 9.

Entretanto, esse acréscimo de horas está associado à inserção dos TCC, como um componente de formação específica, que correspondem a um total de 180h.

Quadro 9 – Componentes Curriculares correspondentes à Formação Específica²⁹ presentes no PPC de 2023 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UERN)

Período	Componente curricular	Carga horária/créditos
1º	Introdução à Didática	45/03
	Psicologia da Educação I	60/04
2º	Ensino e Currículo em Ciências e Biologia na Educação Básica	45/03
3º	Didática das Ciências Naturais e Biológicas	60/04
	Educação Especial e Inclusão	60/04
4º	Instrumentação em Ciências Naturais e Biológicas	60/04
	Língua Brasileira de Sinais	60/04
	História da Educação Brasileira	60/04
5º	Metodologias Ativas e Tecnológicas para o Ensino de Ciências e Biologia	60/04
6º	Pesquisa em Educação no Ensino de Ciências e Biologia	60/04
7º	Trabalho de Conclusão de Curso I	60/04
	Gestão dos Processos Educativos	60/04
8º	Trabalho de Conclusão de Curso II	120/08
TOTAL		810/54

Fonte: elaboração própria, tendo como referência o PPC de 2023.

Com relação aos componentes didático-pedagógicos, é perceptível a baixa quantidade de disciplinas voltadas à área de Ensino de Ciências e Biologia, principalmente no PPC de 2018. Das doze disciplinas pedagógicas obrigatórias do currículo, apenas quatro apresentam, como foco formativo, a temática do ensino de Ciências e Biologia. Concordamos com o relato de Duré e Abílio (2019) quando apontam que a influência das concepções formativas que culminaram no currículo “3+1” ainda fazem parte do universo das licenciaturas, mantendo um espaço similar aos componentes didático-pedagógicos. Dessa maneira, Magalhães *et al.* (2022) discorrem ser necessário superar esse modelo de formação de professores, no qual a preparação científica baseada em conteúdos específicos ocupa um espaço central, enquanto a formação profissional docente é reduzida a um complemento.

No que se refere à análise do projeto pedagógico e currículos para a formação do professor de Ciências Biológicas, Magalhães *et al.* (2022) percebem que, nos três PPCs analisados, as disciplinas pedagógicas apresentam uma carga horária menor quando comparadas às disciplinas obrigatórias do núcleo comum. Dessa maneira, a formação pedagógica assume um carácter secundário no curso, favorecendo a supervalorização dos

²⁹ Estes componentes deverão sofrer novas alterações devido não atender as 810h de Estudos de Formação Específica mínimas exigidas pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, a qual traz novas modificações para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica e revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

conhecimentos específicos e, conseqüentemente, comprometendo a prática educativa na formação de professores.

De maneira geral, essas disciplinas ajudam na escolha do agir educativo na cotidianidade da vida escolar. Elas devem ser abordadas de maneira integrada com as demais de conteúdos específicos da Biologia, possibilitando uma formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial (Gatti *et al.*, 2019). Dessa forma, espera-se que os egressos dominem os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, além de demonstrar domínio das TIC. Espera-se também que os professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, bem como aqueles que conduzem as específicas, possam realizar um trabalho articulado e, assim, contribuir com a formação inicial dos licenciandos.

Agora, discutiremos os aspectos relacionados ao que dizem os dados do PPC, mais detalhadamente sobre o Estágio Curricular Supervisionado. Trazemos que as concepções presentes no documento o descrevem como:

campo de conhecimento teórico-prático e interdisciplinar, que possibilita ao educando a aproximação, reflexão, interação e atuação no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional [...]. A supervisão será feita, sob o acompanhamento sistemático de um supervisor e pelo profissional do campo de estágio, através da reflexão, acompanhamento e sistematização dos conhecimentos científicos e das experiências pedagógicas vivenciadas[...] (UERN, 2018, p. 109).

É relevante essa valorização do papel dos **professores supervisores acadêmicos e de campo** para a formação profissional dos estagiários. Porém, esse reconhecimento não deve ficar apenas no discurso. É necessário criar condições de atuação profissional para que possam assumir o seu papel no processo de formação dos estagiários. Consta na Resolução N° 06/2015 – CONSEPE³⁰, a qual regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em seus art. 29 e 31, as atribuições dos referidos supervisores, sendo elas:

Art. 29. Compete ao **Supervisor Acadêmico de Estágio**, docente efetivo da instituição:

- I.** Adotar uma prática de Estágio que esteja em sintonia com as orientações do Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso;
- II.** Acompanhar e supervisionar o discente estagiário através de visitas in loco;
- III.** Executar as ações acordadas com a Coordenação de Estágio;

³⁰ Atualmente, está em vigência a Resolução n° 20/2023 – CONSEPE, a qual regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e revoga a Resolução n° 06/2015 – CONSEPE. Entretanto, destacamos dois pontos relevantes: **primeiro**, o perfil dos profissionais e suas competências não sofreram alterações entre ambas as resoluções; e **segundo**, para o PPC em análise, a Resolução válida era a de n° 06/2015.

- IV. Elaborar plano de ação do Estágio Curricular Obrigatório conforme ementa definida no PPC;
- V. Proceder a prévia avaliação do Campo de Estágio com vistas à verificação de condições mínimas necessárias à efetivação deste;
- VI. Orientar o discente estagiário sobre as atividades a serem desenvolvidas em Campo e na elaboração de relatórios e outras atividades exigidas;
- VII. Fornecer ao estagiário todas as informações sobre o Estágio Curricular Obrigatório, suas Normas e documentação necessária;
- VIII. Cumprir carga horária prevista no PPC para orientação teórico-metodológica;
- IX. Manter a Coordenação de Estágio do Curso informada sobre todas as etapas do Estágio Curricular Obrigatório;
- X. Efetuar registros das atividades de todas as fases do Estágio no Registro Diário de Atividades, conforme sua execução;
- XI. Solicitar colaboração de outros professores para orientações teóricas e práticas ao estagiário, concernentes a conteúdos e metodologias específicas das áreas de trabalho destes docentes, sempre que for necessário;
- XII. Enviar à PROEG, quando solicitado, informações sobre o Estágio;
- XIII. Avaliar o estagiário de acordo com os critérios estabelecidos no PPC;
- XIV. Zelar pelo bom relacionamento junto à entidade concedente de Estágio;
- XV. Participar de estudos e encontros sobre Estágio;
- XVI. Participar das reuniões, dentre outras atividades, convocadas pela coordenação de Estágio Curricular Obrigatório;
- XVII. Participar de eventos, e reuniões ampliadas promovidas pelo Fórum Integrado de Ensino das Licenciaturas – FIEL;
- XVIII. Participar de eventos, encontros, seminários e ações similares, realizados pela Unidade Acadêmica e/ou Coordenação de Estágio (UERN, 2018).

Art. 31. O Supervisor de Campo de Estágio Curricular é um servidor lotado na Instituição concedente do Estágio, com formação acadêmica, ou experiência profissional, responsável, naquele local, pelo acompanhamento do discente durante o desenvolvimento dessa atividade, compete:

- I. Acolher o discente estagiário, e o Supervisor Acadêmico de Estágio nas dependências da Instituição Campo de Estágio;
- II. Acompanhar de forma sistemática as atividades desenvolvidas pelo discente estagiário;
- III. Preencher as fichas de avaliação dos discentes estagiários;
- IV. Comunicar ao Supervisor Acadêmico de Estágio Curricular quaisquer problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do discente estagiário;
- V. Outras atribuições previstas no Termo de Compromisso de Estágio (UERN, 2018).

Prosseguindo com os apontamentos reflexivos, no que diz respeito ao **discente estagiário**, em seu art. 35, trata que é aquele devidamente matriculado no Componente Curricular de Estágio estabelecido pelo Projeto Pedagógico de Curso, cujos deveres são:

- I. Cumprir critérios de avaliação e procedimentos previstos no Programa Geral do Componente Curricular – PGCC, e proceder à avaliação contínua de suas atividades com a finalidade de aperfeiçoá-las;
- II. Participar das orientações teórico-metodológicas ocorridas na UERN;
- III. Assinar Termo de Compromisso de Estágio – TCE;
- IV. Cumprir presença e participação dentro da carga horária estabelecida no PPC e em consonância com a Instituição Campo de Estágio, mediante cronograma apresentado previamente;
- V. Comparecer ao Estágio em condições compatíveis e requeridas pelas circunstâncias do Estágio e do ambiente de trabalho, conduzindo-se com urbanidade e probidade em todas as fases do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório;
- VI. Elaborar, sob orientação do Supervisor Acadêmico de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, Plano de Atividades a ser cumprido na Instituição concedente;

VII. Manter o Supervisor Acadêmico de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório informado sobre o desenvolvimento do Estágio, e comunicar-lhe, com brevidade, a respeito de qualquer eventualidade que possa afetar as suas atividades no Campo de Estágio (UERN, 2018, p. 159).

Diante do que está posto nas atribuições dos professores supervisores e alunos estagiários em situação de estágio, é possível perceber todo um cuidado, um zelo, para com essa atividade tão relevante à formação acadêmica. Identificamos que os acadêmicos só adentrarão ao universo escolar mediante a assinatura do **Termo de Compromisso de Estágio (TCE)** celebrado entre o estudante e a parte concedente com interveniência obrigatória da UERN. Os estudantes deverão cumprir suas atividades com responsabilidade e serão acompanhados por ambos os profissionais, tendo como suporte o plano de ação do Estágio Curricular Obrigatório, conforme ementa definida no PPC. Os alunos deverão também valorizar o papel desses profissionais, além de reconhecer a necessidade de estabelecer uma aproximação entre a universidade e a comunidade.

Com relação às atividades inerentes ao próprio estágio³¹, são orientadas que sejam planejadas e executadas estando de acordo com as condições do ambiente de trabalho, a escola campo de estágio, de modo a estimular a participação dos alunos em estudos, eventos, reuniões, seminários e ações similares, e efetivando-se os devidos registros das atividades de todas as fases do Estágio no Registro Diário de Atividades³².

Entretanto, embora o documento deixe bastante evidente as atribuições inerentes a cada um dos três grupos de sujeitos envolvidos no ECS, nada é destacado sobre como devem se articular para trabalharem em conjunto com o objetivo de efetivarem as atividades que competem ao componente curricular de estágio. Logo, fica subentendido ser de competência dos professores supervisores acadêmicos da IES decidirem como e quando entrarão em contato com a equipe gestora das escolas para que os estagiários realizem suas atividades referentes aos estágios obrigatórios.

Diante dessas informações, é possível perceber uma lacuna no que diz respeito à concepção de estágio como pesquisa ou a pesquisa no estágio, uma vez que não se encontra presente no PPC em questão³³. O estágio como pesquisa (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015) caracteriza-se como o movimento do professor-formador levar o graduando a refletir sobre as cenas concretas das ações pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola, por meio de

³¹ Essas atividades/orientações realizadas durante o ECS pelos Professores Supervisores Acadêmicos e Supervisores de Campo serão apresentadas e discutidas na Seção 5, intitulada “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO”.

³² Essas atividades são registradas no Relatório de Estágio, e contém a descrição e discussão da operacionalização das atividades desenvolvidas em cada ECS. O qual está detalhado no Quadro 10.

³³ Esse resultado também é constatado nos relatos dos sujeitos da pesquisa.

procedimentos de pesquisa, o que exige de o professor levar o grupo de licenciandos à construção do olhar investigativo lançado sobre suas práticas cotidianas, registros das aulas ou outras metodologias interventivas que venham a colaborar com o ensino e a aprendizagem.

Pimenta e Lima (2011) ressaltam a importância de uma formação docente fundamentada na reflexão e na produção de conhecimento a partir da prática de ensinar. Para que isso ocorra, é necessário que o estágio seja concebido como pesquisa, pois, além de contribuir para a formação dos futuros professores, ele também se configura como um espaço formativo para os docentes em exercício ao promover a interação com os estagiários.

Nesse contexto, o estágio como pesquisa possibilita, ao estagiário, investigar sua própria prática docente, analisando os cenários em que ela se desenvolve, produzindo teorias e construindo conhecimento (Araújo, 2016). Sem essa dimensão investigativa, o estágio tenderá a reproduzir formas tradicionais a partir dos modelos de práticas observadas (Pimenta e Lima, 2011). Dessa forma, defendemos a incorporação da pesquisa ao contexto do ESC, como meio de romper com a visão do estágio apenas como “imitação de modelos” preestabelecidos ou como mera “instrumentalização técnica”.

Percebe-se, portanto, a importância da inserção da pesquisa como um meio de aproximar o ensino da prática cotidiana do professor, permitindo a problematização da realidade e a proposição de alternativas para a melhoria das práticas pedagógicas e metodológicas. Entretanto, não se deve reduzir a concepção de pesquisa na formação docente, simplesmente, a uma forma de resolver os problemas práticos do cotidiano escolar (Souza, 2013). Pelo contrário, uma formação pautada no princípio da pesquisa deve estimular, ao licenciando, uma postura crítica reflexiva diante da realidade posta, desenvolvendo sua autonomia como futuro docente. Dessa forma, ao ingressar na profissão, ele será capaz de tomar decisões fundamentadas e coerentes com as situações vivenciadas, embasando suas escolhas não apenas em princípios teóricos e metodológicos sociais mais amplos.

É importante ressaltar que a pesquisa deve ser entendida como uma atividade coletiva, que requer a participação e colaboração de todos os envolvidos, permitindo que cada membro contribua de acordo com seus limites e possibilidades. No contexto do estágio, para que essa dinâmica se desenvolva de maneira eficaz, é essencial estabelecer uma relação de parceria entre os professores formadores, os docentes da Educação Básica e os estagiários, tendo como princípio fundamental o diálogo entre esses atores (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015). Além disso, destaca-se a relevância da discussão dos resultados obtidos ao longo do estágio entre todos os envolvidos, pois essa troca possibilita a teorização das experiências vivenciadas, ampliando a compreensão e a construção de novos conhecimentos.

Na sequência, estão os dados relativos à operacionalização do ECS Obrigatório presente no curso de Ciências Biológicas, contido na Matriz Curricular do PPC de 2018³⁴(Quadro 10), que visa formar um licenciando que possa atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, ministrando a disciplina de Ciências e lecionando a disciplina de Biologia no Ensino Médio. Os estágios iniciam a partir do 5º período, com aulas ministradas, semanalmente, no turno diurno na IES. Já o período da tarde é destinado para a realização das intervenções nas escolas parceiras do estágio.

Quadro 10 – Operacionalização dos componentes de Estágio Curricular Supervisionado presentes no PPC de 2018 do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UERN)³⁵

COMPONENTE CURRICULAR	OPERACIONALIZAÇÃO DO ECS OBRIGATÓRIO – 405 horas de atividades teórico-práticas organizadas da seguinte forma:
Estágio Curricular em Ciências Naturais I (ECCNI) (90h) 5º período	<p>Pré-requisito: Fundamentos da educação; Didática das Ciências Naturais; Psicologia do desenvolvimento da aprendizagem do adolescente e do adulto.</p> <p>As atividades desenvolvidas nessa fase são:</p> <p>30h de fundamentação teórica orientada, em sala de aula, pelo professor da disciplina de estágio;</p> <p>20h para elaboração e aplicação dos instrumentos de investigação a serem executados na escola campo de estágio (diagnóstico da estrutura física e pedagógica da escola; perfil do estudante; perfil do professor e observação da aula do professor);</p> <p>10h para a construção do plano de ensino;</p> <p>15h para planejar, construir e desenvolver atividades (como oficinas, participação na feira de ciências, palestras etc.) a serem executadas na escola ou em outras instituições formadoras com a construção dos recursos didáticos escolhidos;</p> <p>15h para elaboração do relatório parcial de estágio.</p>
Estágio Curricular em Ciências Naturais II (ECCNII) (105h) 6º período	<p>Pré-requisito: Instrumentação para o Ensino das Ciências Naturais. Estágio Curricular em Ciências Naturais I.</p> <p>As atividades desenvolvidas nesta fase são:</p> <p>30h de fundamentação teórica orientada, em sala de aula, pelo professor da disciplina de estágio;</p> <p>45h de regência supervisionada na escola campo de estágio;</p> <p>10h de elaboração e aplicação da oficina pedagógica;</p> <p>20h para a construção do relatório final envolvendo todas as atividades efetuadas neste estágio.</p>

³⁴ Pontuamos que a única diferença quanto à operacionalização, entre os PPC de 2018 e 2023, foi quanto à Regência. No Novo PPC, ela permeia todos os 4 estágios, porém, com uma carga horária maior concentrada nos ECCNII e ECCBII. Essa decisão foi tomada em decorrência das frequentes greves, provocando, em determinados períodos, uma discrepância entre os calendários da UERN e Educação Básica. Isso compromete a efetivação da carga horária destinada à regência dos alunos nas escolas campo de estágio.

³⁵ Os componentes de ECS deverão sofrer alterações devido não atender o que dispõem a Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024, a qual informa que o estágio deverá ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso. Sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor.

<p>Estágio Curricular em Ciências Biológicas I (ECCBI) (105h) 7º período</p>	<p><u>Pré-requisito:</u> Estágio Curricular em Ciências Naturais II.</p> <p><u>As atividades desenvolvidas nessa fase são:</u></p> <p>30h de fundamentação teórica orientada, em sala de aula, pelo professor da disciplina de estágio;</p> <p>20h para elaboração dos instrumentos de investigação a serem realizados na escola campo de estágio (diagnóstico da estrutura física e pedagógica da escola; perfil do estudante; perfil do professor; e observação da aula do professor);</p> <p>10h para planejamento (construção do plano de ensino);</p> <p>15h para planejar, construir e desenvolver atividades (como oficinas, participação na feira de ciências, palestras etc.) a serem executadas na escola ou em outras instituições formadoras com a construção dos recursos didáticos escolhidos;</p> <p>15h para regência supervisionada;</p> <p>15h para elaboração do relatório de estágio.</p>
<p>Estágio Curricular em Ciências Biológicas II (ECCBII) (105h) 8º período</p>	<p><u>Pré-requisito:</u> Estágio Curricular em Ciências Biológicas I.</p> <p><u>As atividades desenvolvidas nessa fase são:</u></p> <p>30h de fundamentação teórica orientada, em sala de aula, pelo professor da disciplina de estágio;</p> <p>30h de regência supervisionada na escola campo de estágio;</p> <p>15h de elaboração da(s) oficina(s) pedagógica(s), podendo essa(s) ser(em) desenvolvida(s) na escola campo de estágio e/ou em espaços não formais;</p> <p>15h de elaboração e aplicação de atividades metodológicas utilizando recursos tecnológicos;</p> <p>15h para a construção do relatório final envolvendo todas as atividades efetuadas nesse estágio.</p>

Fonte: elaboração própria, tendo como referência o PPC de 2018.

Para a realização dos estágios, é necessária, como pré-requisito, a concretização da carga horária referente aos componentes curriculares. Estes trazem, em seu bojo, discussões referentes ao contexto educacional em suas múltiplas vertentes, com o intuito de proporcionar, ao aluno, situações em que possa vivenciar experiências de aprendizagem no seu futuro ambiente de trabalho em articulação com a fundamentação teórica adquirida no trajeto de sua formação acadêmica.

Nos estágios, as atividades estão concentradas da seguinte forma: fundamentação teórica orientada, em sala de aula, pelo professor supervisor acadêmico na IES; observação do espaço escolar; elaboração dos instrumentos de investigação a serem aplicados na escola campo de estágio (diagnóstico da estrutura física e pedagógica da escola, perfil do estudante, perfil do professor e observação da aula do professor); construção do plano de ensino; oficinas pedagógicas; planejamento e implementação de atividades metodológicas; regência supervisionada; relatório parcial e final. Tanto os ECS Ensino Fundamental e ECS Ensino Médio proporcionam, ao licenciando, a oportunidade de exercer a docência no ambiente escolar, conhecer os desafios da profissão e adquirir saberes que contribuem com a formação de sua identidade docente.

Entretanto, os ECCNI e ECCBI são momentos de familiarização com o ambiente escolar, ocasião em que os licenciandos vivenciarão a rotina do professor e dos demais atores que compõem a comunidade escolar, tais como: a Coordenação Pedagógica, Direção Escolar e os alunos. Esse período de ambientação caracteriza o estágio de observação, em que os estagiários vão para o campo de estágio para observar a aula com o objetivo de perceber as condições em que o ensino ocorre; como as relações formativas e pessoais são estabelecidas; quais, como, de que maneira e por que os conteúdos são abordados pelo professor em sala de aula; tipos de avaliações realizadas e periodicidade; dentre tantos outros aspectos relevantes que chamem a atenção do estagiário em decorrência do perfil da escola.

Acerca disso, Araújo (2016) diz, em seus dados sobre o ECS, que o momento da realização da etapa de observação feita pelos estagiários pode provocar a problematização das práticas docentes a partir de bases teóricas consistentes. Fazendo um paralelo com a ideia de Gimenes (2018), concordamos com a autora quando pontua que a observação feita pelo futuro professor pode reforçar a ideia do estágio como imitação de modelos, caso o estagiário se limite a apenas observar e, posteriormente, tentar reproduzir essa prática modelar, sem fazer as devidas reflexões e adaptações necessárias.

Para Pimenta e Lima (2011), a observação é um elemento essencial no estágio, pois permite, ao estagiário, estabelecer conexões entre os conteúdos discutidos na universidade e a realidade da escola. Dessa forma, a observação contribui, significativamente, para a formação docente ao possibilitar uma compreensão mais ampla do funcionamento do sistema escolar. Nesse contexto, o estagiário deixa de enxergar a escola apenas sob a ótica de um ex-aluno do Ensino Fundamental ou Médio e passa a analisá-la sob a perspectiva de um futuro professor.

Ampliando essa discussão, Krasilchik (2019) destaca que, no estágio de observação, o estagiário deve perceber a escola de um modo completamente diferente de sua vivência anterior como estudante. Para isso, é necessário que receba instruções e orientações sobre o que observar e em quais aspectos focalizar sua atenção. Em um estágio estruturado adequadamente, o estagiário chega à escola com diretrizes claras sobre o que deve observar, quais atividades realizar e como registrar e relatar suas impressões sobre o que viu e vivenciou.

É a época também em que o estagiário³⁶ fará análise da realidade escolar, com o auxílio dos professores supervisores acadêmicos e de campo³⁷; irá elaborar a oficina

³⁶ Os estagiários não recebem auxílio financeiro para deslocamento ou para produção do material a ser usado na regência.

³⁷ Os professores supervisores de campo não recebem nenhum tipo de auxílio financeiro para acolher os estagiários em suas salas de aula, tampouco contam com outros incentivos, como redução da carga horária, certificados ou reconhecimento formal por sua contribuição à formação dos futuros docentes.

pedagógica, cuja temática será de acordo com a necessidade do professor supervisor de campo; montar os possíveis materiais didáticos-metodológicos e o plano de ensino. Depois de elaboradas as oficinas e materiais didáticos, eles serão implementados em um dos anos (6º ao 9º) ou séries (1ª, 2ª ou 3ª) escolhidos pelos estagiários para vivenciarem tal experiência. Durante seu planejamento, montagem e execução, serão discutidos, amplamente, com os professores responsáveis, tanto pelo estágio na IES quanto pela disciplina do Ensino Fundamental ou Médio. Esses recursos e temáticas das oficinas podem surgir a partir do levantamento de opiniões pelos estagiários na disciplina, como também estar associados às demandas da escola e/ou do contexto atual da educação e da sociedade.

Outro importante aspecto observado no PPC diz respeito às discussões teóricas realizadas durante as horas destinadas à fundamentação teórico-conceitual na Universidade, abordando temas fundamentais para a inserção do estagiário na escola, como a observação e o planejamento escolar. Dado semelhante foi registrado por Souza (2013), que é enfático ao afirmar que, nesses encontros, as discussões contribuem para um direcionamento dos estagiários no desenvolvimento das atividades de estágio. Essas discussões contribuem para que os estagiários não cheguem à escola sem a devida preparação científica, isto é, que, ao adentrá-la, saibam “o quê”, “por quê” e “como” observar.

Nos componentes ECCNII e ECCBII, a regência supervisionada é uma etapa fundamental do estágio, abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Nessa fase, o aluno estagiário utiliza o Plano de Ensino elaborado no componente anterior, realizando os ajustes necessários para sua implementação na regência. Esse contexto formativo proporcionado pela regência no estágio não se limita apenas aos processos cognitivos, mas também deve considerar os aspectos afetivos³⁸. Nesse sentido, Leite (2018) destaca a importância de uma formação docente que valorize as atitudes tanto quanto os conteúdos, uma vez que o professor mobiliza conhecimentos objetivos e subjetivos em sua prática. Atualmente, reconhece-se que as atitudes e os conhecimentos possuem igual relevância na formação e atuação docente.

Complementarmente, a regência possibilita a mobilidade dos estagiários entre a escola campo e a universidade. A partir dessa movimentação, como afirma Pimenta e Lima (2011), os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, compreendendo a complexa realidade educacional de modo a superá-la. Com esse entendimento, a realidade educacional a ser vivenciada no estágio deverá ser confrontada com

³⁸ Essa informação será posta em evidência pelos estagiários em suas narrativas quanto às experiências formativas vivenciadas ao longo do ECS (Quadro 9).

os referenciais teóricos aprendidos no curso, possibilitando a construção e reconstrução de novos conhecimentos e novas práticas do fazer/pensar docente. Além do mais, “por meio de reflexão crítica, durante o seu estágio, o aluno deverá fazer do seu trabalho de sala de aula um espaço de transformação, no sentido de redimensionar sua prática, e colocar-se, assim, como agente de mudanças na escola e na sociedade” (UERN, 2018, p. 109).

Conforme interpretação realizada, percebemos que a organização da Matriz Curricular sofre influências, principalmente, da percepção de como o Núcleo Docente Estruturante a estrutura, tendo como base toda uma legislação norteadora e suas convicções sobre o que vem a ser ensino, docência e currículo. Na pesquisa de doutorado de Conde (2022), observou-se que os estágios previstos no PPC de 2018.2, desenvolvido em outra IES, estão distribuídos de forma semelhante à organização identificada em nossa investigação, ou seja, Estágio Supervisionado Ensino Fundamental I (ESEF I), Estágio Supervisionado Ensino Fundamental II (ESEF II), Estágio Supervisionado Ensino Médio I (ESEM I) e Estágio Supervisionado Ensino Médio II (ESEM II). Dois são voltados para a vivência no Ensino Fundamental e dois para o Ensino Médio, cujas atividades interventivas devem ser realizadas nas unidades escolares dos sistemas de Educação Básica, com prioridade para os sistemas públicos de ensino – estadual e municipal.

Por outro lado, a estruturação do Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP), investigada por Barreto (2014), encontra-se subdividida em quatro etapas distintas e complementares. Porém, possui com outra denominação e atribuições investigativas, sendo elas: ESO I – os estagiários aprendem sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) e acompanham a dinâmica da escola; ESO II – o estudante tem a oportunidade de fazer sua primeira intervenção no ambiente escolar através da identificação de uma temática de interesse da escola, a qual é transformada em projeto didático; ESO III e IV – têm início à vivência da regência no Ensino Fundamental II e Médio, constituindo-se momentos de experimentar a realidade da sala de aula e o despertar da identificação do ser professor. Vejamos que os acadêmicos, diferentemente dos outros dois cursos enfatizados anteriormente, são estimulados a analisar o PPP da escola e elaborar um projeto didático com uma temática de interesse da escola. Essas atividades não são contidas no PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, sendo semelhante apenas à regência no Ensino Fundamental e Médio.

Quanto à organização dos estágios, Lima (2016) traz a informação de que os formatos e modelos de estágio variam de acordo com as concepções de formação profissional que orientam as aprendizagens do ofício, seguindo as especificidades inerentes nas diversas

áreas. Ademais, Gatti *et al.* (2019, p. 90) sinalizam que cabem às diferentes instituições formadoras definirem:

[...] seu currículo e os conteúdos a serem tratados nas diferentes disciplinas. Essa questão envolve, no momento, discussões teóricas sobre quais conhecimentos, capacidades e saberes devem ser apropriados ou desenvolvidos por quem exercerá docência e, ainda, sobre quais vertentes teóricas privilegiar. Terreno pouco pacífico. Nele encontramos perspectivas de formação muito variadas: ora de natureza teórico-abstrata (algumas conflitantes entre si), ora de caráter mais prático, ora marcadas por uma visão relativa a padrões culturais, ora mais tecnicista e mecânica.

Dessa maneira, fazer escolhas, de fato, implica tomar decisões que refletirão, nesse caso, na proposta curricular do curso, bem como na organização didático-pedagógica do estágio supervisionado e, conseqüentemente, na formação inicial daqueles que passarem por esse projeto.

Por fim, trazemos as questões das avaliações como apontamento referente à operacionalização dos estágios, sendo elas: uma avaliação teórica escrita realizada em sala de aula; produção e implementação das oficinas; os materiais didáticos ou conjunto de atividades práticas experimentais; e o Relatório Parcial e Final do Estágio. Geralmente, são destinadas 15h para a elaboração do Relatório e nesse deverá constar a descrição e discussão de toda a vivência no Estágio. Nesse processo, espera-se que o aluno seja capaz de fazer seus registros com uma abordagem crítica e reflexiva, analisando e avaliando as atividades desenvolvidas, condizente com a perspectiva crítica-reflexiva de formação de professores.

Com isso, o plano de atividades guiará o desenvolvimento das aulas/atividades durante a regência supervisionada na escola. O professor supervisor acadêmico entrega a folha de frequência ao responsável da escola por acompanhar o estagiário para fazer os devidos registros avaliativos. Quanto à avaliação do estagiário, ambos os professores supervisores, da IES e escola, serão responsáveis por executarem tal atividade, resultando na aprovação ou reprovação do estagiário. Em relação aos relatórios, conterão a materialização escrita de toda a vivência daquele período, mas tanto os relatórios parciais quanto os finais serão lidos e corrigidos apenas pelos professores supervisores acadêmicos da UERN. Já os professores supervisores de campo avaliam e atribuem notas nas demais atividades que são realizadas na escola, tais como: oficinas pedagógicas, feiras de ciências, regência supervisionada e demais atividades que se fizerem presentes.

Pesquisas como as de Souza (2013), Knapp (2018), Conde (2022) e Barreto (2014) indicam que o relatório é uma ferramenta essencial de autoavaliação. Para o licenciando, ele proporciona a oportunidade de refletir sobre sua prática, analisando os aspectos positivos e os desafios enfrentados durante o estágio. Para o componente curricular, permite uma reavaliação

de seus objetivos, de sua funcionalidade e de sua contribuição para a formação inicial dos futuros docentes. Além disso, o relatório possibilita a sistematização e a reflexão sobre a *práxis* pedagógica, ao mesmo tempo em que se configura como uma fonte de pesquisa privilegiada e um material didático-pedagógico relevante para as escolas onde o estágio é realizado.

Na sequência, o Quadro 11 vem complementar as informações do Quadro 10. Nele, são apresentadas a ementa, os objetivos e a finalidade de cada um dos componentes do ECS.

Quadro 11 – Ementa, objetivos e finalidades dos componentes de Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas³⁹

COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA	OBJETIVO	FINALIDADE
Estágio Curricular em Ciências Naturais I (ECCNI)(90h)5º período	Objetivos e função social do estágio curricular para a formação do educador. Aspectos legais do estágio curricular nos cursos de licenciatura. Desafios para o ensino das ciências naturais no contexto atual. Análise crítica da realidade escolar no ensino fundamental. Elaboração de proposta de trabalho na atuação docente: planejamentos de ensino, projetos curriculares integrados e projetos de investigação e ação na realidade local das instituições campo de estágio aplicados ao ensino das ciências naturais. Registro e relato das vivências durante a realização do estágio.	1. Observar, identificar, analisar e avaliar o ambiente escolar campo de estágio no que se refere à esfera da gestão administrativa e atuação pedagógica; 2. Planejar e desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a busca de novas estratégias metodológicas para o ensino de Ciências Naturais no ensino fundamental; 3. Reconhecer a importância, fases e elementos do Planejamento de Trabalho do Estágio; 4. Elaborar plano de trabalho como estratégia para ação docente no ensino de Ciências Naturais; 5. Propor e executar projetos de investigação de relevâncias nos diferentes setores da escola campo de estágio; 6. Planejar, executar e vivenciar experimentos laboratoriais, atividades de campo, projetos de ensino e modelos didáticos como proposição para ser desenvolvidos na escola campo de estágio.	Possibilitará, ao licenciando, analisar, de maneira crítica, a realidade escolar à luz das teorias e conhecimentos aprendidos durante o curso, utilizando-se de uma pesquisa diagnóstica que forneça os elementos essenciais para a elaboração de proposta de trabalho a ser desenvolvida durante sua atuação docente no ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Na referida proposta, deverá constar a elaboração de planejamentos de ensino a serem desenvolvidos em regências de classe pelos alunos estagiários, como também planejamento e execução de oficinas que podem ser realizadas em espaços escolares e/ou não formais, assistir às aulas de ciências e participar delas, além de iniciar a regência no ensino de ciências.

³⁹ Pontuamos que não houve alterações quanto às informações contidas na ementa, objetivos e finalidades dos estágios entre os PPC de 2018 e 2023.

<p>Estágio Curricular em Ciências Naturais II (ECCNII)(105h)6º período</p>	<p>Articulação teórico-prática no ensino de ciências naturais no ensino fundamental. Desenvolvimento de habilidades e competências docentes para o ensino de ciências naturais. Execução e avaliação dos planos de trabalho de atuação docente no ensino de ciências naturais. Registro e relato das vivências durante a realização do estágio.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver atividades de regência utilizando-se de procedimentos pedagógicos necessários ao aprimoramento da carreira docente; 2. Desenvolver situações metodológicas que contribuam para a produção do saber e estimular a participação discente no decorrer das aulas ministradas; 3. Levantar, discutir e avaliar a atuação docente e as dificuldades no ensino de Ciências Naturais; 4. Reconhecer a importância do ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental para a formação de cidadãos pensantes e críticos. 	<p>Esse estágio compreende, principalmente, a regência da disciplina de ciências no ensino fundamental, de modo que os licenciandos vivenciem a sala de aula nos aspectos pedagógicos, comportamentais e éticos. Compreende também atividades ligadas à extensão, de modo que os alunos-estagiários entrem em contato com a comunidade através de atividades que levem o conhecimento à sociedade.</p>
<p>Estágio Curricular em Ciências Biológicas I (ECCBI)(105h)7º período</p>	<p>Desafios para o ensino das ciências biológicas no contexto atual. Análise crítica da realidade escolar no ensino médio. elaboração de proposta de trabalho na atuação docente: planejamentos de ensino, projetos curriculares integrados e projetos de investigação e ação na realidade local das instituições campo de estágio aplicados ao ensino das ciências biológicas. Registro e relato das vivências durante a realização do estágio.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vivenciar a realidade escolar nas suas múltiplas dimensões e buscar substanciar-se de elementos que possibilitem a análise e reflexão para o desenvolvimento de estratégias metodológicas como ação de intervenção para o estágio curricular em ciências Biológicas II; 2. Observar, identificar, analisar e avaliar o ambiente escolar campo de estágio nos seus diversos setores; 3. Desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para a busca de novas estratégias metodológicas para o ensino de Biologia no ensino médio; 4. Elaborar um plano de trabalho como estratégia para sua ação docente no ensino de Biologia; 5. Propor e executar projetos investigativos de relevância nos diferentes setores da escola campo de estágio; 6. Planejar, executar e vivenciar experimentos laboratoriais, projetos de ensino e modelos didáticos como proposição para 	<p>Possibilitará ao licenciando conhecer a realidade educacional do ensino médio através de visitas escolares, nas quais eles realizarão uma pesquisa diagnóstica que forneça subsídios para identificarem suas particularidades. O estágio será desenvolvido em escolas públicas de Educação Básica elaborando o planejamento e execução das atividades propostas, tendo orientação e acompanhamento do Supervisor Acadêmico e Supervisor de Campo de Estágio.</p>

		serem desenvolvidos na escola campo de estágio.	
Estágio Curricular em Ciências Biológicas II (ECCBII)(105h)8º período	Articulação teórico-prática no ensino de ciências biológicas no nível médio. Desenvolvimento de habilidades e competências docentes para o ensino de ciências biológicas. Execução e avaliação dos planos de trabalho de atuação docente no ensino de ciências biológicas. Registro e relato das vivências durante a realização do estágio.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vivenciar experiências de ensino que conduzam ao desenvolvimento e aprimoramento de habilidades necessárias para a melhoria na qualidade do ensino de Biologia no nível médio; 2. Desenvolver, a partir de um plano de ensino previamente elaborado, a regência, em sala de aula, utilizando-se de procedimentos pedagógicos necessários à sua carreira docente; 3. Desenvolver situações metodológicas que contribuam para a produção do saber e estimular a participação discente no decorrer das aulas ministradas; 4. Levantar, discutir e avaliar a sua atuação docente, as dificuldades no ensino de biologia, propondo melhorias ao processo educacional e a sua formação de educador; 5. Analisar o efetivo papel do ensino de Biologia no nível médio como contribuição para a formação de cidadãos pensantes e críticos. 	<p>O estágio está voltado, principalmente, à regência de sala de aula, direcionado ao ensino médio da escola básica, no qual os alunos colocarão em prática os conhecimentos teórico-práticos, desenvolvendo habilidades para a docência dentro da concepção integrada da formação do professor.</p> <p>Através do exercício da regência, o estagiário desenvolverá, individualmente, os planos de ensino previamente elaborados na fase anterior. Para a aquisição efetiva dos saberes necessários ao professor de Biologia, sugere-se que os licenciandos sejam incentivados a vivenciar situações inovadoras de aprendizagem, além de pesquisar sua própria prática pedagógica, permitindo que eles tragam questões próprias da realidade profissional para serem tematizadas durante o seu curso.</p>

Fonte: elaboração própria, com referência ao PPC de 2018.

Em relação ao que consta nas ementas dos ECCNI e ECCBI, ambos têm como finalidade possibilitar que os licenciandos analisem, de maneira crítica, a realidade escolar à luz das teorias e conhecimentos aprendidos durante o curso, utilizando-se de uma pesquisa diagnóstica que forneça os elementos essenciais para a elaboração de proposta de trabalho a ser desenvolvida durante sua atuação docente no Ensino Fundamental e no Médio. Além disso, que eles tenham condições de fazer seus planejamentos de ensino, projetos curriculares integrados, projetos de investigação e ação na realidade local das instituições campo de estágio, aplicados ao ensino das ciências naturais e biológicas.

A materialização da pesquisa diagnóstica fica restrita aos dados colhidos no levantamento do diagnóstico da estrutura física e pedagógica da escola, no perfil do estudante e do professor e observação da aula do professor, como apontado anteriormente. Essas informações são, muitas vezes, limitadas à mera descrição, sem a devida reflexão, questionamentos e contextualizações⁴⁰.

Analisando a dissertação de Souza (2013), percebemos a relevância formativa advinda do ECS de licenciatura em Ciências Biológicas, pois possibilita que o estagiário investigue a realidade educacional na qual está inserido, com a intenção de buscar soluções possíveis para a superação da realidade, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Esse aspecto é fundamental para a formação crítica-reflexiva, a partir da oportunidade de desenvolver uma pesquisa educacional.

Diante dessa organização do ECS contida no PPC em análise, o referido componente curricular se efetiva sob a forma da “**observação-participação-regência**”, assim, é possível inferir uma preponderância para uma concepção de estágio com a herança tecnicista e prática. De acordo com Silvestre (2011), são heranças legitimadas pela legislação, principalmente pela homologação do Parecer CNE/CP n. 9/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica. Atualmente, os preceitos da racionalidade técnica encontram-se reforçados pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Com isso, defendemos um modelo de formação em que o profissional seja capaz de contextualizar, histórica e politicamente, o processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que sua prática envolve questões sociais, sujeitos e subjetividade.

A inserção da pesquisa no estágio é uma das formas para que isso seja possível, pois permite a ampliação e análise dos contextos em que os estágios se realizam. Esses projetos permitem, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observa (D’Ávila, 2014), pressupondo outra postura diante do conhecimento, que passa a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada. Dessa forma, o professor de biologia terá a oportunidade de ser formado adquirindo habilidades para problematizar, pesquisar e ensinar dentro do sistema educacional.

Outra constatação que pontuamos diz respeito à regência. Nela, há uma aproximação da formação inicial à realidade da escola básica, atendendo às exigências de formação de um profissional da educação que saiba lidar com as mudanças, inovações e com a complexidade dos processos educativos na sociedade atual. Ainda, é importante destacar que

⁴⁰ Essa informação advém da minha constatação enquanto professora supervisora acadêmica do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UENRN.

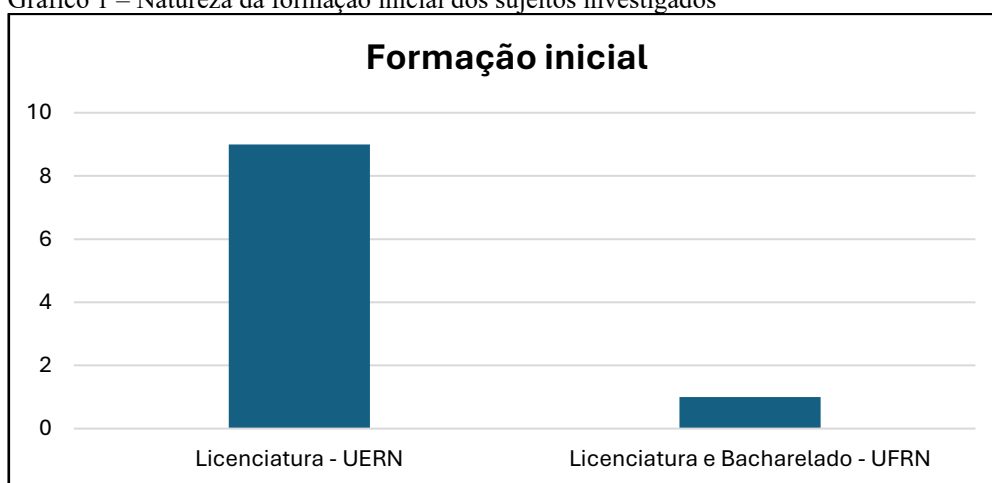
existem diferentes concepções de formação e de estágio presentes no PPC, na medida em que estão relacionadas às diferentes teorias e perspectivas metodológicas que norteiam as práticas pedagógicas dos formadores, às diferentes formas de pensar a escola e suas relações com a sociedade e aos diferentes modos de organizar as práticas de estágio pelos docentes formadores.

Assim, continuamos as discussões, na seção seguinte, de modo a conhecer como o PPC se materializa nas ações cotidianas constatadas por meio do discurso dos envolvidos: professores supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários.

5.2 Triáde formativa no contexto do ECS na UERN e seu trajeto formativo

De acordo com os dados obtidos na entrevista narrativa, todos os sujeitos, docentes e discentes estão em formação inicial em Ciências Biológicas (Gráfico 1). Constatamos o predomínio para a licenciatura e quase todos são graduados pela UERN. Somente um participante da investigação (**PSAE 1**) foi formado pela UFRN, possuindo as duas habilitações.

Gráfico 1 – Natureza da formação inicial dos sujeitos investigados



Fonte: elaboração própria.

Consideramos essa informação bastante relevante, pois pode indicar um maior envolvimento do corpo docente com as questões relacionadas ao estágio da licenciatura. Isso se deve ao fato de que, com exceção de um professor, todos os demais vivenciaram esse momento formativo tanto como estudantes da UERN quanto, para alguns, como professores efetivos na educação básica.

Destacamos que o ensino, seja da graduação ou pós-graduação da UERN, tem proporcionado a inserção do discente em atividades de iniciação científica, pesquisa e extensão. Logo, uma formação integral, flexível, com conteúdo e práticas que conduzem o estudante à

autonomia intelectual e coerente com a realidade local. Esses fatores, do ponto de vista mais específico e concreto, têm capacitado os profissionais e contribuído para sua permanência em nosso município e nos circunvizinhos, atuando no mercado de trabalho e alimentando a realidade econômica e sociocultural do Estado (UERN, 2016).

Por conseguinte, o PPC da Licenciatura (UERN, 2018) reforça essa ideia da inserção dos profissionais no mundo do trabalho da região por meio de uma matriz curricular com disciplinas importantes para a formação do licenciado, que é associada a um tempo de curso otimizado e atrativo. Com isso, a permanência dos alunos é estimulada, de modo que eleva o número de egressos, a cada ano, para suprir a necessidade da região por professores de Ciências e Biologia. Acrescentamos a informação que, desde o ano de 1993, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas busca formar profissionais capacitados para atender à demanda social no campo do ensino. Além disso, ressaltamos a importância do município na região, pois, historicamente, Mossoró tem sido um polo de formação profissional na região do Oeste Potiguar, com um fluxo bastante significativo de estudantes que residem na sua área de influência.

Nesse ínterim, enquanto estudantes da graduação, tiveram a oportunidade de desempenhar suas funções docentes no contexto escolar, realizar e refletir quanto às demais atividades inerentes à docência na educação básica, por intermédio, principalmente, dos Estágios Curriculares Supervisionados. É na formação inicial que o graduando dá o primeiro passo de garantia de qualificação profissional em toda e qualquer área de exercício profissional (Almeida e Coelho, 2016). Ao longo da formação inicial de professores, eles assumem a tarefa educativa ao se inserirem em contextos sociais, culturais, psicopedagógicos e particulares da profissão docente. Assim, compreendemos que essas vivências proporcionadas aos estudantes da graduação são condizentes às propostas de atividades de ensino, pesquisa ou extensão postas nos Projetos Pedagógicos de Curso de cada IES.

Com a intenção de proporcionar essa inserção em contextos educativos, o estágio se configura como um desses momentos, proporcionando, segundo Pimenta (2015), vivenciar as interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Sendo assim, as práticas de estágio ofertadas pelos cursos de licenciatura precisam contemplar a inserção do futuro professor em vivências educativas e interação mútua com seus professores supervisores, com o intuito de superar os desafios da ação docente.

Coelho, Oliveira e Lima (2016) destacam, em sua pesquisa, a relevância do professor de estágio na educação básica, uma vez que as relações estabelecidas entre estagiários e professores supervisores nas escolas dependem, diretamente, da condução dessa disciplina.

No contexto específico da UERN, essa relação pressupõe uma supervisão sistemática (PPC, 2018) realizada tanto pelo supervisor acadêmico da IES quanto pelo profissional do campo de estágio. Esse acompanhamento ocorre por meio da reflexão, monitoramento, sistematização e avaliação, assegurando a coerência com os princípios e diretrizes do curso de Ciências Biológicas.

Em relação à formação continuada, os dados mostram que a formação, a nível de Mestrado, dos professores supervisores acadêmicos da IES e supervisores de campo das escolas envolvidas no ECS apresenta uma variedade de áreas de conhecimento específicas das Ciências Biológicas. Como demonstrado no Quadro 12, três professores são pós-graduados pela UFRN e três pela UERN. É importante destacar que somente um mestre e um mestrando tem sua pós-graduação na área de Ensino de Biologia, ambos no Mestrado Profissional (PROFBIO/UERN), e atuam como professores supervisores de campo na educação básica no ensino de Biologia. Os demais professores se dedicam às áreas de conhecimento específico da Biologia.

Quadro 12 – Formação a nível de Mestrado e Doutorado dos professores investigados

Professores Supervisores	Mestrado	Doutorado
PSAE 1	Mestra em Bioecologia Aquática – UFRN	-
PSAE 2	Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UERN	Doutora em Ensino de Ciências – UFRN
PSAE 3	Mestra em Genética e Biologia Molecular – UFRN	Doutora em Ciências Biológicas (Microbiologia) – USP
PSCE 1	Mestra em Psicobiologia – UFRN	Doutora em Psicobiologia – UFRN
PSCE 2	Mestre em Ensino de Biologia – PROFBIO/UERN	-
PSCE 3	Mestranda em Ensino de Biologia – PROFBIO/UERN	-

Fonte: elaboração própria.

Concordamos com Almeida e Coelho (2016), quando afirmam que é necessária, atualmente, a formação continuada para os professores, já que oportuniza a ampliação da percepção e compreensão quanto a sua própria prática pedagógica. A formação continuada deve desenvolver, nos professores, uma visão crítica, consciente e reflexiva, que seja capaz de trazer melhorias para o contexto de sala de aula.

Com relação ao Doutorado, somente três professoras possuem o título de Doutor. Delas, apenas uma tem sua formação concluída, em nível de doutorado, na área de Ensino de Ciências (professora supervisora acadêmica), ou seja, área relacionada à formação pedagógica, ensino, educação e demais questões próprias da Licenciatura.

A formação continuada, a nível de doutoramento, proporciona novos conhecimentos, novas formas de encarar a realidade educacional e influencia, positivamente,

na construção da identidade docente e em seu processo de desenvolvimento formativo. Avaliando os trabalhos que versam sobre formação contínua, vale considerar o destaque recebido pela LDB (nº 9.394/1996), que traz, por excelência, que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). Além disso, Campos e Almeida (2019) apresentam a ideia de que a docência é uma atividade complexa, que exige formação permanente, específica, comprometida com singulares condições de exercício do magistério. Nesse sentido, as reflexões advindas com a formação continuada poderão incidir, diretamente, na qualidade das práticas desses docentes.

A partir dessas considerações, tanto a formação inicial dos alunos quanto dos professores está voltada para o magistério em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, como pode ser verificado no gráfico 1, o que indica uma aproximação com as questões didático-pedagógicas e científicas ao seu campo de atuação. Contudo, a formação continuada revela um distanciamento da formação pedagógica, pois as formações à nível de Mestrado e Doutorado dos professores, como como pode ser verificado no quadro 12, todas com perfis mais bacharelescos.

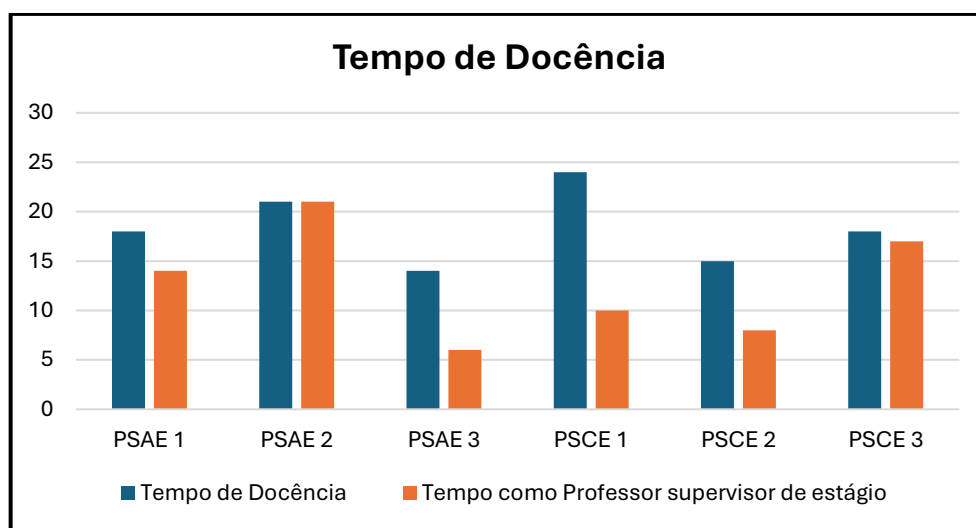
No entanto, com a continuidade da análise dos dados, percebemos que esses professores, ao longo dos anos de atuação como supervisores de estágio, acumularam experiências exitosas que marcaram suas trajetórias profissionais e pessoais. Tais vivências são singulares e refletem práticas de ensino e aprendizagem que articulam, de maneira integrada, os cotidianos escolares e universitários. Ademais, em seu trabalho, o professor, ao mesmo tempo que desenvolve sua atividade profissional, contribui para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, reconstrói-se pelas experiências. Nesse processo, ele não só forma a sua identidade, mas também colabora com ações, valores e práticas para a constituição identitária dos estudantes que o circundam (André *et al.*, 2010).

Vejamos logo a seguir, como estes professores ao longo da sua jornada profissional, tornaram-se professores supervisores de estágio e há quanto tempo dedicam-se à docência.

5.2.1 Tornar-se Professor Supervisor de ECS e tempo de docência

Acerca do tempo de experiência no magistério, constatamos que o maior número de anos se refere a 24, enquanto o menor é de 14 anos. Entretanto, a maioria possui entre 6 e 21 anos de experiência como docente supervisor do ECS, seja como supervisor acadêmico da IES ou como supervisor de campo em suas respectivas escolas públicas parceiras (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Tempo de docência no Ensino Superior e Educação Básica dos Professores investigados



Legenda: Professor Supervisor Acadêmico de Estágio (PSAE); Professor Supervisor de Campo de Estágio (PSCE).

Fonte: elaboração própria.

As informações coletadas confirmam que os professores participantes da pesquisa são profissionais efetivos em suas respectivas instituições, com significativa experiência no ensino superior e/ou na educação básica, e isso enriquece muito o desenvolvimento formativo dos estagiários em suas vivências nos estágios do curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Entendemos que formadores, conforme Mizukami (2005), são aqueles professores envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou dos professores que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas práticas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas, em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais que acolhem os futuros professores. Nesse processo, o professor formador necessita desenvolver uma visão integradora, no sentido de interrelacionar os diversos componentes curriculares, compreendendo algumas possibilidades de práticas pedagógicas que podem fazer a diferença na educação. Além do mais, é preciso que compreenda sua própria prática enquanto mediador de formações, habituando-se a problematizar seu cotidiano e a transformá-lo a partir de melhorias para seu ambiente de trabalho.

No que concerne ao **tornar-se professor supervisor acadêmico do ECS**, os docentes da UERN ingressaram na Instituição através de concurso público específico para assumir os componentes curriculares da área de ensino, dentre eles os Estágios Curriculares Supervisionados, como discorrido em suas narrativas. Por outro lado, no que tange aos três **professores supervisores de campo do ECS**, todos apresentaram respostas similares, ao

enfatarem que se tornaram supervisores devido ao convite feito pelos professores que supervisionam os estágios do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (Quadro 13).

Quadro 13 – Categorias emergidas das entrevistas quanto ao tornar-se Professor Supervisor Acadêmico e de Campo do ECS

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categorias
<i>[...] o concurso, né, ele já tinha esse viés, o concurso era para assumir já essas disciplinas, então quando a gente passa que eu já recebi a primeira distribuição de carga horária o estágio já estava presente [...]. PSAE 1</i>	Concurso público	Constituir-se supervisor acadêmico e de campo de estágio envolveu o concurso específico para área de ensino e convite da IES
<i>Eu entrei já para atuar nos estágios nessa área. A vaga era para assumir os estágios, no concurso em 2003 [...]. PSAE 2</i>	Concurso público	
<i>O concurso que eu passei na UERN foi para a área de ensino [...]. PSAE 3</i>	Concurso público	
<i>[...] Foi realmente através do convite de vocês, das professoras de Estágio da UERN, que a gente já se conhecia, né? E aí começamos né, e desde então não nos largamos [...]. PSCE 1</i>	Convite dos professores de estágio da UERN	
<i>[...] Foi essa indicação, né, dos professores da universidade [...] e sabiam que eu já atuava há muito tempo, nas escolas e perguntava se eu tinha, disponibilidade de receber os estágios e eu dizia que sim, né, e começava a receber. É tanto que quando precisa, pode mandar, eu recebo, eu gosto de estar com eles. Eles contribuem muito também com as novidades que eles trazem, com as metodologias [...]. PSCE 2</i>	Indicação dos professores da Universidade	
<i>Então, já recebo desde o início da docência, né? esses estagiários [...] eu sempre acolhi esses alunos e a gente sabe que tem várias situações, várias realidades desses estagiários [...]. PSCE 3</i>	Acolhe os estagiários desde o início da docência	

Fonte: elaboração própria.

Identificamos que o concurso referendado pelas **PSAE 1 e PSAE 3** foi concernente ao EDITAL N° 7/2010 – CCD/GR da seleção com vagas específicas para o Ensino de Ciências e Biologia, com 40 horas de trabalho, para Assistente I. Os candidatos aprovados seriam alocados no Departamento do Curso de Ciências Biológicas, no *Campus* Central, Mossoró/RN. Uma vez empossados em seus cargos, seriam regidos pela Lei Complementar n° 122, de 30 de junho de 1994, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis do Estado e das autarquias e fundações públicas estaduais do Rio Grande do Norte (CCD/GR, 2010). Destacamos que, como não houve o número mínimo de inscritos com a titulação de Doutor em Ensino de Ciências e áreas afins, abriu-se para os candidatos com título de Mestre nas demais áreas das Ciências Biológicas, desde que fossem licenciados.

Para as docentes que ingressaram na vaga, apesar de não terem doutorado específico na área de ensino exigido pelo edital, por suas experiências anteriores no campo educacional, apresentavam preparo intelectual, acadêmico e técnico-científico para desempenharem suas funções como docente. Passados todos esses anos, desde seu ingresso até os dias de hoje, como

professoras formadoras, elas adquiriram amadurecimento relacionado a tensões e aprendizagens advindas de contextos geralmente desconhecidos no exercício docente.

É importante destacar que, entre as três professoras supervisoras acadêmicas de estágio, apenas uma possui doutorado na área de ensino. No entanto, todas são licenciadas em Ciências Biológicas e lecionam os componentes curriculares voltados para o ensino de Ciências e/ou Biologia. Esse aspecto é, particularmente, relevante, pois a supervisão acadêmica não é delegada a professores substitutos, o que reflete o cuidado, a responsabilidade e o compromisso do curso com seus estudantes. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, esses componentes curriculares não são ministrados por professores substitutos, devido a UERN dispor de quadro docente suficiente para assumirem os estágios.

Essa situação não foi a mesma encontrada na pesquisa de Conde (2022), pois, ao analisar o quadro de docentes que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado, dos 19 professores, 11 foram professores substitutos. Como esse componente está relacionado à Educação, comumente, é direcionado aos professores substitutos, porque são poucos os efetivos licenciados no curso. Nas seleções que ocorrem, as vagas são preenchidas, geralmente, por egressos do curso com formação *stricto sensu* em áreas que mais se aproximam do bacharelado. Esse resultado se aproxima do estudo de Pinto (2017), que constatou que, embora todos os professores entrevistados sejam servidores públicos federais estáveis concursados para a educação superior, geralmente, não existe uma constância entre os professores que orientam os estágios, o que pode dificultar a criação de vínculos mais estabelecidos com o campo, o estágio, ou mesmo com o curso.

Percebemos que esse perfil profissional pode variar entre as instituições de ensino superior. Elas atenderão as suas normativas e, conseqüentemente, apresentarão características próprias e objetivos específicos coerentes com suas realidades, assim como influenciarão no aspecto formativo dos estudantes que passarem por elas. Além disso, as trajetórias e experiências profissionais de cada sujeito variam em termos de percurso, tempo e níveis de ensino nos quais atuaram, logo, isso reflete na forma como cada professor contribuiu para a formação de seus alunos.

Ao dialogarmos com as falas dos **professores supervisores de campo** de estágio, percebemos que, por trás da indicação, há uma construção de laços afetivos e acolhimento que mantêm esses docentes próximos com o propósito de contribuir com a formação inicial dos acadêmicos de Biologia. Esse acolhimento pode favorecer a cooperação, permitindo que o futuro professor construa uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual,

psicopedagógico e pessoal, além de capacitá-lo a assumir uma tarefa educativa em toda sua complexidade (Andre *et al.*, 2010).

Quanto às relações de afeto que se estabelecem entre professores e estudantes, elas podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem que permeiam as relações interpessoais. Sobre essa questão, Scottini (2011) traz que a afetividade é o estado de quem está afetivo, ou seja, relaciona-se a uma ação que se exterioriza e modifica a forma de agir para com o outro. Salienta-se que a presença de afeto e empatia nessa relação pode contribuir para que ambos os sujeitos se coloquem na posição do outro e busquem, de maneira dialógica, uma melhor interação no ambiente escolar, favorecendo o aprendizado e, ao mesmo tempo, o trabalho do professor (Gomes *et al.*, 2021).

O **PSCE 3** evidencia que esse acolhimento também é importante pelo fato de os alunos pertencerem a realidades diferentes e, muitas vezes, viverem em situações de conflito com seus parentes próximos. Por isso, é relevante entender e compreender em qual meio social o estudante se encontra inserido. Todas essas informações estão interligadas no processo de formação do sujeito histórico-social e, portanto, devemos nos embasar nelas para entender os discentes e, assim, construir uma educação com respeito e afeto.

Após essa breve contextualização sobre o tempo de experiência dos participantes na docência e quais caminhos percorreram até assumirem essa função, apresentaremos logo a seguir, suas concepções sobre formação docente.

5.2.2 Concepções sobre formação docente da tríade formativa no contexto do ECS

Na intenção de compreender o que é formação docente, na perspectiva dos docentes formadores e estagiários, e como está imbrincada em suas práticas supervisivas em situações de estágio curricular supervisionado, realizamos entrevistas narrativas com três professores supervisores acadêmicos e três de campo e o Grupo Focal com quatro estagiários. Nas falas dos **PSAE** e dos **PSCE**, foi possível identificar aspectos semelhantes relacionados à preparação profissional, abrangendo os âmbitos acadêmico e social, a atualização de informações e tecnologias, ou seja, aspectos que envolvem a formação continuada e a prática profissional (Quadro 14). Diante disso, verificamos que a preparação profissional está associada à aquisição de formação acadêmica, social e tecnológica, com o intuito de inserir os acadêmicos no contexto da educação do século XXI.

Quadro 14 – Categorias emergidas das entrevistas e do Grupo Focal quanto à formação docente da tríade formativa

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categoria
<i>Então assim, é você preparar uma pessoa para que ela possa ser um professor [...]. PSAE 1</i>	Preparar alguém para ser um professor	Formação permanente dos docentes
<i>Como a tecnologia hoje, se a gente olhar há 20 anos a gente não tinha a tecnologia que nós temos hoje, e aí, esses meninos são muito tecnológicos, então assim, a gente precisa se apropriar dessas coisas [...]. PSAE 1</i>	Atualização permanente	
<i>A gente se formou nos anos 90 [...] e pegamos essa geração dos anos 2000. Essa geração é completamente diferente. O professor, ele tem que buscar essa formação contínua, porque as coisas mudam o tempo todo. Então, como eu alcanço isso? Como eu enxergo isso dentro da minha prática docente? Através dessa formação que ela é contínua [...]. PSAE 2</i>	Formação Contínua	
<i>Formação, está relacionada a você justamente é, ter condição de estar como um profissional, como um professor em sala de aula e saber que não é só a transmissão do conhecimento [...]. PSAE 2</i>	Capacitação Contínua	
<i>Formação docente é algo que é inerente à vida do educador, e ela é contínua desde que a gente sai da escola até aposentadoria [...]. PSCE 3</i>	Formação Contínua	
<i>A formação docente seria justamente todo esse processo de formação, tanto na graduação, quanto também após a graduação, que é quando o professor também vai buscar ter mais prática, experiência e busca justamente se aprimorar, tanto com o avanço da tecnologia, avanço dos métodos e dos conhecimento científico [...]. Est 1</i>	Formação continuada	
<i>Eu lembro, no início da graduação, de uma frase que ela (Professora X) falou que a gente não vai virar professor no dia em que a gente se formar, a gente vai se construir como professor durante a graduação. Eu acho que a formação nossa é justamente isso, é o caminho que a gente percorre tanto durante a graduação, como também quando a gente já está trabalhando em escola. Então, a gente se torna professor é durante esses momentos, então, de pesquisa, de extensão, de estágio [...]. Est 3</i>	Formação durante e após a graduação	
<i>Eu acredito que a formação docente é todo aquele processo que capacita o profissional da educação na área que ele almeja [...] é estar sempre buscando melhorar no seu processo de ensino, de aplicar os conteúdos, trazer novas metodologias em sala de aula [...]. Buscar melhorias para o processo, tanto pessoal quanto dos alunos, porque eu acho que hoje, no mundo tecnológico que vivemos, não dá para ficar só copiando no quadro. [...]. Est 4</i>	Continuar atualizando-se	
<i>A formação docente, eu destaco essa busca por sempre estar tentando aprender mais, tentando inovar, que faz parte da vida de um professor. Não dá para gente parar só na graduação [...], sempre aparece uma nova necessidade, sempre aparece uma nova ferramenta [...]. Então, é sempre importante a gente estar buscando inovações e eu destaco aqui a questão da inovação na tecnologia para aliar a nossa, experiência em sala de aula [...]. Est 2</i>	Inovação Permanente na Prática Docente	

Fonte: elaboração própria.

Pela leitura dos relatos dos PSAE da universidade, compreendemos que a formação contínua ou permanente reflete a ideia de uma preparação abrangente que considera o crescimento e a integração em múltiplas dimensões da vida do indivíduo, incluindo não somente as questões curriculares inerentes à profissionalização docente, mas também à dimensão pessoal, social e subjetiva do trabalho docente. Além do mais, abrange a concepção de estar em constante atualização e qualificação ao longo da carreira, refletindo o compromisso com o

aprimoramento constante e o crescimento profissional. Desse modo, a formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento humano e de estruturação pessoal (Garcia, 1999). De acordo com Silva (2024), o processo de formação continuada permite que os educadores expandam seus conhecimentos, adquiriram novas habilidades e atualizem suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas e mudanças da sociedade contemporânea.

Ademais, as narrativas exprimem a ideia de que o desenvolvimento profissional é um projeto ao longo da carreira, que ocorre da formação inicial, a iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira (Garcia, 1999). É uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que engloba vários conhecimentos e que deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independentemente do nível de formação de professores.

Percebemos que o **PSAE 2** reconhece ter se formado em uma época distinta e deixa perceptível a diferença entre as gerações, as quais estão em constante mudança e demandam atualizações frequentes nas práticas docentes. A esse respeito, Silva (2024) discorre que, com a rápida evolução do conhecimento e a constante atualização dos currículos escolares, os professores devem se manter atualizados constantemente para garantir uma educação de qualidade aos seus alunos.

Um aspecto também essencial mencionado é a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). A respeito desse cenário tecnológico, Marin, Bervian e Güllich (2019) destacam as possibilidades das TIC nos processos de ensino e aprendizagem no Ensino de Ciências, bem como a integração dessas tecnologias na Educação Básica e na formação inicial dos professores-pesquisadores, que exige uma atualização contínua do docente.

Gloria e Benjamin (2018) afirmam que é essencial saber como gerenciar informações eletrônicas de uma gama cada vez maior de recursos e em formatos variados. Nesse sentido, a fala do **PSAE 2** evidencia que sua atitude se torna um fator fundamental que facilita ou dificulta a adoção da tecnologia. Conforme Gloria e Benjamin (2018), professores com atitudes positivas em relação à tecnologia sentem-se mais confortáveis ao utilizá-la e, geralmente, a incorporam em suas atividades de ensino. As atitudes negativas dos professores em relação à tecnologia mudam após o treinamento sobre o seu uso.

Diante do exposto, concordamos com Grass (2020) quando afirma que professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e uso criterioso das tecnologias pelos outros. Além do mais, as tecnologias podem contribuir

no que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias inovadoras e ao uso dos diversos recursos tecnológicos disponíveis.

O depoimento do **PSAE 2**, ao evidenciar que ser professor vai além da simples transmissão de conhecimentos, ressalta que a formação envolve aspectos como a escola, o currículo, o ensino e as vivências cotidianas, os quais moldam o caráter e a atuação do docente. Nesse sentido, é fundamental que o professor possua uma concepção epistemológica da ciência que ensina, compreendendo os métodos lógicos e investigativos dessa ciência, bem como as condições históricas e sociais do contexto de produção dos conteúdos dessa ciência (Libâneo, 2015).

Ao refletir acerca das concepções de ambos os formadores, os **professores supervisores acadêmicos da universidade** foram enfáticos em seus relatos ao associar a formação docente à formação continuada, destacando a importância da constante atualização e da busca permanente por qualificação, com o objetivo de acompanhar os avanços educacionais e, assim, orientar os alunos que chegam à universidade. Por outro lado, como será verificado nas narrativas dos **professores supervisores de campo das escolas**, ressaltam a relevância do contexto escolar, ou seja, da vivência cotidiana com os alunos da educação básica, para a formação docente. Nesse entendimento, concordamos com Garcia (1999) e Imbernón (2022), quando defendem que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve considerar a reflexão epistemológica sobre a prática num contexto determinado.

Reconhecer a importância da prática como *locus* de atuação e formação do professor é admitir que a formação não pode ser dissociada do cenário de trabalho (Imbernón, 2022). Isso se explica porque o desenvolvimento humano ocorre em um contexto social e histórico específico, que condiciona as práticas formativas e influencia os processos de inovação e mudança. Contudo, percebemos que essa vivência não é adquirida nos bancos da universidade, tampouco oferecida pelos cursos de qualificação.

No contexto da prática docente, é essencial que as teorias estejam interligadas à prática, de forma a fornecer subsídios que sejam condizentes com a realidade vivenciada em sala de aula (Lima, 2016). Logo, percebe-se que a formação é parte integrante da vida do professor, pois contribui para a construção de saberes e que sua inserção no cotidiano escolar é fundamental para que ele possa refletir sobre suas ações, revisar teorias, promover a aprendizagem dos alunos e construir novos conhecimentos.

Nesse processo, a prática docente é conquistada, principalmente, após a inserção no mundo do trabalho, quando o profissional da educação se depara com diversas situações, frustrações, expectativas e preocupações que influenciam, diretamente, sua atuação e sua

identidade como pessoa. Nesse sentido, concordamos com Morais e Lima (2021), pois ressaltam a singularidade do conhecimento construído por cada indivíduo a partir de suas experiências, práticas e vivências, destacando seu papel essencial no fortalecimento de aprendizagens fundamentais.

No entanto, ao analisarmos as narrativas, observamos que nenhum dos formadores evidenciou, em seus relatos, qualquer experiência ou participação em ações de formação continuada. Isso inclui projetos de ensino, pesquisa e extensão promovidos pela Universidade ou pela Secretaria de Educação, bem como colaborações com os estágios curriculares supervisionados. Essa lacuna precisa ser preenchida em vários aspectos, inclusive junto ao NDE. Nesse sentido, fica o convite ao diálogo no tocante à investigação-formação-ação como um contexto que proporciona reflexões críticas sobre o ser, o estar e o fazer docente em Ciências, de forma crítica e reflexiva. Nesse modelo, no qual a formação crítica é estimulada, Alarcão (2010) afirma que o exame da própria prática exige uma reflexão sobre a ação em seus diferentes aspectos, de modo que os conhecimentos adquiridos na investigação atuam como "guias para novas experiências", conferindo um caráter cíclico e contínuo à aprendizagem.

Nessa linha de contribuição formativa, destacamos a pesquisa de Person, Bremm e Güllich (2019), que, por meio do projeto de extensão *Ciclos Formativos no Ensino de Ciências*, reconhecem a relevância de elementos que se tornam formativo-constitutivos do processo de formação de professores. O diálogo formativo, o espelhamento de práticas, a sistematização de experiências, e as escritas narrativas reflexivas estão entre esses elementos. Radetzke e Güllich (2021) corroboram essa constatação ao enfatizar a importância de que os diálogos sejam coerentes com as situações vivenciadas no contexto escolar e universitário, além de destacar o papel essencial da escrita reflexiva para o desenvolvimento docente.

Outra questão relevante que esteve ausente nas falas dos **professores supervisores acadêmicos e de campo** foi a formação em serviço, bem como a troca de experiência, o planejamento coletivo e/ou replanejamento como ações de formação e a parceria entre escola e universidade como espaço de formação. A esse respeito, Imbernón (2022) esclarece que uma reestruturação profissional do professorado precisa desenvolver e incentivar uma cultura colaborativa no centro e uma maior profissionalização docente através de projetos conjuntos.

Por fim, constatamos também que os sujeitos investigados não citaram a importância da formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação (Imbernón, 2022). Essas características são essenciais para serem discutidas, uma vez que, em seu fazer cotidiano, os professores

trabalham com alunos que apresentam culturas diversas e que fazem parte de um mundo cada vez mais globalizado.

Nesse cenário complexo da formação científica e humana, concordamos com Imbernón (2022) ao afirmar que se fortalece a perspectiva que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática formativa.

Além dos argumentos já explicitados sobre formação docente pelos docentes, destacaremos, a seguir, as narrativas dos **discentes estagiários**. Os posicionamentos dos licenciandos permitiram inferir que a formação esteve associada a diversos aspectos, tais como a capacitação profissional em uma área específica do conhecimento, a busca por aprimoramento pessoal e pelo benefício de seus futuros alunos e a aquisição de conhecimentos sobre inovações tecnológicas e sua aplicação em sala de aula. Além disso, os licenciandos percebem a formação como um processo gradual, que se estende ao longo da vida e contribui para a construção e o aperfeiçoamento da identidade docente.

Ao analisarmos as unidades de registro da tríade formativa, **constatamos que a necessidade de adquirir conhecimentos sobre diversos recursos tecnológicos e integrá-los às práticas cotidianas do fazer pedagógico é o único ponto em comum**. Torna-se, portanto, imprescindível que tanto professores quanto alunos estejam atualizados para incorporar essas ferramentas ao processo de ensino, promovendo a inovação e acompanhando os progressos científicos. No entanto, ao estabelecer um paralelo com o PPC do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, verificamos a ausência de componentes curriculares que abordem os saberes relacionados à tecnologia. Essa constatação encontra respaldo nos estudos de Gatti e Sá Barreto (2009) que, ao analisarem as ementas de diversos cursos de licenciatura, chegaram a uma conclusão similar a nossa: há uma insuficiência de disciplinas que articulem as tecnologias como ferramentas de mediação na educação científica, o que inclui o curso de Ciências Biológicas.

A literatura sobre as TIC destaca que a linguagem digital promoveu uma transformação profunda nas formas de acesso à informação, ao entretenimento e à cultura (Grass, 2020). Essa mudança – sustentada pelo uso de computadores, smartphones, internet, jogos eletrônicos em rede e pela convergência de mídias – exerce influência crescente na formação de atitudes, valores e conhecimentos. No contexto educacional, é notável o uso, cada vez mais intenso, de recursos como vídeos, programas educativos, computadores, sites, softwares educacionais, jogos, entre outros. Quando trabalhados adequadamente por professores e alunos, os recursos audiovisuais favorecem a aquisição de conhecimentos, tornam

as aulas mais interativas e colaborativas e melhoram a relação professor-aluno (Silva e Souza, 2019).

É importante registrar que a fala do **Estagiário 1** reforça a compreensão de que, durante a formação inicial e continuada, o profissional deve aprimorar sua prática utilizando-se tanto das tecnologias quanto do avanço nos métodos de ensino e nos conhecimentos científicos. Isso evidencia que o domínio dos conteúdos, por si só, não é suficiente para garantir uma atuação profissional de qualidade. A esse respeito, conforme Gatti e Sá Barreto (2009), os egressos deverão dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Além disso, deverão demonstrar domínio das tecnologias de informação e comunicação para o aumento da aprendizagem.

Ampliando as discussões acerca das metodologias, Gianotto e Carvalho (2015), realizando reflexões sobre o fazer docente em situações de estágio, destacam que os professores principiantes dispensaram atenção especial à escolha de metodologias e recursos didáticos, com o objetivo de ministrar um ensino de melhor qualidade, mais dinâmico, crítico e reflexivo. Utilizaram estratégias como aula prática dialogada, vídeos, mural científico, reportagens, revistas, músicas, amostras de animais, histórias, analogias, dentre outros recursos e métodos. Com isso, percebemos que, durante o estágio curricular, o futuro professor compreende a importância de planejar suas aulas adequadamente ao selecionar metodologias, recursos didáticos e estratégias de avaliação alinhadas aos objetivos do conteúdo a serem alcançados.

A narrativa, a seguir, especificamente do **Estagiário 3**, reflete a percepção de que a identidade docente é construída, gradualmente, ao longo da formação e que esse processo inclui a participação em projetos de pesquisa, extensão e a experiência adquirida nos estágios. Em consonância com nossos dados, Souza, Reis e Dias (2022) constataram, nos relatos dos pesquisados, que os estágios realizados no ensino fundamental e médio contribuíram para a construção da identidade docente. De acordo com Pimenta (1999), a construção da identidade docente ocorre pelas “experiências” sociais e profissionais acumuladas enquanto estudante da educação básica e devem estar articuladas, durante a formação inicial, com as experiências práticas vivenciadas pelos licenciandos.

Além do contexto social, Mellini e Ovigli (2020) apontam a influência do contexto histórico/cultural no qual o docente se desenvolve profissionalmente por meio da interação entre a dimensão subjetiva e a dimensão objetiva, que influencia para a construção da identidade profissional. Para Guimarães (2004), a identidade profissional, além de estar relacionada ao conjunto de saberes e destrezas profissionais, refere-se a disposições pessoais em relação a uma

profissão. Compreender a construção da identidade profissional do docente implica também em entender como ele estabelece suas relações com a profissão e como, ao longo de sua trajetória, se forma o ser professor, revelando suas maneiras de ser e de tornar-se docente.

Em síntese, percebemos que os sujeitos da nossa investigação apontaram perspectivas diferentes em relação ao que vem a ser formação docente e mostraram que são influenciados por possíveis fatores, tais como: ambientes de trabalho; tempo de atuação como docente; experiências individuais e coletivas em seus contextos de trabalho; mudanças comportamentais influenciadas, principalmente, pelas tecnologias; dentre outros fatores.

Contudo, sabemos que a formação de professores constitui um processo cada vez mais complexo, sobretudo se considerarmos o atual contexto de educação no Brasil. Esse contexto é influenciado por novas propostas educacionais decorrentes das alterações políticas, das modificações do mercado de trabalho, da revolução midiática e da diversidade das relações sociais.

Na subseção seguinte, apresentaremos os relatos referentes às experiências formativas vivenciadas no contexto do ECS. Nela, evidenciaremos as aprendizagens construídas e os desafios enfrentados por estes sujeitos ao longo desse processo.

5.2.3 Experiências formativas vivenciadas pela tríade formativa em situações de ECS

No que concerne às experiências em processos de formação docente vivenciadas ao longo dos anos nos ECS da licenciatura em Ciências Biológicas, a tríade formativa relata potencialidades como: interação com a comunidade, legado à escola, diálogo formativo, construção de laços profissionais e afetivos entre estagiários e professores, dentre outros. Porém, também discorrem sobre os desafios proporcionados pela vivência no estágio, sendo eles: ansiedade por parte dos estagiários, obstáculos gerados pela gestão escolar e o desencontro entre os calendários da Escola e da Universidade (Quadro 15).

Quadro 15 – Categorias emergidas das entrevistas e do Grupo Focal quanto às experiências formativas vivenciadas pela tríade formativa no ECS

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categorias
<i>Então hoje eu tenho me preocupado muito com essa questão dessa <u>ansiedade que eles chegam</u> [...], com a questão de como conduzir de uma maneira que se torne leve, porque a gente sabe que o estágio não é suave, a carga horária é bem elevada [...]. PSAE 1</i>	Ansiedade	Potencialidades e desafios proporcionados pela vivência no estágio
<i>Quando a gente vai para a comunidade, quando a gente leva o conhecimento que a gente tem aqui e esses alunos têm a oportunidade de levar e <u>interagir com a comunidade</u>, isso é extensão [...]. PSAE 1</i>	Interação com a comunidade	

<i>Então, o que mais marca a gente é perceber que o estágio tem uma <u>significação para eles</u>, tem essa mudança, essa mudança de postura, de entender um pouco mais o que é aquele processo. Então, para mim o que mais marca é isso: <u>vê a evolução deles durante o estágio, o comportamento de como eles chegam e como eles saem [...].</u> PSAE 2</i>	Evolução durante os estágios	
<i>Eu acho que esse <u>reconhecimento</u> para mim é o que é mais gratificante enquanto professora de estágio [...]. <u>ele perceberem que o estagiário fez na escola fez diferença na vida deles, no interesse dele, no dia a dia dele [...].</u> PSAE 3</i>	O estágio proporciona um legado à escola	
<i>[...] Eu vou destacar um ponto muito importante que foram as <u>aulas que a gente tinha de estágio na universidade</u>. Porque a professora sempre buscava saber o que estava acontecendo nas aulas [...] se estava passando por alguma dificuldade, alguma coisa que era muito importante. <u>Ela fazia essa conversa com todo mundo. Ela perguntava a todos. Para saber como é que estava o andamento [...].</u> Est 2</i>	Diálogo formativo	
<i>[...] Eu acho que é os <u>laços</u>, né, que a gente começa a criar. Querendo ou não, a gente começa a vivenciar a realidade daqueles <u>alunos</u>, muitos chegam com vários diálogos. E saber que a gente pode contribuir de alguma forma para eles [...]. Est 4</i>	Construção de laços profissionais e afetivos entre estagiários e professores	
<i>[...] <u>Em alguns momentos no ensino médio, eu não me senti o responsável pela turma</u>. Eu senti como se eu dependesse de alguém para gerir aquela turma [...], <u>como se eu não tivesse autonomia em sala de aula [...].</u> Est 3</i>	Sensação de falta de autonomia do estagiário	
<i>[...] eu acho que vai depender da escola porque em algumas escolas <u>não me senti responsável pela sala e também tem a questão do docente [...].</u> Est 1</i>	Sensação de falta de autonomia do estagiário	
<i>[...] Eu vou destacar o ponto relacionada à questão da <u>gestão escolar</u>, que muitas vezes a gente chegava na escola e <u>ficava sabendo somente na hora que não ia ter aula porque a escola tinha se programado tipo uma hora antes para ter um evento [...].</u> Est 2</i>	Obstáculos gerados pela Gestão escolar	
<i>[...] toda essa vivência com o estagiário, uma coisa que as vezes quando eu tenho oportunidade de falar com vocês [...] é em relação ao tempo né? <u>Principalmente quando as vezes assim a gente não consegue manter os calendários iguais. Quando o Estado, a escola faz greve, mais a UERN não fez e aí o calendário não coincide aí é um corre-corre para esses meninos pagarem a carga horária de estágio. Muitas vezes não consegue, e tem que adaptar e as vezes a gente vê uma falha nisso, né? [...].</u> PSCE 1</i>	Desencontro entre os calendários da Escola e da Universidade	
<i>[...] Não sei, mas particularmente <u>os acho bem mais preparados, não só em relação a sala, que está vindo muito aluno desenrolado, eu estou achando incrível. Você “solta ele” e menina, você não tem mais problema. Porque eles estão assim, super desenrolados em sala de aula, mais não só nisso, também em conteúdo. Não sei se eu estou sortuda, vou nem elogiar para não perder esses estagiários (kkkk), mas eu estou recebendo assim uns <u>alunos muito preparados em relação ao conteúdo, aí isso também dá segurança [...].</u> então eu percebo uma melhoria imensa nesses estagiários [...].</u> PSCE 1</i>	Os estagiários são competentes	
<i>[...] Eu estou acompanhando ali a trajetória deles, o desempenho deles, <u>mas quando eu vejo que eles têm a autonomia de assumir, de acompanhar, de avaliar</u> e os alunos perceberem, não, <u>ele realmente é um bom professor e acabam gostando tanto, né, que quando termina o estágio, já ficam, né, perguntam por que terminou, porque vai embora, né, então isso me marca muito [...].</u> PSCE 2</i>	O estagiário como bom professor	
<i>[...] Os estagiários, quando eles saem, quando voltam à sala de aula, muitos comentam. Tipo, <u>professor, eu gostei daquele estagiário, daquele professor. Ele era muito bom, porque ele fazia assim, ele me dava atenção, ele tirava as dúvidas, explicava bem, tem paciência. Então, isso marcava [...].</u> PSCE 2</i>	O estagiário como bom professor	

<p>[...] <i>Tem essa questão do novo que eles trazem que a gente acolhe. Às vezes, a gente nem entende muito. Quando é muito tecnológico, a gente tem uma certa resistência, mais faça. Faça que vai dar certo. Nessa questão de... <u>Eu acho que é mais essa motivação mesmo, né? Que eles trazem para a gente essa novidade [...]. PSCE 3</u></i></p>	<p>Os estagiários são competentes</p>	
--	---------------------------------------	--

Fonte: elaboração própria.

Os **professores supervisores acadêmicos e de campo**, embora destaquem pontos específicos inerentes ao seu lugar de fala e de sua realidade, têm em comum a percepção de que os estagiários, ultimamente, estão apresentando uma boa maturidade acadêmica, chegando à sala de aula com autonomia didático-pedagógica e ministrando, com desenvoltura, os conteúdos biológicos.

Esse aspecto referente à maturidade acadêmica ou preparo intelectual dos estagiários, possivelmente, deve estar atrelado ao suporte formativo que ele vai adquirindo ao longo de sua formação, vivenciando o ensino, a pesquisa e a extensão nos componentes curriculares e trocando experiência com seus futuros colegas de trabalho, como evidenciado nos depoimentos dos formadores. Essas ações os inserem em uma realidade educacional concreta, de forma que contribuem para que eles se apropriem de conhecimentos, valores e hábitos da profissão docente. Essa imersão do conhecimento sobre o fazer docente é aprofundada no momento de execução dos estágios de docência supervisionados (Souza, Paixão e Menezes, 2020).

Nesse sentido, a figura do professor é essencial, uma vez que contribuirá para a formação dos sujeitos à medida que facilita a atividade mental dos alunos, permitindo-lhes construir novos conhecimentos a partir da reconstrução e da reorganização daqueles que já possuem (Albuquerque, 2010). Além disso, cabe ao professor mediar a relação entre os estudantes e os conteúdos escolares, exercendo um papel fundamental tanto na construção do conhecimento específico da área quanto no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas e metodológicas.

Todavia, faz-se necessário ressaltar que cada docente da IES investigada discorreu sobre outros elementos relevantes, tendo como base suas vivências em seus ambientes de trabalho. O **PSAE 1** demonstra sua preocupação com relação aos problemas de ansiedade que os alunos têm apresentado, ultimamente, ao chegarem, principalmente, no Estágio de Ciências Naturais I, devido ser o primeiro contato com o contexto escolar. Sob esse ponto de vista, Pimenta e Lima (2011) comentam que a primeira revelação de muitos alunos é sobre o pânico, a desorientação e a impotência no convívio com o espaço escolar. Entretanto, aprender como é o ensino com os professores de profissão é o desafio a ser superado. Então, no decorrer do estágio, ao transitar da universidade para a escola e da escola para a universidade, os estagiários

podem tecer uma rede de relações e aprendizagens (Pimenta e Lima, 2011) que os fortalecerão e, com isso, esses sentimentos de incertezas, medos e frustrações serão controlados e compreendidos.

Nessa direção, o Estágio Curricular Supervisionado, por proporcionar o encontro com a realidade escolar, pode ser marcado por dúvidas, ansiedade e tensões. Isso demonstra, de acordo com Brito (2011), a importância do apoio da escola e dos professores experientes nas aprendizagens e constituição da professoralidade dos futuros professores. Esse contato com a realidade pode causar desconforto em relação à própria formação inicial. Logo, é relevante o acompanhamento formativo e dialógico dos professores supervisores de estágio, mostrando que as realidades educacionais são diversas, complexas e solucionáveis.

A pesquisa de Oliveira (2011), ao investigar as possibilidades formativas no estágio, apresenta que as falas dos futuros professores em seus primeiros passos de desenvolvimento do estágio mostraram elevado grau de ansiedade por parte de todos os envolvidos. A postura adotada pelas professoras foi de tranquilizar os acadêmicos, mostrando o estágio como um processo de aprendizagem em construção e que eles não estão sozinhos.

Entretanto, os professores formadores devem estar atentos com o intuito de observar se a ansiedade está relacionada às questões inerentes ao estágio ou se é uma resposta emocional baseada na avaliação de uma ameaça existencial incerta (Munhoz e Borges, 2022). Porém, os autores enfatizam que a ansiedade pode desencadear sensações desagradáveis, mesmo que seja uma característica natural do ser humano que se manifesta quando o indivíduo se depara com situações consideradas ameaçadoras ou perigosas. Ela pode interferir na vida da pessoa de maneira significativa, constituindo-se, nesse caso, um distúrbio.

Gatti *et al.* (2019) abordam outro aspecto que devemos levar em consideração. Os autores são enfáticos ao afirmarem que os professores se defrontarão, nas redes escolares, não só com o desafio de criar condições de aprendizagem, mas também com fatores culturais, morais, éticos, sociais e diferenciados, que criam formas relacionais e geram situações que podem vir a ser problemáticas e com as quais terá que lidar. Dito isso, a questão que se coloca é saber se os cursos de licenciatura estão preparando os licenciandos, principalmente em termos emocionais, para lidar com situações tão complexas, uma vez que a formação demanda certa integralidade entre a perspectiva cognitiva relativa ao domínio de conteúdo e a formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural, psicossocial (Gatti *et al.*, 2019).

Nos discursos dos **professores supervisores de campo** do estágio, visualizamos, para além da maturidade acadêmica, outros aspectos relevantes apontados nas narrativas, tais

como o descompasso entre os calendários da Escola e da UERN em decorrência das greves, o bom professor e a inserção das tecnologias em sala de aula.

Evidenciamos, primeiramente, a preocupação externada pelo **PSCE 1** quanto ao comprometimento da carga horária do ECS nos períodos em que acontecem greves, pois prejudica o andamento das atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários nas escolas, bem como aquelas inerentes à própria demanda escolar. Os alunos, no período do estágio, compreendem, com mais propriedade, que uma das finalidades da escola, segundo Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2007), é garantir a possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado. Elas possuem regulamentos e normativas que devem ser cumpridas, a fim de que o acesso ao conhecimento seja garantido. Albuquerque (2010) acrescenta que a escola deve formar indivíduos adaptados à sociedade e, para isso acontecer, os jovens precisam aprender, na escola, normas, valores, *habitus* e modos de convivência social.

Em decorrência do ECS ser o primeiro contato que os estagiários têm para começar a desenvolver-se como futuros professores, colocando em prática ações específicas para atuar nos espaços escolares, essa problemática da greve afeta, grandemente, a inserção e permanência do estagiário na escola. Para a docente, mais que cumprir a carga horária de “qualquer jeito”, é dar condições efetivas para que o estágio se torne uma experiência marcante na formação inicial dos professores, fornecendo-lhes bases importantes para a construção da sua identidade profissional.

Ao prosseguir com a discussão, Lima e Santos (2021) discutem sobre a experiência como professor regente nos estágios curriculares obrigatórios. Um dos sujeitos da investigação dos citados autores destacou a incompatibilidade dos períodos letivos da escola e da universidade e afirmou que isso atrapalha o rendimento e o acompanhamento dos estudantes nos estágios de observação e regência. Entretanto, é importante destacarmos que a greve também se configura como um momento formativo, uma vez que tanto os professores da Educação Básica quanto os das Instituições de Ensino Superior (IES) exercem, nesse contexto, seu papel de cidadãos ao reivindicarem seus direitos.

Os professores investigados enfatizam o reconhecimento dos estagiários pelos estudantes da Educação Básica como outro ponto de destaque. Eles elencam alguns aspectos que caracterizam o perfil de um “bom professor”: demonstrar atenção para as necessidades dos alunos, tirar suas dúvidas, explicar bem e ter paciência com eles. Esse comportamento contribui para a incorporação da ideia de que um “bom professor” é aquele que age por meio da escuta ativa no cotidiano escolar, de modo que acolhe os alunos em sua diversidade e subjetividade.

Diante desse cenário, Albuquerque (2010) faz um sumário da percepção de professores e alunos quanto ao significado do “bom professor” e estes incluem características como “valores pessoais”, “conhecimentos específicos”, “conhecimento e linguagem”, “motivação e cordialidade”, além da importância do conviver, do conhecer e do saber comunicar. Ampliando nossa discussão e reflexão, para Marsico, Santos e Ferreira (2016), o “bom professor” é anunciado como aquele que valoriza os conhecimentos dos estudantes, selecionando temáticas de relevância social, assim como aquelas diretamente associadas ao cotidiano desses estudantes. Já para Ferreira e Gomes (2011), o “bom professor” está relacionado à tomada de decisão sobre quais conhecimentos selecionar e recortar, associando-os com a realidade dos estudantes e ao cotidiano das salas de aula.

Em se tratando do aspecto tecnológico, o **PSCE 3** demonstra certa resistência, porém, compreende que essa inovação trazida para o contexto da sala de aula é importante para o estagiário. À medida que essa prática metodológica se torna corriqueira, torna-se um fator de motivação tanto para os alunos da escola quanto para os próprios professores formadores.

É perceptível que os alunos, principalmente os da Educação Básica, gostem e se interessem por aulas que utilizam vídeos, jogos ou outros recursos digitais, pois muitos nasceram inseridos nessa cultura midiática e estão acostumados com essa nova linguagem. Então, para eles, essa vivência traz mudanças nas aulas, tornando-as menos cansativas e mais prazerosas, modificando a rotina e a visão do aluno perante o ensino de biologia.

Para os **estagiários**, suas experiências formativas envolvem aspectos distintos e relevantes, como a afetividade, a inserção na realidade escolar, a interação com os alunos e a troca de experiências. Por outro lado, apontam a falta de autonomia em sala de aula como desafio.

O **Estagiário 4** discorre que o “estágio em si é um ponto muito positivo para quem está se formando, inserindo-os na realidade educacional que irão vivenciar e o descobrimento enquanto professores”. Essa fala nos remete à afirmação de Pimenta e Lima (2011) acerca das especificidades do estágio e da prática de ensino, que traz elementos do estágio como espaço para que professores, alunos e comunidade escolar trabalhem questões básicas, de alicerce, sendo elas “o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, dentre outros” (Pimenta e Lima, 2011, p. 100).

Essas questões dão sentido e significados às vivências particulares de cada um desses sujeitos ao experienciarem o contexto educativo em situações de estágio. Nesse

caminhar, os estagiários aprenderão que cada unidade escolar tem autonomia para criar seu próprio projeto pedagógico, seus regulamentos e suas normas de funcionamento. Ademais, por seu tamanho, suas características (pública ou privada), sua localização e por seu quadro de dirigentes e professores, cria espaços em que os conflitos existentes sejam tratados e vividos de formas diferenciadas, com maior ou menor sucesso (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2007).

Nessa linha de pensamento, o estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais situadas historicamente (Pimenta e Lima, 2011). Observamos, na fala das autoras, que, para o aluno em formação inicial, o estágio realizado em cada uma das escolas irá proporcionar vivências únicas que permitirão que eles se construam enquanto seres humanos ativos, participativos e capazes de trazer melhorias para seus ambientes de trabalho.

Pelas narrativas elucidadas como relevantes pelos estagiários, salientamos a contribuição advinda pela postura das professoras supervisoras acadêmicas ao se preocupar em como as atividades de estágio estão sendo desenvolvidas, quais problemáticas são enfrentadas, como estão se relacionando com os alunos das escolas, enfim, aspectos que fazem parte da aprendizagem da docência. De fato, acompanhar essa vivência e possibilitar a reflexão conjunta do que se faz ou intenciona fazer no contexto do estágio é, segundo Moraes e Lima (2021), um modo gerador de conscientização e aprendizagem do sujeito na transformação de um contexto de si próprio e dos percursos formativos que tece no processo de formação inicial.

Ao ter essa postura enquanto professor supervisor que acompanha os estágios, possibilitará aos alunos em formação que eles aprendam, na prática, a importância dessa reflexão e desses questionamentos, tendo como base as próprias experiências, problemáticas, dificuldades e ações exitosas. Logo, ao levarem, para o ambiente de sala de aula na universidade, suas situações reais e compartilharem com os demais colegas, conseguirão, com mais facilidade, dar sentido àquela teoria que fundamenta a prática docente.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que informam. Os autores acrescentam que as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. É nesse contexto profundo que os estagiários compreenderão que o ensino é uma prática social complexa, carregada de

conflitos, de valores, que exige saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, criatividade e sensibilidade para encarar as situações cotidianas da prática educativa.

O estágio coloca o sujeito frente às experiências docentes e ao encontro com as práticas desenvolvidas nos segmentos com os quais os licenciandos desenvolvem suas aprendizagens, ao mesmo tempo que aprende a ensinar, pratica seus saberes e saberes-fazer, passa a ampliar sua visão com o que é oportunizado pelo contato com os alunos, professores e equipe escolar (Morais e Bragança, 2020).

O Parecer CNE/CP 28/2001 define o estágio como um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma, efetivamente, o papel de professor, testando suas competências por um determinado período (Brasil, 2001a). Ao fazer uma interlocução com esse Parecer, percebemos que ele faz crer que os professores supervisores de campo de estágio devem proporcionar o máximo possível de autonomia em sala de aula, ao estagiário. Esse fato não foi percebido por dois estagiários colaboradores desta investigação, no entanto, o estagiário precisa ter o supervisor como um aliado durante o estágio e compreender que suas ações são direcionadas para contribuir com sua formação.

A esse respeito, é fundamental refletir sobre até que ponto os estagiários compreendem o significado da autonomia em sala de aula e se, de fato, estão preparados para lidar com os desafios do ensino sem a intervenção do professor supervisor de campo. Em uma fala anterior, uma das professoras supervisoras acadêmicas da IES relatou que alguns estagiários demonstram ansiedade, o que pode interferir em suas posturas em sala de aula. Esse fator, por sua vez, pode gerar a necessidade de intervenção do professor supervisor de campo, que atua como mediador e oferece suporte na resolução de possíveis dificuldades enfrentadas pelo estagiário.

É importante considerar que essa intervenção do professor, fundamentada em sua experiência pessoal e profissional com os alunos, é guiada por sua trajetória docente (Brito e 2011) e pode contribuir, significativamente, para a futura *práxis* do estagiário. Reconhecer esse profissional como um aliado, cuja função é orientar e apoiar o estagiário, possibilita a construção de um espaço de diálogo e vivência prática. Essa interação, por sua vez, fortalece o processo de formação do futuro professor (Oliveira, 2011).

Em muitas situações vivenciadas, o estagiário precisará, realmente, dessa intervenção por parte do professor supervisor de campo, pois ele convive com esses alunos há muito tempo e seu papel é tomar certas posturas. Porém, o professor supervisor deverá orientar o estagiário, dizendo o que ele deve ou não fazer, como deve ser sua postura e como ele deve

(re)agir em cada turma. Isso se explica pelo fato de que realizar a transposição didática e saber como manter o controle da turma são grandes problemas para esses alunos-estagiários. Segundo André *et al.* (2010), o professor formador fica com a tarefa de fazer com que o futuro professor, junto com ele, analise, criticamente, a situação observada, organize o conteúdo com a intenção de sistematizá-lo e torná-lo acessível ao aluno da educação básica.

Dado esse contexto, a transposição didática seria transformar um objeto de conhecimento a ser ensinado em objeto de ensino (Chevallard, 1991), ou seja, por meio de adaptações, transformar o saber sábio (científico) em um objeto de ensino capaz de ser compreendido pelo estudante. Compreender esse processo é reconhecer que o conhecimento científico desenvolvido na academia não é o mesmo trabalhado em sala de aula e aceitar isso implica reconhecer que existem, sim, processos transformadores que modificam o saber científico em um saber ensinado. Nesse sentido, os estagiários compreenderão que são imprescindíveis o auxílio e a orientação de profissionais mais experientes, que devem orientá-los antes, durante e depois da sua prática, buscando sempre refletir com ele sobre suas ações pedagógicas.

No âmbito desta investigação, logo a seguir, passaremos a explicitar a relevância dos componentes curriculares para o desenvolvimento do estágio.

5.2.4 Relevância dos Componentes Curriculares Científicos e Pedagógicos para o estágio na percepção da tríade formativa

Outro aspecto que buscamos compreender, a partir das falas dos sujeitos, foi a relevância dos componentes curriculares em termos de fundamentação científica e pedagógica para a inserção dos estagiários nas escolas através dos estágios curriculares supervisionados (Quadro 16). Nesse contexto, identificamos potencialidades que envolvem o domínio de conteúdo em Ciências Biológicas e fragilidades relacionadas à fundamentação científica e pedagógica, ou seja, preparo insuficiente no que tange à formação pedagógica adequada à realidade escolar, além de uma desconexão entre teoria e prática na formação docente.

Quadro 16 – Categorias emergidas da tríade formativa quanto à fundamentação científica e pedagógica proporcionada pelo curso para a inserção nos estágios

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categoria
<i>Eu acho fundamental, porque o aluno a final de contas vai ensinar conteúdos de biologia, então eles têm que saberem né, o que os assuntos da zoologia, da botânica, da evolução. Eles têm que ter o domínio do conteúdo [...]. PSAE 2</i>	Domínio de conteúdo em Ciências Biológicas	Potencialidades e fragilidades quanto à fundamentação científica e pedagógica
<i>Eu também tenho esse mesmo pensamento dos demais. A gente sente essa necessidade de... Até na questão da grade curricular, né, de aumentar essa carga horária nessas disciplinas pedagógicas, de psicologia, porque hoje a gente vive num mundo, né, onde os casos de pessoas com necessidades especiais está aumentando [...]. Est 4</i>	Aprimorar a formação em componentes curriculares da área pedagógica	
<i>[...] Eu acho que a parte teórica é sempre o... a universidade prepara a gente, só que, como os meninos falaram, a parte prática é deficiente [...]. Est 3</i>	Necessidade de articulação entre a teoria e a prática	
<i>[...] Mais ou menos, pelo menos foi o que eu achei. Porque, como eu falei antes, eu ia dar aula e não sabia exatamente que tipo de prática colocar [...], então a gente acabava não vendo assim, por exemplo, tinha um assunto da biologia e a gente não via exatamente o que a gente poderia trazer para aquele assunto na sala de aula. É claro que nas partes pedagógicas tem algumas que são importantes. Aprendi muito com elas, só que eu achei que tinha muito mais teoria do que realmente a prática. Est 1</i>	Necessidade de articulação entre a teoria e a prática	
<i>[...] Contribui, eu acho que é importante saber nessas partes teóricas que os pesquisadores eles dizem nesse âmbito aí da educação, de fundamentos da educação. Mas também acredito que muitas vezes são disciplinas que não encaixam em certas realidades. Porque, como falei, cada escola é uma realidade [...]. Vai depender muito da realidade do perfil da comunidade, do perfil de cada escola, de bairros, se é periferia ou se não é, se é um público mais, sei lá, elitizado, ou um público mais carente [...]. PSCE 2</i>	Necessidade de articulação entre a teoria e a prática	
<i>Acho que conteúdo, de biologia, o curso ensina bastante. A gente vai para universidade e vê muita questão do conteúdo teórico ali, né? O conteúdo bruto. Eu acho que falta um pouco mais de...relacionar como você pode aplicar aquilo no ensino fundamental ou no ensino médio. Eu acho que também tem uma deficiência das práticas educativas, porque as práticas deveriam ensinar isso. Como é que você pode trabalhar aquele conteúdo daquela disciplina, já que toda disciplina, basicamente, tem uma prática lá no ensino fundamental, lá no ensino médio? [...]. Est 2</i>	Necessidade de articulação entre a teoria e a prática	
<i>[...] São muito importantes, mas não bastam. Porque, como eu falei desde o início, o técnico, o conhecimento específico, ele é muito importante, mas sem os outros conhecimentos de didática, sem as outras ferramentas, é muito difícil ser docente. Então, assim, é importante, é, claro. Mas a gente vai ver o aluno quando ele chega na sala de aula, a gente percebe muitas vezes o quanto que ele sabe, mas o quanto que ele não consegue passar [...]. PSCE 3</i>	Aprimorar a formação em componentes curriculares da área pedagógica	

Fonte: elaboração própria.

As argumentações dos **estagiários** e da **PSAE 2** indicam que o curso de graduação, em termos de formação teórico-científica, prepara, adequadamente, os alunos para sua futura profissão. Nesse contexto, os sujeitos investigados por Mellini e Ovigli (2020) relataram que o

curso de Ciências Biológicas em que se formaram priorizou as disciplinas específicas de Biologia, ao adotar uma abordagem técnica, apesar de ser um curso voltado, exclusivamente, para a licenciatura.

Esse dado, aliado à concepção predominante de que a docência no ensino superior se sustenta no domínio do conhecimento específico e na excelência da pesquisa, contribui para a manutenção de uma dicotomia: a prática, restrita às instituições escolares, e a teoria, concentrada nas universidades. Esse modelo enfatiza competências e habilidades específicas, reforçando a separação entre teoria e prática na formação docente (Mellini e Ovigli, 2020).

Libâneo (2015), ao tentar esclarecer as dificuldades dos professores em articular dois requisitos essenciais da profissão, domínio dos conteúdos e das habilidades pedagógicas, revela a dissociação persistente entre conhecimento disciplinar e pedagógico nos cursos de formação. Nas licenciaturas de áreas específicas, prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental. O autor acrescenta, como consequência na conduta profissional dos professores, a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como domínio de procedimentos e recursos de ensino, sem vínculo com o conteúdo.

Esse fato fica evidente a partir dos relatos dos **estagiários** e do **PSCE 3** da nossa pesquisa, ao enfatizarem a preocupação quanto à necessidade de ampliar a oferta de componentes curriculares que englobe mais disciplinas pedagógicas, bem como a necessidade de uma maior integração entre o conteúdo teórico e o contexto da educação básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, além das práticas educativas. Para tanto, são necessários professores com conhecimento dos conceitos que ensinam e com conhecimento pedagógico para ajudar os alunos a pensarem e atuarem com esses conceitos (Libâneo, 2015).

Percebemos, na fala desses sujeitos, que essa falta de integração entre os conteúdos dos componentes curriculares da Biologia com o contexto do ensino também foi identificada por Duré e Abílio (2019) em um levantamento realizado sobre formação inicial na concepção docente. Os autores destacam que uma maior articulação entre esses conteúdos e o contexto escolar contribuiria, significativamente, tanto para a melhor compreensão dos conteúdos pelos licenciandos quanto para sua aplicação nos futuros contextos profissionais.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de uma melhor articulação entre teoria e prática, como discorrido pelo **PSCE 2** e **Estagiários 1, 2 e 3**. Essa questão fica evidente quando apontam sobre a necessidade de relacionar o conteúdo biológico com o que será

aplicado no contexto de sala de aula. Concordamos com Corrêa (2021), ao afirmar que é de responsabilidade das universidades promover a articulação entre teoria e prática na formação docente, fundamentada em conhecimentos científicos e didáticos, com o objetivo de desenvolver o estudante de forma integral. Resultados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Mellini e Ovigli (2020), existindo dicotomia teoria-prática, em que o aluno só “se sente” professor quando está no estágio supervisionado.

A literatura sobre formação docente (Garcia, 1999; Libâneo, 2015; Imbernón, 2022; Gatti e Sá Barretto, 2009) explica os avanços já conquistados na formação, mas também as mudanças que ainda são necessárias fazer. Uma dessas mudanças é romper com a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, uma vez que leva a uma formação pouco sólida na especificidade disciplinar (caso do curso de Pedagogia) ou uma formação pedagógica insuficiente em relação a requerimentos de um processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos (caso das demais licenciaturas). Segundo os autores, falta, aos planejadores dos cursos, o entendimento de que os conteúdos específicos e os procedimentos investigativos da ciência que dão origem a esses conteúdos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo, junto com os aspectos psicopedagógicos e socioculturais. Por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico. Sem essa dupla determinação, será inviável qualquer tentativa de aliar ensino dos conteúdos e formação pedagógica, conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo.

A esse respeito, Carvalho e Gil-Perez (2001, p. 110) denominam de saberes integradores os que são relativos ao ensino dessa área e que articulam os saberes pedagógicos e os de conteúdos escolares. Esses saberes são advindos de pesquisas pautadas em como se ensina e se aprende um determinado conteúdo e em detectar os principais problemas enfrentados na formação de professores criativos nessa área (*ibidem*).

Ampliando a discussão, destacamos a importância dos projetos curriculares e extracurriculares voltados à pesquisa educacional e à iniciação à docência para o fortalecimento da identidade formativa e profissional com o campo da Educação. Esses projetos também contribuem para a transformação da percepção acerca da falta de integração e articulação entre as disciplinas específicas da área e as disciplinas pedagógicas. Dessa forma, entendemos que a formação de professores se constrói a partir de diversos momentos de troca, de compartilhamento de saberes e conhecimentos e, assim, o currículo se manifesta de modo crítico e rompe com a mera lógica documental, pois adquire significado no contexto das práticas educativas (Mellini e Ovigli, 2020).

Em síntese, ficou evidente a necessidade urgente de o curso rever os aspectos formativos relacionados à oferta de componentes curriculares de caráter pedagógico, assim como sua efetivação, além de uma melhor articulação entre teoria e prática. Isso é necessário, pois professores supervisores e estagiários destacam tanto a oferta insuficiente desses componentes quanto a pouca articulação entre os conhecimentos teóricos com a realidade da Educação Básica.

Concluída a análise apresentada nesta seção, passamos, a seguir, à exploração dos sentidos atribuídos pela tríade formativa, às concepções de estágio. Nessa etapa buscaremos aprofundar na compreensão das representações construídas por esses sujeitos a partir das vivências e interações estabelecidas no contexto do ECS.

5.3 Distintas concepções de estágio expressas pela tríade formativa

Esta seção tem sua origem nas reflexões acerca das concepções sobre o Estágio Curricular Supervisionado, de como ele se materializa nas práticas supervisivas para os professores; e de como se efetiva na iniciação à docência para os estagiários. Nesta seção, identificamos as seguintes categorias: Estágio como encontro com a profissão docente, Estágio como componente prático e Estágio como *práxis* docente (Quadro 17).

Ressaltamos que há uma diversidade de concepções, conforme observado na revisão da literatura, que são construídas ao longo da formação inicial e continuada e se materializam nas práticas docentes. Como prática social, Araújo (2016) traz a informação de que o estágio está marcado por determinadas condições sociais. Dessa forma, a prática adotada pelos professores supervisores e estagiários são guiadas e refletem, de certo modo, os conceitos, normas e diretrizes presentes nos PPC e demais documentos legais, que determinam a maneira como a prática pedagógica este deve ser desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior.

Quadro 17 – Categorias emergidas das entrevistas e do Grupo Focal quanto às concepções sobre o ECS vivenciadas pela tríade formativa

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categorias
<i>O estágio é o primeiro contato que esses meninos vão ter em relação a futura profissão que irão assumir [...] e é supervisionado porque a gente precisa estar no acompanhamento, não deixa ele lá à toa [...].</i> PSAE 1	Primeiro contato com a profissão	Estágio como encontro com a profissão docente
<i>[...] o estágio ele é o ponto que demarca a profissionalização deles, é tudo bem, passaram aí né, no início do curso lendo, estudando muitas coisas das áreas específicas da biologia como das áreas também didática, instrumentação, como a gente tem, mas o estágio é o que</i>	Profissionalização	

<u>realmente coloca o aluno numa realidade da profissão deles [...].</u> PSAE 2		
<u>Ele é um divisor de águas para eles entenderem se realmente eles querem aquela profissão [...].</u> PSAE 1	Identificação com a profissão	
<u>O estágio é algo importantíssimos para a formação do nosso aluno, principalmente para <u>ele vivenciar a vida profissional que vai esperar ele daqui 1 ou 2 anos, quando ele entrar dentro de uma escola para assumir uma sala de aula [...].</u></u> PSAE 3	Identificação com a profissão	
<u>É aquele momento que ele vai vivenciar a sua vida profissional e até mesmo <u>se identificar com aquilo [...].</u></u> PSAE 3	Identificação com a profissão	
<u>O estágio curricular supervisionado é a oportunidade que o discente tem, que o aluno da faculdade tem, e ter as suas <u>primeiras experiências em sala de aula. De ter o contato direto com o aluno, de saber como é dar uma aula, de saber que ele precisa planejar o tempo dele para falar, o conteúdo, o que ele vai explicar [...].</u></u> PSCE 3	Contato direto com os alunos	
<u>[...] Então ele inverter esse papel, ele está ali como professor à frente antes de realmente estar à frente definitivamente, eu acho muito importante, importantíssimo (kkkk). É tanto que tem aluno que desiste né? Vê que não é a praia dele [...].</u> PSCE 1	Vivência como docente	
<u>[...] início de uma trajetória profissional. Que esses alunos da licenciatura vão passar. <u>E um choque de realidade. Eles vão sentir na pele o que é estar numa escola pública, no caso, com suas várias realidades, porque cada escola tem sua realidade, sua comunidade, mas é o início de uma trajetória [...]</u> que pode ser muito positiva ou pode, assim, sair decepcionado [...].</u> PSCE 2	Início de uma trajetória profissional	Estágio como componente prático
<u>É a hora da verdade, eu diria, né? Eu acho que é aquele momento que você realmente para e pensa. <u>Realmente é isso que eu vou querer? [...]. É um momento que faz você refletir bastante, né, sobre as suas escolhas. Principalmente o curso que você escolheu [...].</u></u> Est 2	Refletir sobre a escolha profissional	
<u>Acho que é o teste drive (kkkkk) para preparar, pelo menos para o aluno da licenciatura sentir o gostinho, né, do que vem pela frente, do que que ele vai enfrentar. Então eu acho super necessário, é tanto que na minha fala anterior eu reclamei do pouco tempo que o estágio tem né? Porque eu acho riquíssimo, para eles é mais do que sei lá, mil aulas teóricas né, não valeriam nada se não tivesse <u>essas aulas para eles aplicarem na prática o que eles vivenciarem em sala de aula né, como aluno [...].</u></u> PSCE 1	Vivenciar na prática o que aprenderam na teoria	
<u>[...] Então acho que é muito assim o início de tudo, né, de uma trajetória, <u>enquanto estou na universidade, assistindo aulas, estão ali, não estão na prática ainda, mas quando vou para a prática, aí ou é o início da trajetória que pode ser muito gratificante ou não [...].</u></u> PSCE 2	Vivenciar na prática o que aprenderam na universidade	
<u>O estágio é uma ponte entre a teoria e a prática. É o momento que a gente vai aplicar tudo aquilo que a gente aprendeu na universidade, né? [...]. E eu acredito também que é um momento de muita aprendizagem. Porque é uma troca. <u>Ali a gente aprende coisas que a gente não aprendeu na faculdade. A rotina da escola, né? Assim como os alunos e suas realidades que chegam inúmeras para gente. Eu acho que também é um momento de oportunidade, porque ali deixa a gente mais preparado, principalmente para o mercado de trabalho[...].</u></u> Est 4	Aplicação da teoria na prática na escola	
<u>[...] é um momento em que a gente se molda para a vida profissional. Então, eu acho que a gente tanto se constrói durante o estágio, como a gente se desconstrói em muitos pontos. <u>Então, é nele que a gente começa a pôr em prática o que a gente imaginava. [...]. Eu acho que a gente aprende a ser mais humilde, mais simpático, a pensar de outros viéses e de outros pontos de vista. Eu acho que é importante para fazer com que o ensino da biologia, ela se aproxime da realidade do aluno e seja algo que fique palpável [...].</u></u> Est 3	Colocar em prática o que aprendeu na universidade	

<p><i>O estágio seria uma forma de a gente pôr em prática aquilo que a gente aprendeu durante todo o curso e vivenciar, querendo ou não, o futuro trabalho que a gente escolheu como professor. Ver a realidade de como ocorre tanto no planejamento, a dinâmica da escola e a turma. Aprender, na prática, o que a gente vai exercer no futuro [...].</i></p> <p style="text-align: center;">Est 1</p>	<p>Vivenciar a realidade profissional</p>	
<p><i>Então sem a parte teórica do curso eles não teriam como se instrumentalizar para estar nos estágios. Então os estágios, é realmente o momento em que os alunos [...] conhecem mais a educação básica, mais a escola, fazendo uma referência com aquilo que eles estudaram na graduação do curso [...].</i> PSAE 2</p>	<p>Unidade teoria e prática</p>	<p>Estágio como práxis docente</p>

Fonte: elaboração própria.

O interesse por esta temática de investigação deve-se ao fato de que muitos são os debates e discussões sobre o estágio e por fazer parte do seu cotidiano profissional. A literatura aponta, ao longo da história da formação de professores, o estágio sendo compreendido como o cenário de imitação artesão, comportamentalista, cenário clínico, de abordagem reflexiva, ecológica e dialógica (Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão, 2013). No Brasil, os estudos sobre os modelos de ECS tiveram um marco de referência nos trabalhos de Pimenta e Lima (2011), ao apontarem, nas perspectivas de formação de professores, que essas podem priorizar a prática de ensino como imitação de modelos, como instrumentação técnica ou como campo de conhecimento, podendo se constituir em atividade de pesquisa.

Todas essas concepções, de algum modo e em maior ou menor evidência, estão presentes nos saberes-fazer dos docentes, materializando-se em seu cotidiano profissional. Como enfatiza Alarcão (2013), nenhuma abordagem é exclusiva, mas complementares, pois cada uma delas lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenômeno: a supervisão de professores como processo interpessoal de formação profissional que visa à melhoria da educação nas escolas.

No contexto desta investigação, a partir das interpretações extraídas das narrativas dos locutores empíricos, chama-nos a atenção que a **concepção** de ECS que está mais presente é o momento em que o acadêmico se identifica ou não com a profissão, levando-o a permanecer no curso ou a desistir deste. Essa concepção sobre o estágio como espaço formativo favorece o contato com diferentes realidades escolares, incluindo professores, alunos, pais e comunidade, bem como com projetos pedagógicos, científicos, culturais e sociais, eventualmente, desenvolvidos no ambiente escolar. O estagiário perceberá que essas atividades farão parte do seu cotidiano e terá que tomar várias decisões para que aqueles conhecimentos específicos e didáticos da biologia, adquiridos por meio dos estudos, venha a se efetivar em suas ações.

Dando seguimento, os depoimentos dos sujeitos da tríade formativa, em algum momento de suas falas, deixam evidente que compreendem o ECS como o momento em sua formação que os colocam diante da realidade educacional, fazendo-os refletir se realmente fizeram a escolha certa profissionalmente. Esse primeiro contato com a profissão gera diversos questionamentos que levantam dúvidas quanto à escolha profissional. Muitas vezes, esses questionamentos levam à tomada de uma das seguintes decisões: ou se permanece no curso e enfrenta o que consideram como adversidades, dificuldades ou se constata que realmente não têm aptidão, desenvoltura para tal profissão e desistem da docência.

Esse contato com a escola, nos períodos de estágio, aproxima o aluno da realidade na qual atuará, que é complexa, permeada de particularidades e requer envolvimento e intencionalidade. A esse respeito, Costa e Araújo (2023) enfatizam que, ao executar a função de professor durante o estágio, o estagiário tem a oportunidade de reconhecer-se ou não na docência. Essa vivência se configura como uma experiência singular, possível apenas no contexto da licenciatura, proporcionando um contato direto com o ambiente escolar e sua realidade no campo da educação.

Achados semelhantes a nossa investigação foi identificado por Araújo (2016), ao analisar as concepções de estágio a partir das perspectivas dos supervisores. O autor afirma que o estágio se configura como mediador da escolha da profissão, além de ser o momento em que o estagiário, ao adentrar pelo contexto real da escola e da sala de aula, consegue avaliar se é o campo da docência que ele realmente quer para atuar profissionalmente. Conforme Oliveira e Santos (2013), os egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas consideram o estágio como um fator que pode ser decisivo no momento da escolha profissional.

É interessante observar que, no decorrer das interpretações, somente a **PSAE 2** discorre sobre a relevância da teoria para instrumentalizar a prática, utilizando a fundamentação teórica aprendida na graduação como suporte para compreender as nuances presentes na educação básica, questionando-a, refletindo sobre ela e transpondo-a para os diferentes contextos educacionais.

Teoricamente falando a respeito dessa concepção, Pimenta e Lima (2011, p. 45) conceituam o estágio como *práxis* reflexiva, ao enfatizar que é necessário que exista a unidade entre teoria e prática como favorecedora do processo de reflexão sobre o próprio fazer do professor. Nesse sentido, o “estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*”. O estágio terá como foco não somente aproximar o estagiário ao contexto real de trabalho, mas também

possibilitar que eles o percebam como um fator propício para que se tornem autores de suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções criadas por outros sujeitos.

Ressalta-se que o “estágio não deve ser situado como a parte prática do curso, mas sim como o momento em que ocorre uma aproximação ao contexto real de trabalho, baseado nas teorias construídas durante o curso” (Araújo, 2016, p. 75). Esse acercamento ao contexto real ocorre tendo em vista que o estagiário estará no ambiente escolar, principalmente e mais intensamente, enquanto durar o período do estágio, executando as tarefas que lhes são orientadas por seus professores supervisores, não tendo tempo de vivenciar todas as nuances que permeiam o contexto educacional.

O componente curricular do estágio é uma atividade articuladora e, como as outras disciplinas, é teórico-prático. Além disso, ele compete possibilitar que os futuros professores compreendam as possibilidades das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional (Farina, 2015).

Para aqueles que ainda não são professores, cabe aos formadores o papel de discutir e debater quanto à relevância de que os saberes acadêmicos devem ser observados, analisados e interpretados à luz das práticas institucionais. Apenas desse modo, a teoria fará sentido para a prática, contribuindo para a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito da *práxis*, visto que ambas, teoria e prática, são fundamentais e estão interligadas. São, portanto, indissociáveis.

Dessa forma, o estágio se configura em uma etapa da graduação que dá a oportunidade ao estagiário de realizar o contato e a efetiva troca de experiência entre aquele arcabouço teórico durante o curso e aquele que, a partir de agora, poderá realizar na prática (Florek e Lazarotto, 2015), caracterizando-se em um momento teórico-prático.

Outra concepção sobre o estágio, mencionada somente pelos **professores supervisores de campo e estagiários**, refere-se à ideia de colocar em prática a teoria adquirida na universidade. Essa perspectiva valoriza o desenvolvimento de habilidades específicas como o manejo de aula, a produção de material didático-pedagógico e o domínio do conteúdo. Diante disso, é oportuno ressaltar que essa concepção era esperada, pois somente uma **professora supervisora acadêmica** menciona, em seu relato, a possibilidade de o estágio ser desenvolvido num processo que se inicia com a prática, que é permeado pela teoria e que termina na própria prática docente.

A esse respeito, Tardif (2020) esclarece que a prática profissional não é um campo de aplicação da teoria elaborado fora dela, mas se constitui como um espaço original de aprendizagem e de formação aos futuros professores. Dessa maneira, os **estagiários** e os

professores supervisores de campo, que demonstraram opiniões semelhantes, devem perceber que, por trás de todo aquele conhecimento prático que está sendo executado, existe uma teoria que o fundamenta e que precisa ser dialogada com as ações que estão sendo postas em prática. Só assim, o aluno em formação mudará de opinião de que “na prática a teoria é outra”.

De igual modo, essa falta de diálogo com a situação real é algo reclamado pelos estagiários na investigação de Iza e Souza Neto (2015), pois gera desconexão entre as disciplinas do curso e o estágio. Araújo, Souza e Macêdo (2022), a esse respeito, destacam que a intensa rotina de trabalho dos professores gera escassez de tempo para uma prática reflexiva e crítica. Isso os leva à opinião de que a prática ocorre de forma distinta ao planejado e faz com que eles esqueçam as teorias advindas da universidade.

Conforme expressa um dos **professores supervisores de campo**, o estágio, ao se configurar como a efetivação da teoria na prática, remete à concepção instrumental. Logo, cabe ao estagiário estar à frente de uma determinada turma de ensino fundamental e/ou médio, conduzindo e tomando as decisões por um período. Assim, vivenciam, em sala, todo o contexto que a educação oferece. Desse modo, o sentido de estágio, para eles, está relacionado com a atividade de ministrar aula, também identificado pelos autores Iza e Souza Neto (2015), sendo enfatizado o caráter prático.

Diante dessa perspectiva, o que parece vigorar é o “modelo de formação pautado na racionalidade técnica, na qual a atividade profissional é voltada para a aplicação de teorias e técnicas científicas, visando solucionar os problemas concretos encontrados na prática” (Iza e Souza Neto, 2015, p. 88). Porém, a formação deve considerar que teoria e prática são complementares e desenvolvidas em articulação entre escolas e universidade.

A partir da análise feita, percebemos que a configuração dos estágios do curso de licenciatura em Ciências Biológicas está enraizada na concepção de que o estágio se configura como o momento de trazer à tona a teoria aprendida e aplicá-la na prática, sendo esta um grande desafio para superar. No entanto, essa concepção é um tanto limitante, visto que o **professor supervisor de campo** e os **estagiários** vão para a sala de aula para aplicar o que está posto nos livros e em outros materiais didáticos sem refletir sobre o porquê de suas ações. Logo, defendemos que tanto **professores supervisores de campo** quanto **estagiários** devem compreender que o conhecimento flui da teoria para a prática e esta é a materialização dos conhecimentos teóricos.

Essas impressões são abordadas por Loss (2015) ao afirmar que é muito presente entre esses atores (professores regentes) a ideia de que a formação inicial seja a teoria e que o dia a dia de aula seja a parte prática; de tal forma que uma coisa seja a teoria e outra seja a

prática. A autora acrescenta que as falas mais identificadas nas escolas são de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra”. Com isso, abdicamos da ideia de que o estágio seja vivenciado como uma atividade meramente técnica, prática.

A despeito disso, os **professores supervisores acadêmicos** precisam dialogar mais com os **professores supervisores de campo e estagiários**, a fim de que compreendam que o estágio precisa ser desenvolvido na perspectiva da *práxis* (Pimenta, 2012b, p.34), ou seja, estreitando a relação teoria-prática, tornando-se atividade investigativa, envolvendo “a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade”. A atividade de estágio, nessa linha, não fica restrita ao momento da prática, ao como fazer; relaciona-se também com a reflexão sobre o porquê fazer e acerca de quais estratégias devem ser adotadas para atingir um maior número de alunos possível.

No propósito de ampliar nossas discussões, as vozes suscitadas pelos estagiários a respeito das concepções de estágio apresentam uma perspectiva de muita aprendizagem. Dentre os motivos elencados pelos estagiários estão o planejamento, a dinâmica e a rotina da escola, a aproximação do ensino da Biologia à realidade do aluno e vivência da realidade profissional.

Araújo (2015) identificou uma situação semelhante em sua pesquisa sobre as concepções de estágio. Nela, os sujeitos investigados consideram o estágio como situação de aprendizagem. Percebemos que, conforme aponta Florek e Lazarotto (2015), o estágio se torna um momento em que, pela primeira vez, conhecem-se as dificuldades, as deficiências e as necessidades do trabalho educativo. Esse fato proporciona aprendizagens diversas para os acadêmicos e contribuem para a mobilização dos conhecimentos teóricos da área de formação e dos específicos da educação.

A partir da vivência no contexto escolar real, os estagiários têm a oportunidade de perceber o que dá certo em seu planejamento, bem como o que não foi viável ser efetivado em sua prática. O estágio, portanto, é um período em que são lançados novos desafios com o propósito do graduando familiarizar-se com seu futuro ambiente de trabalho, assim como compreender sua vivência profissional.

No que diz respeito à concepção de estágio vincular-se como pesquisa ou à realização da pesquisa no estágio, nenhum dos colaboradores fez menção a esse aspecto. Enquanto pesquisa, o “estágio possibilita ao estagiário a investigação da sua prática de ensinar, analisando os contextos em que ela ocorre, produzindo suas teorias e construindo conhecimento” (Araújo, 2016, p. 77). Dessa forma, o estágio, como atividade de pesquisa, aproxima mais o aluno da escola, ao desenvolver posturas e habilidades de pesquisador que

busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação (Miranda, 2008).

Nessa direção, a pesquisa abre espaço à dúvida, curiosidade, incertezas e transformações da realidade escolar. Por sua vez, Pimenta e Lima (2011) afirmam que o estágio como pesquisa aponta para seu desenvolvimento como atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores e da sociedade. Trata-se da vivência do processo reflexivo esperado na ação docente, ou seja, observar a realidade, problematizá-la, inquietar-se com o observado, investigar e propor ações (Marques, 2018). A título de contribuição com a discussão, destacamos a fala de Paulo Freire (2022), ao dizer que se a docência exige pesquisa e reflexão, nada mais coerente do que proporcionar a vivência do processo investigativo na formação de professores.

Penetrando um pouco mais fundo nessa concepção, devemos, enquanto formadores, lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber-fazer e, para tal, deve ser lugar de pesquisa (Fávero, 2011), visto que a universidade produz não somente conhecimento, cultura e tecnologia, mas também é um lugar onde se formam pessoas, cidadãos e profissionais. Esses, por sua vez, devem influir sobre a realidade onde vão atuar. Por isso, defendemos que o ensino ofertado no componente de estágio deve vir acompanhado também da pesquisa, não ficando restrita apenas às disciplinas de formação básica que fornecem uma fundamentação conceitual e de conteúdos específicos da Biologia.

Assim, terminada essa etapa da nossa análise, conhecemos, neste tópico, como o ECS está estruturado em seu PPC, relacionando-o com o perfil profissional e os princípios formativos. Investigamos quem são os docentes responsáveis por conduzir os alunos estagiários em seu futuro *locus* de atuação profissional e quem são estes. Compreendemos quais concepções de estágio estão presentes nesse momento, como tornaram-se professores de estágio e que experiências formativas estiveram presentes em suas ações, ao longo desse período, como professores supervisores acadêmicos e de campo.

Na seção seguinte, abordaremos a análise dos *Saberes Docentes no contexto do ECS: de saberes gerais a saberes particulares*, contida no **EIXO TEMÁTICO 2 – Saberes construídos ao longo da formação e atuação docente**, com a categoria *múltiplos saberes envolvidos na formação e atuação nos estágios*.

5.4 Saberes docentes no contexto do ECS: de saberes gerais a saberes particulares

Ao decidirmos investigar os saberes docentes em contextos de estágio a partir das percepções dos sujeitos envolvidos, consideramos, como um dos pressupostos teóricos, que o estágio curricular, por ser um componente teórico que instrumentaliza a prática, coloca os participantes em situações formativas. Além disso, ele possibilita a troca de aprendizagens e o compartilhamento de experiências entre aqueles que vivenciam a universidade e os que atuam na educação básica; e é um espaço cujos saberes subjacentes ao ato de ensinar servem de alicerce para a prática concreta do magistério.

Assim, guiadas pelo objetivo específico de analisar os saberes docentes mobilizados pela tríade formativa durante o acompanhamento nos ECS, realizamos a leitura e releitura das narrativas produzidas pelos docentes supervisores e discentes da licenciatura em Ciências Biológicas. Com isso, constatamos múltiplos saberes envolvidos na formação e atuação nos estágios (Quadro 18).

Quadro 18 – Categorias emergidas das entrevistas e do Grupo Focal quanto aos saberes docentes na perspectiva da tríade formativa

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categoria
<i>Inicialmente enquanto professora é fundamental que eu tenha leitura, é fundamental que eu saiba aquilo que eu vou passar [...]</i> PSAE 1	Domínio do Conteúdo	Múltiplos saberes envolvidos na formação e na atuação no estágio
<i>Ele tem que saber da biologia para ensinar, porque vai além do que está no livro didático [...]</i> PSAE 2	Domínio do Conteúdo	
<i>[...] O principal saber que ele tem para ser um professor é ele compreender que o conhecimento não está pronto. Então, ele tem que ter muita leitura, muita disciplina e muito texto.</i> PSAE 3	Construção do conhecimento	
<i>[...] Eu acho que o professor deve dominar o conteúdo o máximo que ele consegue para conseguir explicar de forma responsável, né? Então, fazer uma transposição didática de maneira correta. E também eu acho que ele deve conseguir identificar quando ele não sabe [...].</i> Est 3	Domínio do Conteúdo	
<i>[...] além do conhecimento dos conteúdos, principalmente biologia [...].</i> Est 4	Domínio do Conteúdo	
<i>Eu acho que eu também vou com os meninos, né? Acho que dentro dos saberes, um professor tem que ter noção do saber científico [...]</i> Est 2	Domínio do Conteúdo	
<i>[...] Quando eu vou observar aqueles alunos eu preciso saber o que é que ele está fazendo, se aquilo que ele está ali precisa de aprimoramento, se já está legal, se não está e aí conduzir [...]</i> PSAE 1	Aprimoramento contínuo	
<i>[...] também o conhecimento curricular é essencial a gente estar com esse saber relacionado ao entendimento do currículo, o conhecimento da aprendizagem [...].</i> Est 4	Conhecimento pedagógico e curricular	

<p>[...] o <u>saber prioritário é conhecer a literatura, conhecer as bases que hoje rege, né, os parâmetros, conhecer os locais e saber conduzir o estágio desse aluno [...]</u> PSAE 1</p>	<p>Conhecimento pedagógico e curricular</p>	
<p>Porque nós fomos formados para ser biólogos, porém licenciadas, nós somos professoras dessa área, então, eu acho que entra os <u>saberes pedagógicos, os saberes da ciência que a gente atua [...]</u> PSAE 2</p>	<p>Conhecimento pedagógico e curricular</p>	
<p>[...] <u>Didática, entender que você não vai ser esse transmissor de conhecimento, mas o que você precisa mesmo é estimular o aluno a ir atrás desse saber, né? [...]</u> PSCE 3</p>	<p>Conhecimento pedagógico e curricular</p>	
<p>Eu acredito que o <u>conhecimento pedagógico que é voltado no domínio das técnicas, metodologias, estratégias de ensino [...]</u>. Est 4</p>	<p>Conhecimento pedagógico e curricular</p>	
<p>[...] Além de ter aquele planejamento sempre antes das aulas, para <u>saber mais ou menos o que você vai passar para os alunos, o objetivo das aulas, o que eles aprenderiam, a parte do domínio também de maneiras de atingir basicamente boa parte da turma e saber, contornar certas situações, seja por falta de materiais que a escola não fornece [...]</u>. Est 1</p>	<p>Conhecimento pedagógico e curricular</p>	
<p>Nós temos alunos que nunca entraram em uma escola privada, eles <u>passam um estágio numa escola pública, passam a vida inteira estudando em escola pública, mas o primeiro emprego dele é numa escola privada [...]</u>. PSAE 1</p>	<p>Conhecimento pedagógico e curricular</p>	
<p>Os <u>saberes da prática docente mesmo, e alguns saberes que estão implícitos ali que muitas vezes não aparece na literatura, mas ela vai aparecer numa prática [...]</u>. PSAE 2</p>	<p>Conhecimento pedagógico e curricular</p>	
<p>Então muitas vezes, essas práticas formativas que estão implícitas ali dentro da <u>vivência deles, não está respaldado por uma literatura, mas são saberes de uma vivência de uma prática e de uma reflexão e de uma avaliação própria do professor [...]</u> PSAE 2</p>	<p>Saberes da experiência</p>	
<p>[...] É, eu acho que também com a <u>passagem das experiências, né, do mestrado também, como é o mestrado profissional, né, que vai colocando meios para a gente tentar melhorar a nossa prática [...]</u>. PSCE 2</p>	<p>Saberes da experiência vivenciada</p>	
<p>[...] <u>Há tem que ter empatia (kkkkk). Além do científico né? Porque não tem como não ter né, lógico, é mais a questão da empatia porque eu vejo no sentido de ter um olhar diferente para o aluno, né? É, porque não adianta você ter só aquele conhecimento científico, você pode ser muito boa em Biologia, “arrasar” em Biologia, mas você não ter um olhar humano para seu aluno não vai adiantar. Assim, até para ele (o professor) não vai adiantar, porque você não vai conseguir trazer ele até você, né? [...]</u>. <u>Eu acho que a gente tem que passar isso, por exemplo, nós como professores temos que tentar passar isso para o próprio estagiário que está vindo [...]</u>. PSCE 1</p>	<p>Saberes da prática docente ética e humanizada</p>	
<p>[...] <u>você como profissional, deve estar procurando inovações. Inovações nas metodologias, trazer algo atrativo para esses alunos, que chegue de alguma forma, sempre correlacionar os conteúdos, a vivência deles de alguma forma, para trazer eles, para chamar a atenção deles de alguma forma. Então, acho que os saberes partem muito de você inovar [...]</u>. PSCE 2</p>	<p>Saber das inovações metodológicas</p>	
<p><u>Não só o saber técnico, que é muito importante, é claro, mas, assim, algumas habilidades que a gente precisa ter enquanto docente, como, por exemplo, a capacidade de se planejar, de estar aberto [...]</u>. PSCE 3</p>	<p>Habilidades pedagógicas</p>	
<p>E, por fim, além da <u>ética profissional, acho que também é um dos saberes docentes, que funciona principalmente na compreensão das responsabilidades do professor [...]</u>. Est 4</p>	<p>Saberes da prática docente ética e humanizada</p>	

<p>[...] e <u>destaco o saber popular, que é muito importante, principalmente professores que são no ensino fundamental, né? [...]. Eu acho que também o saber social, sabe? O professor ter a humildade de saber a realidade dos seus alunos, a realidade da escola, saber como vai trabalhar certas práticas aí para questão do saber pedagógico, né? [...]. Est 2</u></p>	<p>Saberes da experiência vivenciada</p>	
--	--	--

Fonte: elaboração própria.

Falar sobre os saberes docentes pressupõe compreender que eles são múltiplos, temporais, heterogêneos, provenientes de várias fontes e de natureza diferente, personalizados e situados, e estão relacionados com as práticas educativas que os professores desenvolvem em seus ambientes de trabalho (Tardif, 2020). Segundo o autor, o saber dos professores é profundamente social, ou seja, está presente na relação entre o sujeito e os outros, repercutindo sobre si mesmo. Portanto, o saber docente está sempre vinculado a uma situação de trabalho coletivo, ancorado na complexa tarefa de ensinar, fixado num espaço de trabalho, enraizado numa instituição e numa sociedade.

Um aspecto ainda a ser considerado, segundo Tardif (2020), sobre o saber profissional é que, de um certo modo, é formado na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, da universidade etc. A consequência disso é que as relações que os professores estabelecem com esses saberes reverberam em suas ações. Essas ações são ligadas aos mais variados contextos e singularidades.

Tendo como referência Gauthier *et al.* (2013), destacamos que os saberes subjacentes ao ato de ensinar estão interligados ao conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério. Sendo que, a partir desses saberes, os professores questionam sobre o que ensinar, como ensinar e por que ensinar. Esses questionamentos guiam o planejamento, a organização, a avaliação e o olhar atento para as particularidades de sua sala de aula. Em suma, compreendem que o saber do magistério não se resume apenas ao conhecimento da matéria a ser ensinada. Com isso, consideramos oportuno, a partir de agora, esclarecermos as concepções que os sujeitos da nossa investigação possuem sobre os saberes docentes e como são mobilizados durante o estágio curricular supervisionado.

Para os participantes que compõem esta pesquisa, constatamos a existência de uma vasta variedade de concepções e tipologias em torno dos saberes docentes (Tardif, 2020; Pimenta, 2012a; Gauthier *et al.*, 2013; Freire, 2022), o que revela uma complexidade dessa temática e, de certa forma, dificulta a sistematização e a comparação entre as diferentes abordagens no campo de conhecimento. Essa diversidade de saberes exige, dos pesquisadores,

um trabalho de síntese dos resultados, de modo a extrair tanto os elementos de convergência quanto as particularidades.

A partir do que acabamos de expressar, é possível constatar que, de acordo com as narrativas produzidas, observamos uma diversidade de entendimentos entre os três grupos de participantes pesquisados a respeito dos saberes docentes, o que reflete uma percepção correlacionada com seu contexto de atuação, seja como professores já efetivos em seus respectivos ambientes profissionais, seja como estudantes em formação inicial.

Sob esse prisma, constatamos, especificamente a partir dos **professores supervisores acadêmicos de estágio**, que os saberes docentes estão fortemente vinculados à realidade institucional. Em outras palavras, os professores procuram proporcionar, aos alunos em formação, experiências formativas em diferentes instituições, com o objetivo de que compreendam as particularidades de cada contexto educativo.

Entretanto, o **PSAE 1** salienta que, embora a maior parte dessas vivências ao longo do curso ocorram em escolas públicas, o primeiro emprego dos futuros docentes costuma ser em escolas privadas. Diante dessa situação, torna-se fundamental que o professor supervisor, em suas aulas na universidade, aborde aspectos relacionados a essa dualidade institucional.

A organização do trabalho na escola exige discussão e orientações sobre rotinas, tempos, elaboração do projeto pedagógico, organização do trabalho docente, gestão escolar, coordenação pedagógica, infraestrutura, entre outros. Esses fatores, muitas vezes, apresentam diferenças importantes em termos de critérios entre instituições públicas e privadas. Por isso, é crucial que os estagiários recebam orientações claras e desenvolvam uma compreensão sólida sobre como esses elementos impactam a organização do trabalho e as atividades nas escolas.

Com o objetivo de fomentar a discussão sobre as diferenças educacionais que envolvem as práticas dos professores de escolas públicas e privadas, trazemos os resultados da pesquisa de Freitas *et al.* (2019), que ressaltam alguns aspectos relacionados às condições de trabalho desses profissionais. Entre os aspectos mencionados estão: o fato de que os professores da rede privada têm uma maior carga de atividades de ensino em comparação com os da rede pública; iniciam suas carreiras profissionais mais cedo do que os docentes das escolas públicas; e apresentam um número maior de horas semanais de trabalho em relação aos professores da rede pública. Em suma, os profissionais que conseguem trabalhar em escolas privadas iniciam suas atividades na docência com mais rapidez, no entanto, enfrentam uma sobrecarga de serviço maior.

Para além da compreensão dessas diferenças institucionais entre o ensino básico público e privado, o mundo contemporâneo tem imposto funções aos professores que

extrapolam suas formações, como atuar de maneira semelhante a assistentes sociais ou psicólogos escolares (Oliveira *et al.*, 2016). Essas demandas adicionais, que podem afetar a qualidade de vida dos professores, influenciam no sentimento de perda de identidade profissional, bem como na diminuição do tempo que poderia ser dedicado a atividades como esportes, lazer, sociabilidade e descanso.

Pensar nas condições de trabalho oferecidas pelas instituições torna-se cada vez mais relevante, pois são fundamentais na hora de escolher o futuro emprego. Ampliando as discussões, os sujeitos investigados por Oliveira *et al.* (2016), que atuam em escolas privadas, obtiveram maior satisfação com suas condições de trabalho ao destacarem que o setor privado oferece, em geral, melhores condições de trabalho do que o setor público. No entanto, em aspectos específicos, como a autonomia para desenvolver o trabalho e o relacionamento com a direção escolar, as escolas públicas apresentaram médias de satisfação mais elevadas.

Considerando esses e outros fatores inerentes às instituições de ensino, é imprescindível que as ações educativas dos professores, durante as aulas do componente curricular de estágio, incluam orientações que auxiliem na compreensão dessas particularidades. Em consonância com o suporte teórico de Pinto (2017), pensamos que o estágio oferece uma oportunidade para a construção dos saberes docentes necessários à compreensão e atuação na realidade educacional. Além de preparar o professor em formação para dar aulas, o estágio também o capacita a questionar, ao refletir sobre sua prática, e isso possibilita a proposição de alternativas viáveis diante de questões desafiadoras.

Prosseguindo com a análise das opiniões dos professores, outro saber que esteve presente, exclusivamente, na fala do **PSAE 2** foi o saber docente prático que está implícito e que vai se expressar em suas vivências, em sua prática particular no contexto de sala de aula. Percebe-se que, para esse docente, esse saber vai guiar sua atuação em várias situações, pois é no cotidiano, seja da escola ou da universidade, que o ensino se materializa. No que diz respeito à construção da prática docente, Manara; Marzari e Ruppenthal (2021) esclarecem que esta demanda uma série de questões complexas e possibilita a ressignificação dos saberes, uma vez que é no chão da escola que saberes e práticas são partilhados e o conhecimento docente acontece.

Amparando-nos na concepção de Tardif (2020, p. 11), “o saber é sempre um saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Logo, compreende-se que o saber não é algo desvinculado da realidade. O saber do professor, por exemplo, está profundamente relacionado as suas vivências, a sua identidade, a seus aprendizados e a suas interações com alunos e demais profissionais da escola. Por esse motivo,

muitas vezes, esse saber não está, formalmente, registrado em manuais, pois está relacionado a cada sujeito, refletindo o que o professor faz com seu conhecimento em sala de aula, adaptando-o a situações concretas e singulares.

Os saberes disciplinar, curricular, pedagógico e da experiência também estiveram presentes nas narrativas dos professores que supervisionam os estágios. Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento que se encontram à disposição de nossa sociedade (Gauthier *et al.*, 2013). O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido pelos pesquisadores, exigindo um conhecimento do conteúdo a ser compartilhado.

Esse conhecimento abrange a compreensão da história dessa disciplina, os contextos em que os conhecimentos foram produzidos, as transformações ocorridas ao longo do tempo, a relevância da temática para o aluno. Inclui, ainda, a coerência entre os conteúdos, as estratégias metodológicas e as formas de avaliação, bem como a maneira pela qual o conteúdo será transposto para o aluno. De forma sucinta, envolve uma série de tomadas de decisões que estão interligadas a outros saberes e práticas docentes, compondo um conjunto complexo de ações e reflexões que orientam o fazer pedagógico.

O saber da experiência torna-se essencial para a tomada de decisões, pois envolve a aprendizagem a partir das rotinas, dos problemas e das vivências em sala de aula (Gauthier *et al.*, 2013). Esse saber é, intimamente, ligado à pessoa e à identidade do professor, a sua trajetória de vida e história profissional, bem como as suas interações com os alunos e outros atores escolares no ambiente escolar (Tardif, 2020).

Ao dialogarmos com Rocha (2018), os professores orientadores de estágio curricular relatam que não existe uma hierarquia entre os saberes, que os saberes da experiência estão presentes desde a educação informal – que é adquirida ao longo da vida – até chegar aos conhecimentos sistematizados pela ciência, que fazem parte da construção do ser professor que vem do cotidiano escolar.

No contexto marcado pela complexidade da docência, Fialho, França e Nascimento (2023) ressaltam que a aprendizagem, a partir da experiência, é contínua. Ela exige a capacidade de articular, refletir e compartilhar, com os colegas de profissão, as situações reais de ensino enfrentadas. Na intenção de tecermos considerações sobre esse apontamento, entendemos que os professores não produzem saberes sozinhos, de forma isolada, mas sim em associação com seus colegas de profissão, que são desenvolvidos no exercício e na prática da profissão. Além da conexão com o ensino, a experiência dos profissionais propicia a construção de competências

no trabalho cotidiano, em que múltiplos saberes são articulados e moldados através de diálogos que acontecem no chão da sala de aula (Loiola e Therrien, 2003).

A narrativa do **PSAE 1** destacou a importância dos saberes curriculares, evidenciando que o professor, ao observar o aluno em situação de regência, deve estar atento ao que ele está fazendo – desde os conteúdos selecionados até o desenvolvimento e os métodos utilizados – com o objetivo de contribuir para o aprimoramento da prática do estagiário. Para Tardif (2020), esse saber está relacionado aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que uma instituição escolar apresenta por meio de programas educacionais e com os quais os professores devem aprender.

Há, ainda, no discurso dos professores, o saber pedagógico, que foi o único apontado, simultaneamente, pela tríade formativa. Ele é considerado essencial, tanto para uma condução mais eficaz dos estagiários no contexto do estágio quanto para que esses futuros docentes compreendam as leis, os programas educacionais e as diretrizes que regem a licenciatura. Esses saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes das reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo (Tardif, 2020).

Além disso, os **professores supervisores acadêmicos** demonstraram preocupação com o processo formativo dos alunos e com a forma que eles articulam os saberes que adquiriram na universidade com a efetivação destes nos espaços de vivência escolar, sem esquecer das particularidades dos contextos em que os sujeitos estão inseridos. Assim, a fala de ambos os grupos de professores participantes da pesquisa está de acordo com a concepção de Pimenta (2012a), pois o saber pedagógico é aquele que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente. A autora acrescenta que esse saber é o responsável por possibilitar a interação dos professores com o aluno.

A investigação de Pimentel e Pontuschka (2014) agrega a nossa discussão, pois os autores constatarem que o conhecimento pedagógico do conteúdo desenvolvido na *práxis* profissional ganha destaque nos depoimentos dos professores supervisores de estágio.

Prosseguindo com as análises, agora voltadas para as narrativas dos **professores supervisores de campo de estágio**, identificamos que, através dos seus relatos, os saberes da empatia, da prática docente humanizada, das inovações metodológicas, da formação profissional e do saber técnico foram especialmente relevantes. **Enfatizamos que os saberes da empatia e da prática docente humanizada surgem como contribuição relevante por parte da nossa pesquisa, tendo em vista que não consta na literatura consultada dos autores da área.**

Quanto ao saber pedagógico, acabamos de refletir sobre ele, pois esteve presente no relato de ambos os sujeitos. No que se refere ao saber da experiência, foi considerado somente pelos **professores supervisores acadêmicos e de campo**. Isso pode estar relacionado ao fato de que os saberes experienciais estão ligados diretamente à constituição dos conhecimentos envolvidos na prática cotidiana de cada professor (Corrêa, 2021). Tal característica pode ter influenciado a ausência dessa percepção entre os estagiários, uma vez que eles ainda estão em processo de formação e não possuem a mesma bagagem prática acumulada pelos docentes. Nos termos de Loiola e Therrien (2003), o saber da experiência profissional constitui um eixo fundante da prática pedagógica e tem permitido aprofundar o conhecimento sobre a natureza desse saber e sua função na ação docente.

Observamos que esses docentes destacam saberes fundamentais para o contexto da Educação Básica, uma vez que lidam, diretamente, com alunos provenientes de diversas realidades educacionais, econômicas e sociais, o que exige uma postura de muita compreensão e flexibilidade para atender as suas necessidades. Além do mais, os professores deixam o seu papel enquanto educador em evidência, ou seja, estão na escola para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Ao contrário de outras pesquisas, que se concentraram em evidenciar os saberes docentes, nosso estudo mostra, pela primeira vez, a importância do **saber da empatia** e de uma **prática docente humanizada**, percorrido pelo **PSCE 1**. Esses saberes fazem com que o professor tenha a sensibilidade de colocar o sujeito aprendiz no centro do processo de ensino, identificando, para além das reais necessidades do conteúdo biológico, suas perspectivas para a vida futura, angústias, seus anseios, medos e desejos. Esses aspectos são fundamentais, pois influenciam, direta ou indiretamente, a qualidade do ensino em sala de aula.

Consideramos o saber da empatia como a capacidade psicológica de sentir o que outra pessoa sente caso esteja na mesma situação vivenciada por ela. A empatia ajuda a compreender melhor o comportamento alheio em determinadas circunstâncias e a forma como outra pessoa toma as decisões. A empatia é também a capacidade de ouvir os outros e se esforçar para compreender seus problemas, suas dificuldades e suas emoções.

Refletir sobre uma educação humanizadora implica possibilitar, ao aluno, condições de pertencimento e aceitação ao meio em que convive diariamente e esse processo envolve mudança e libertação. Assim, Freire (2022), em *a Pedagogia da Autonomia*, nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana, advertindo-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para isso, fica evidente que tal ação está presente na

postura do formador, uma vez que demonstra a preocupação e o desejo de compreender e ser compreendido por seu aluno.

Ampliando as discussões, concordamos com Gontijo, Fagiani e Previtall (2022) ao afirmarem que, para que o professor possa mediar a formação do discente de forma eficaz, é imprescindível que ele se aproprie tanto de saberes científicos e disciplinares quanto dos conhecimentos sociais e culturais do contexto em que está inserido. O docente, além de compartilhar conhecimentos específicos, desempenha um papel essencial na formação de valores éticos, sociais, culturais e profissionais, que transcende a mera transmissão.

O texto apresentado por Nunes (2001) nos mostra que os saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, assim, caracterizados como um saber original. Ancorando-se na concepção de saber proposta por Gauthier *et al.* (2013), o saber do professor é resultado de uma produção social, sujeita a revisões e reavaliações, fruto da interação entre sujeitos inseridos em um contexto específico – no caso de nossa investigação, o estágio supervisionado.

Ademais, fica evidente, na fala do **PSCE 1**, a preocupação em passar, para os estagiários que estão sob sua responsabilidade formativa, essa postura de empatia, humanizadora e sensível às diversas realidades educacionais, sociais e econômicas, as quais os alunos da educação básica enfrentam. Assim, a função do professor deve ser estratégica, pois deve formar sujeitos capazes de exercer um papel social e profissional e, para isso acontecer, o ensino de qualidade é crucial (Gontijo, Fagiani e Previtall, 2022). Em sintonia com a pesquisa de Loiola e Therrien (2003), os saberes apontados pelos docentes entrevistados estiveram pautados pela formação para a vida, que pode ser explicitada numa concepção de educação emancipatória.

As interpretações evocadas a partir da narrativa do **PSCE 2** elucidam que os saberes sobre as inovações metodológicas são meios facilitadores que proporcionam o engajamento dos alunos. As metodologias servem como uma ponte que liga os conhecimentos biológicos aos conhecimentos populares, e vice-versa, vivenciados pelos alunos da educação básica no cotidiano escolar. Além da capacitação e inovação nas metodologias, o uso das tecnologias esteve presente nos relatos a respeito das experiências formativas e da formação docente, mostrando como esse quesito é relevante para a formação e, conseqüentemente, atuação nos estágios.

Para ilustrar esse relato, as novas diretrizes educacionais direcionam a formação docente para um patamar de múltiplos conhecimentos. Entre esses conhecimentos, destaca-se

a capacidade de identificar quais técnicas são mais adequadas para mediar os conteúdos específicos, considerando as potencialidades e dificuldades dos alunos; assim como os conhecimentos tecnológicos para gerenciar, de forma eficiente, a integração das novas tecnologias, avaliando as possibilidades de acesso, tanto para o professor quanto para os alunos (Gontijo, Fagiani e Prevital, 2022). Dessa forma, os professores precisam, não apenas conhecer, mas também saber utilizar essas ferramentas tecnológicas de maneira estratégica, a fim de enriquecer as práticas pedagógicas e garantir uma mediação mais eficaz entre o conhecimento e as suas aplicações no processo de ensino e aprendizagem.

Durante os estágios, os estagiários costumam desenvolver, em suas aulas nas escolas campo de estágio, uma diversidade de atividades, utilizando diferentes estratégias e recursos midiáticos, como painel integrado, filmes, vídeos, práticas dialogadas, músicas, aplicativos de jogos, plataformas interativas (Gianotto e Carvalho, 2015). Uma pesquisa realizada por Assai, Broietti e Arruda (2018) destacou que o desenvolvimento de estratégias didáticas pelos estudantes na disciplina de estágio supervisionado foi o tema mais abordado nos artigos analisados, de modo que evidenciou a preocupação em propor estratégias para serem executadas, em sala de aula, com foco na aprendizagem do aluno.

Esse processo não apenas enriquece a troca de experiências entre estagiários e professores supervisores das escolas, como também desperta um maior interesse por parte dos alunos da educação básica, tornando as aulas mais dinâmicas e produtivas. Como afirma Freire (2022, p. 68), “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”. Esse processo envolve não apenas a interação entre sujeitos, mas também a presença de objetos e conteúdos a serem ensinados e aprendidos, além da escolha e aplicação de métodos adequados. Dessa forma, exige-se, do professor, competências e saberes essenciais à atividade docente que permeiam a prática pedagógica. Em suma, professores e educandos aprendem, mutuamente, em uma dimensão que vai além do social, envolvendo também vínculos humanos e emocionais.

Contudo, nem todos os professores utilizam uma variedade de recursos didáticos. Na pesquisa realizada por Doleski e Silva (2019), que problematiza as práticas docentes observadas durante os estágios, constatou-se que, em grande parte dos casos, o professor regente da turma faz uso predominante do livro didático, ao solicitar que os alunos realizem a leitura e, em seguida, elaborem um resumo em seu caderno. Apesar dos avanços tecnológicos e da vasta gama de recursos e materiais didáticos e paradidáticos disponíveis no mercado atualmente, o livro didático continua prevalecendo como principal instrumento de trabalho do professor que embasa sua prática docente.

A esse respeito, Rosa e Artuso (2019) trazem a informação de que, na realidade brasileira, o livro didático ainda possui relevante papel. Isso se constata ao verificarmos que nem todas as escolas possuem computadores, acesso à internet, ou mesmo laboratórios e espaços para práticas educativas alternativas. Nesses contextos, esse material ainda possui relevância significativa como ferramenta pedagógica. Por fim, segundo Perovano e Amaral (2023), um livro é classificado como didático quando for usado com propósitos educacionais, ou seja, em uma situação planejada para ensinar algo a alguém. O autor complementa que o livro didático é considerado como um meio privilegiado de transmitir conteúdos, conhecimentos, técnicas ou um saber específico que são importantes para a difusão cultural.

Interessante apontar que, conforme **PSCE 3**, a capacidade de planejamento e a abertura para lidar com as diversas situações que surgem no ambiente escolar é tão importante quanto a escolha de metodologias. Essa abertura também inclui a compreensão do professor de que ele não deve ser apenas um transmissor de informações, mas também um facilitador do conhecimento, cujo papel é estimular, nos alunos, essa busca pelo saber, que o transforma e que, por sua vez, transforma a realidade e permite intervir nela, recriando-a (Freire, 2022).

Sinteticamente, cabe, então, considerarmos uma heterogeneidade de saberes docentes levantada pelos **professores supervisores das escolas campo de estágio** investigados, os quais destacaram saberes que facilitam suas relações interpessoais no cotidiano escolar e aqueles que promovem maior dinamismo nas aulas. Esses saberes múltiplos e complexos (Therrien, 2007), além de aprimorar a prática docente, estimulam a autonomia dos alunos na busca por um conhecimento sistematizado e confiável, de modo que favorece seu desenvolvimento.

Imersos nas escolas em virtude da proposta pedagógica inerente aos estágios do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, os **estagiários**, futuros professores, um dos grupos de protagonistas deste estudo, iniciam, de forma mais estruturada, sua inserção no contexto escolar. Levando para sua prática cotidiana a marca da formação e da escola que os tem preparado como profissionais (Therrien, 2007). Segundo Carmo e Rocha (2016), as experiências dos licenciandos no estágio supervisionado promovem transformações gradativas que os fazem oscilar entre “ser aluno” e “ser professor”. Essa vivência marca o início da construção e integração dos saberes docentes inerentes a sua futura profissão.

Nesse contexto, ao serem questionados sobre os saberes docentes, vários tipos foram referenciados em seus diálogos. No entanto, apenas os estagiários discorreram especificamente sobre os da ética profissional, populares e sociais. Mais uma vez, os sujeitos da nossa investigação identificam dois novos saberes, **os populares e sociais**, até então não

explorados em pesquisas anteriores, tendo como base a literatura consultada e referendada, de forma que oferece uma contribuição inovadora para o campo científico.

Ao olharmos para os resultados, todos os estagiários reconhecem que o conhecimento dos conteúdos ou disciplinar, principalmente biologia, são essenciais para sua atuação enquanto futuros docentes. A esse respeito, concordamos com Gauthier *et al.* (2013) quando dizem que tais saberes são cruciais para o fazer docente, mas que o ser professor não pode ser reduzido apenas ao ato de dominar conteúdos, pois isso não é suficiente por si só, já que essa atividade é complexa e depende da mobilização e integração de outros saberes.

A escolha do conteúdo faz parte da proposição do planejamento pedagógico, o qual deve considerar o conteúdo, os objetivos do trabalho, as modalidades didáticas, assim como os processos de avaliação (Krasilchik, 2019). Esses elementos devem estar interligados profundamente e formar um todo conexo que reflita as intenções da escola e do professor.

Após a escolha do conteúdo, vem a tomada de decisão quanto à organização para ser apresentada aos alunos. Vemos, assim, que há a possibilidade do licenciando transformar a matéria, pedagogicamente, por meio das interações com os alunos (Therrien, 2007), adequando os conteúdos às necessidades da turma. Ao fazer isso, ele realiza uma ação exclusiva do docente, uma vez que, para que ocorra retradução ou transformação dos conhecimentos científicos/acadêmicos, é necessário possuir domínio dos conteúdos, além de destreza pedagógica para realizar tais modificações (Carmo e Rocha, 2016). Nesse movimento de mobilização que ele realiza, ocorre a produção de saber docente.

Segundo Therrien (2007, p. 73), a formação profissional para a docência exige dois requisitos essenciais: “o domínio da matéria de ensino, que situamos no campo disciplinar, e o saber ensinar, objeto do campo pedagógico” ou o saber integrador de Carvalho e Gil-Pérez (2001). Essa compreensão é corroborada pela narrativa do **Est 2**, que destaca a importância do saber científico na prática docente. Ele relata que não é possível exercer a docência sem antes ter uma compreensão profunda da realidade escolar, o que permite planejar e implementar, de forma eficaz, as práticas pedagógicas.

Para além dos saberes do conteúdo, o **Est 4** menciona a importância dos conhecimentos curriculares e da aprendizagem. Apoiamo-nos em Therrien (2007) para concordar com a ideia de que os saberes são heterogêneos e circulam na complexidade da ecologia da classe e dos diversos ambientes educacionais. Esses saberes têm origem em experiências variadas da vida e também expressam os elementos curriculares, disciplinares e pedagógicos que compõem a formação.

O saber da ética profissional é evidenciado no relato do **Est 4**, ao associá-la ao comportamento e à conduta do professor no exercício de suas funções. Essa postura revela uma preocupação com sua formação cidadã. A esse respeito, nossos dados dialogam com Therrien (2007), que afirma que o docente, como profissional do saber, deve considerar a dimensão ética do seu trabalho. A educação, sendo uma ação social, exige a cooperação entre os planos de ação de dois ou mais sujeitos. O autor referendado é enfático ao apontar que a gestão pedagógica da matéria em situações de *práxis* é regulada pela postura ética e moral que o processo de interação dialógica impõe.

Considerando tais fundamentos, concordamos com Lima e Costa (2014), ao avançarmos nessa discussão, que apresentam o estágio como um espaço que possibilita o diálogo reflexivo e o compromisso ético do educador em relação às questões relativas do trabalho cotidiano em sala de aula. Dessa forma, para compreender essa mediação entre o sujeito e o saber é preciso um esforço dos formadores para promover uma totalidade que integre saberes específicos associados à aprendizagem escolar, sem desconsiderar a história e o contexto social. Nesse sentido, parece que, ao longo de sua trajetória formativa, esses estagiários têm sido orientados por professores que valorizam uma formação humanizadora. Isso se reflete em suas falas, uma vez que destacam a humildade, os valores sociais e a importância de conhecer a realidade dos alunos.

É importante reconhecer que, ao longo do curso de graduação, os saberes, habilidades, posturas e atitudes que formarão o profissional começam a ser construídos (Pimentel e Pontuscka, 2016). Durante o estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelos alunos estagiários a partir de suas vivências e experiências pessoais. Nesse sentido, perante os contextos vivenciados nas escolas de Educação Básica, eles percebem quão relevante é compreender os conhecimentos populares e sociais, como relatado pelo **Est 2**. Como afirma Freire (2022), isso implica respeitar os saberes populares com que os educandos chegam à escola, os quais foram construídos na prática comunitária.

Para contribuir com a reflexão sobre os saberes, Ferreira (2024) afirma que os docentes em formação devem, acima de tudo, compreender os aspectos sociais e culturais inerentes ao público que estão ensinando. Isso inclui considerar e valorizar as vivências, o trabalho, as histórias relacionadas à estrutura familiar e à herança cultural dos alunos, que devem ser consideradas e respeitadas na prática educativa.

Acreditamos que os estágios, enquanto campo de conhecimento, possibilitam que os estagiários entendam que a docência é a profissão que trabalha com o relacionar-se e o

interagir pessoal e interpessoal entre os sujeitos no seu desenvolvimento dentro dos campos que permeiam a sociedade.

Diante desse contexto, no qual os sujeitos expressaram, claramente, em seus diálogos, suas percepções sobre os saberes docentes, optamos por sintetizar os saberes que se mostraram semelhantes e aqueles que se diferenciaram entre os sujeitos (Quadro 19).

Quadro 19 – Síntese dos saberes docentes da tríade formativa

PSAE da UERN	PSCE das Escolas	Estagiários
Saber disciplinar	Saber da empatia e da prática docente humanizada	Saber disciplinar
Saber curricular	Saber das inovações metodológicas	Saber curricular
Saber pedagógico	Saber pedagógico	Saber pedagógico
Saber da experiência	Saber da experiência	Saber da ética profissional
Saber da realidade institucional		Saberes populares e sociais
Saber da prática docente	Saber técnico	

Fonte: elaboração própria.

Legenda: as palavras destacadas com **cores similares** indicam que apareceram nos relatos dos entrevistados. Já as palavras sem destaque sinalizam que foram mencionadas, exclusivamente, por um dos participantes da pesquisa.

Com base nos resultados dos saberes docentes, é possível afirmar que: (i) cada sujeito mencionou, como relevante, os saberes que fazem parte da sua vivência profissional, já consolidada ou em processo de consolidação; (ii) tanto para os **professores supervisores acadêmicos** quanto para os **estagiários**, os saberes disciplinar, curricular e pedagógico estiveram presentes em suas falas, o que demonstra um certo alinhamento entre as ideias e as aprendizagens construídas nas aulas durante os estágios; (iii) os **estagiários** não relataram sobre os saberes da experiência, talvez pelo fato de estarem em processo inicial de construção de suas experiências educacionais como docentes em formação; (iv) os **professores supervisores de campo** somente apresentaram um saber similar aos professores supervisores acadêmicos – o saber da experiência; por fim, (v) o único saber apontado, simultaneamente, pela tríade formativa foi o saber pedagógico, o qual se materializa em suas ideologias, no saber-fazer e em suas técnicas de ensino empregadas.

Diante desse cenário, observa-se uma forte convergência entre os saberes docentes reconhecidos pelos professores supervisores acadêmicos e pelos estagiários, em contraste com

certo distanciamento em relação às percepções dos professores supervisores do campo de estágio. Esse alinhamento entre PSAE e estagiários indica que as concepções formativas dos futuros docentes são fortemente moldadas pelas orientações recebidas na universidade. Por outro lado, a escola tende a ser vista predominantemente como um espaço para a realização do estágio, sem uma valorização significativa dos saberes construídos por seus profissionais.

Nesse sentido, compreendemos que ainda há a necessidade de fortalecer os vínculos formativos entre os três sujeitos envolvidos nesse processo — universidade, escola e estagiários — de modo a promover uma integração mais efetiva dos saberes produzidos em cada contexto e favorecer uma formação docente mais articulada e significativa.

Além disso, os resultados indicam que os saberes são construídos ao longo da experiência cotidiana dos sujeitos – marcada por sua trajetória pessoal nos âmbitos social, cultural, escolar e político –, com ênfase particular no exercício profissional. Cada instituição pela qual o indivíduo transita deixa marcas que se refletem em sua prática.

Na última seção, após analisarmos os múltiplos saberes envolvidos na formação e atuação docente no contexto do ECS, elegemos as vozes que se fazem presentes no ***EIXO TEMÁTICO 3 – Práticas pedagógicas e suas relações tecidas entre a Universidade e as escolas de Educação Básica durante o ECS***, último da nossa análise, na intenção de buscar sentidos para as práticas pedagógicas eclodidas das narrativas dos professores supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários.

5.5 Práticas Pedagógicas e o Estágio Curricular Supervisionado

Para compreendermos melhor as práticas pedagógicas – ou seja, as interrelações entre o ensinar e o aprender, que se realizam num espaço e tempo, influenciadas pela integração de vários elementos como professor, aluno, contexto e currículo – voltamos nosso olhar para as atividades de supervisão que acontecem entre o supervisor acadêmico e o supervisor de campo no estágio curricular; as práticas pedagógicas estabelecidas entre a tríade formativa no ECS; as relações formativas tecidas entre estagiários e alunos de Biologia da Educação Básica; e as avaliações no contexto da supervisão pedagógica. Esses aspectos são fundamentais para o aprimoramento da formação docente no estágio e para a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

Ressaltamos que o estágio, como um componente estruturador da formação, proporciona a efetivação das ações pedagógicas em um ambiente institucional de trabalho que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre docentes da IES, estagiários e

supervisor da escola (Iza e Souza Neto, 2015). Como veremos, logo em seguida, nos diálogos, por ser uma atividade intimamente articulada com a realidade educacional, é guiada pelo projeto pedagógico institucional e pela inserção do estagiário no ambiente escolar. Essa inserção se configura como um momento rico de possibilidades de aprendizagem, principalmente para o estagiário, uma vez que entra em contato direto com os dilemas e contradições existentes na prática docente. Além do mais, promove o conhecimento sobre quais condições objetivas terá que enfrentar e quais estratégias deverá pôr em prática para dialogar com essa realidade e lançar mão de alternativas disponíveis para superá-las.

Entendemos a prática pedagógica, no sentido apresentado por Tozetto e Gomes (2009), como uma ação do professor no espaço da sala de aula, a qual se faz necessária uma postura investigativa e reflexiva quanto às decisões tomadas. No entanto, para haver contribuições advindas da reflexão, exige, do professor, a imersão consciente no mundo de suas experiências práticas e a tomada de decisões construídas a partir das necessidades e problemas surgidos no seu cotidiano.

Essa postura reflexiva implica em ações calcadas na autonomia e no conhecimento capazes de transformar o discurso teórico em ações na prática. Em outras palavras, espera-se que os participantes da nossa investigação tenham a percepção de como é relevante refletir sobre suas experiências, as quais são próprias de cada professor e dos acadêmicos em formação, mas, ao mesmo tempo, espelham a vivência do coletivo do qual faz parte.

A prática pedagógica não é mera ação repetida, mas sim aquela que o professor desenvolve com consciência, realiza e partilha com seus pares e alunos. A prática estará ligada a um referencial teórico e metodológico que subsidiam a tomada de decisão antes, durante e após o planejamento educativo, de forma que ocorre o compartilhamento de saberes, experiências, vivências, conflitos e resoluções de problemas (Tozetto e Gomes, 2009). É preciso que o professor compreenda o que faz, ou seja, o modo como organiza suas práticas educativas e quais suas finalidades educacionais, pois, caso contrário, a prática se torna mera reprodução de hábitos existentes.

Assim, examinar sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem no contexto do estágio curricular pressupõe adentrar ao mundo dos sujeitos, num processo de imbricação entre o eu profissional e o eu pessoal. Além disso, é necessário compreender qual ou quais modelo(s) de orientação de desenvolvimento do estágio é/são priorizado(s) ou enfatizado(s) ao longo do curso de formação inicial. Os cenários vão desde melhorar a prática de ensino dos professores em sala de aula, passando pela ideia da escola como eixo de formação e o professor supervisor da universidade sendo visto como um facilitador, até a abordagem pautada no diálogo

comunicativo, em que o futuro professor é entendido como um agente social (Iza e Souza Neto, 2015).

Após breve apresentação da nossa compreensão sobre práticas pedagógicas, prosseguimos apresentando a análise interpretativa da primeira subseção e sua respectiva categoria, cujas narrativas serão elucidadas logo a seguir.

5.5.1 Atividades de Supervisão e suas contribuições advindas da relação entre o Supervisor Acadêmico e o Supervisor de Campo nos Estágios

De acordo com as narrativas produzidas, as atividades de orientação e supervisão efetivadas nos estágios pelos professores supervisores acadêmicos e de campo são guiadas, principalmente, pelas normativas institucionais e contextos de atuação profissional, respectivamente. Percebemos que os **professores supervisores acadêmicos da IES** conduziram o desenvolvimento do seu fazer pedagógico tendo como base o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) do estágio e, com isso, direcionaram todas as propostas de atividade a serem trabalhadas pelos professores supervisores de campo e pelos estagiários.

Evidenciamos o relato da execução de atividades como oficinas pedagógicas, diagnóstico investigativo com a equipe escolar, diálogo e regência, sempre presando com o cumprimento da carga horária destinada ao estágio (Quadro 20). Para tanto, é fundamental aproveitar o momento do estágio não puramente para fins burocráticos, mas percebê-lo como um espaço concreto de interlocução com os agentes e estruturas intervenientes do processo de ensino e aprendizagem (Lima e Santos, 2021).

Constatamos, em nossa investigação, que a presença do aspecto burocrático que envolve o estágio vai além do preenchimento de fichas e do cumprimento de horas. Está presente a ideia da inserção e conexão do estagiário com a rotina da escola e da comunidade escolar. Segundo Neri *et al.* (2019, p. 918), essa relação entre universidade e escola básica “ocorre por meio de processos burocráticos, tais como assinaturas de termos [...] assumindo o compromisso com a execução, acompanhamento e realização do estágio, projetos escolares e um evento integrativo”.

Quadro 20 – Categorias emergidas das entrevistas quanto às atividades/orientações realizadas durante o ECS pelos Professores Supervisores Acadêmicos e Supervisores de Campo

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categoria
<i>Na realidade <u>nós recebemos um PGCC, onde ele tem uma ementa e aí a gente não pode fugir dessa ementa. Esses estágios são divididos, no curso [...] para a formação dos alunos, sendo dois no Ensino Fundamental em Ciências e dois estágios na Biologia, no ensino médio [...].</u> PSAE 1</i>	Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) como elemento primordial das práticas pedagógicas nos estágios	Aspectos normativos, experienciais e pedagógicos que fortalecem o estágio
<i>[...] Nosso projeto é organizado em <u>um primeiro estágio que seria aquela parte de diagnóstico, visita nas escolas, a ambientação nas escolas e o estágio dois que seria realmente a regência, oficina (Estágio em Ciências Biológicas) [...].</u> PSAE 2</i>	Projeto Pedagógico de Curso (PPC) enquanto instrumento norteador dos estágios	
<i>O nosso <u>Projeto Pedagógico, ele tem atividades bem específicas, então a gente tem uma distribuição da carga horária do estágio com atividades específicas [...].</u> PSAE 3</i>	Projeto Pedagógico de Curso (PPC) enquanto instrumento norteador dos estágios	
<i><u>No estágio I, a gente está fazendo oficina dentro da própria escola e no estágio II estamos levando para outros espaços. Então a gente tem tido uma parceria muito boa com o CRAS [...]</u> eles assumem uma sala de aula em torno de 30 a 40 horas de regência por semestre [...]. PSAE 1</i>	Parcerias Intersetoriais	
<i>[...] a gente procura fazer uma <u>discussão mais reflexiva em sala de aula sobre esses momentos que eles têm em sala, no estágio e principalmente quando eles estão em regência. Então a gente faz muito essas discussões, a gente faz essa orientação de algumas demandas, situações que eles nos trazem da escola [...]</u> a gente <u>conversa com as professoras da escola que são co-formadoras [...].</u> PSAE 2</i>	Diálogo reflexivo e formativo	
<i><u>Primeiro, a gente conversa com a professora de Estágio né, que ela nos explica direitinho quais são os alunos que nós iremos receber. E aí, eles vão primeiro para a escola para aquele momento de observação e eu aproveito esse momento para trocar figurinhas, né, com eles, para mostrar assim por exemplo: - qual o conteúdo que a gente está vendo em sala; qual o livro didático que está sendo utilizado; mais ou menos que conteúdo eu já estou dando para a gente planejar a partir de que conteúdo ele vai iniciar. Então a gente tem toda essa preocupação dessa orientação para o aluno de estágio, bem como não só em relação a conteúdo, esses planejamentos, mas também a vivência da escola [...].</u> PSCE 1</i>	Orientações quanto ao planejamento didático	
<i>[...] A gente sabe que <u>ele tem que se adaptar a escola. Então, por exemplo: a questão de horário; a questão de manutenção desse horário; cumprimento desse horário direitinho; compromisso; evitar faltar; n coisas aí a gente já os orienta para a gente já também não ter problemas com a gestão da escola né [...].</u> PSCE 1</i>	Orientações sobre as normas escolares	
<i>Pronto, <u>no primeiro momento é o reconhecimento da escola. Eles vão conhecer um pouco a parte estrutural da escola, vão conhecer o quadro de professores, quem são os gestores, quem é o supervisor. Eu apresento a eles, principalmente a supervisão, que é o que vai estar mais próximo deles [...].</u> Então, de forma geral, eu apresento praticamente tudo, desde a parte estrutural, a logística da escola, como funciona as avaliações, a questão dos livros e espaços que eles podem utilizar também como forma de aplicar suas metodologias [...]. PSCE 2</i>	Orientações sobre as normas escolares	

<p><i>Aquela parte de mostrar o planejamento, a proposta das aulas, e aí a gente escuta também, assim, o que eles poderiam trazer de novidade para a gente acrescentar esse planejamento, e aí a gente vai tentando adequar [...]. Eu gosto muito de deixar que eles façam. Eu gosto de ajudar, de aprender o que eles propõem, essas novidades. E eu acolho e já fico fazendo nas minhas aulas também [...]. PSCE 3</i></p>	Troca de experiências	
<p><i>[...] Levar eles também antes para conhecer a turma, eles assistem nessa fase de observação, aula na turma que eles vão estagiar, já também para conhecer a turma. E quando eles começam o estágio (regência) eu nunca os deixo sozinhos na escola, eu sempre fico com eles, mas eu sempre gosto de deixá-los sozinhos na sala, né? Para que ele tenha essa autonomia, ele tenha essa vivência [...]. É legal o professor também deixar o estagiário um pouco sozinho, para ele ter esse domínio, ele tomar de conta do território dele e o aluno (da escola) também se sentir como aquela representação ali é o professor. Não sou eu, é aquele ali (estagiário), né? Então eu geralmente sigo essa linha sabe: - preparo o coraçãozinho do estagiário antes (kkk), solto ele um pouco só (sozinho em sala), mas sempre estou ali por perto [...]. PSCE 1</i></p>	Desenvolvimento da autonomia do estagiário	
<p><i>[...] eles aprendem a teoria na universidade, e eles tentam trazer isso para prática. Não, eu só uso basicamente o livro didático e outros que possa complementar o livro didático, mas dentro da área da atuação dele. Mas essa parte mais teórica, mais de fundamentos educacionais, aí não tenho, não passo. Não tenho essa experiência de passar para eles nada [...]. PSCE 2</i></p>	Fundamentos da educação restrito a Universidade	

Fonte: elaboração própria.

Pelo relato das três **professoras supervisoras acadêmicas**, percebe-se que, embora a execução das normativas institucionais seja tratada como prioridade, há também uma preocupação em proporcionar, aos acadêmicos, uma inserção significativa no contexto de atuação profissional. Essa inserção ocorre tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços formativos intersetoriais como, por exemplo, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que é específico para a realização de atividades inerentes ao Estágio de Observação. O estudo de Iza e Souza Neto (2015) mostra resultados semelhantes a nossa investigação, ao informar que os supervisores responsáveis pelos estágios da IES têm uma aproximação com as escolas campo de estágio, cujas ações estão baseadas em conseguir escolas para os estagiários, encaminhar documentos e presenciar uma regência, a fim de que possa atribuir avaliação sobre os alunos.

Ademais, as **supervisoras acadêmicas** também trouxeram à tona a tomada de consciência sobre o diálogo formativo e reflexivo, que é um aspecto mencionado no relato da **PSAE 2**. Esse diálogo referido pela professora está diretamente relacionado à fundamentação teórica trabalhada nos encontros presenciais semanais na Universidade. As reflexões emergem a partir das demandas apresentadas pelos estagiários, abordando, assim, temas presentes nos contextos de sala de aula, especialmente durante o período da regência. No que diz respeito ao

supervisor da IES, surge como “alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (Alarcão, 2010, p. 93). Por sua vez, o professor da escola também se desenvolve, porque aprende com o aluno, uma vez que interage com os outros (Benites *et al.*, 2012). Isso deve incluir processos de observação, reflexão e ação – um fato que é evidenciado no relato em nossa pesquisa –, uma vez que, ao dialogarem sobre as demandas formativas em grupo, procuram alternativas para resolver as eventuais dificuldades.

Por outro lado, segundo os **professores supervisores de campo**, a prioridade foi mostrar o ambiente escolar aos estagiários, enfatizando suas normas, regras, seus horários, espaços como salas de aulas, sua biblioteca, seus laboratórios, sua cantina, além dos recursos materiais disponíveis para o planejamento das aulas, dentre outros. Segundo Neri *et al.* (2019), ações simples se consolidam e ganham força na prática pedagógica a partir do cotidiano das aulas, do chão da escola. Entre essas ações, destacam-se a interação com os alunos, a construção do conhecimento de forma participativa e os aspectos operacionais de cada ação. Com efeito, concordamos com Lima e Santos (2021), pois os autores tratam o estágio como um espaço no qual podemos refletir sobre esses aspectos do cotidiano e as demandas da organização escolar, a rotina do trabalho docente, o diálogo entre a universidade e a escola básica, as necessidades que se apresentam a essas instituições e seus sujeitos que integram o estágio.

Nesse contexto, os estagiários passam a compreender que as aprendizagens no estágio não ocorrem de maneira automática. Pelo contrário, a intervenção sistemática do professor que vivencia aquela realidade educacional diariamente torna-se essencial para seu crescimento pessoal e profissional. Além dessas atribuições, Santos e Dias (2024) comentam que o papel dos **professores supervisores de campo** vai além de repassar, ao estagiário, uma lista de conteúdo a ser desenvolvidos e as normas da escola. Esses profissionais também deverão se envolver no acompanhamento dos futuros professores e essa característica foi identificada em nossos resultados.

No que diz respeito à troca de experiências (**PSCE 3**) e o desenvolvimento da autonomia do estagiário (**PSCE1**), somente os **professores supervisores de campo** enfatizaram esse aspecto. Isso revela um entendimento de que os professores da escola se preocupam em possibilitar, o máximo possível, vivências aos estagiários que venham a colaborar com seu desenvolvimento enquanto futuros profissionais da educação. Isso ocorre porque ele é quem está no chão da escola e conhece a realidade da educação básica. Dessa forma, tem propriedade para conduzir a escolha dos conteúdos a serem abordados pelos

estagiários, conduzir recursos que a escola tem ou não para poder desenvolver nas aulas e conduzir quais métodos avaliativos utilizar.

Evidenciamos que os **professores supervisores de campo**, assim como na pesquisa de Souza, Reis e Dias (2002), apoiam os licenciandos ao chegar à escola, amparando-os quanto a questões profissionais, como também quanto às questões pessoais, que envolvem a profissão. Além de compartilhar suas experiências, ajudam na elaboração dos planos de aula, entre outras contribuições que envolvem sua socialização com o ambiente escolar e seu percurso formativo. Benites *et al.* (2012) e Silva e Pedreira (2016) apresentam um resultado semelhante sobre a participação do professor regente da escola que recebe os estagiários. Os autores destacam sua participação durante o planejamento e acompanhamento das aulas dos estagiários, bem como os pontos que podem ser melhorados na sua prática docente.

Em se tratando da troca de experiência, parece bastante salutar, uma vez que o conhecimento não se constrói sozinho, pois melhoramos nossa formação e atuação profissional através do diálogo. Evidenciamos, pela fala do **PSCE 3**, que a troca de experiência envolve a tomada de decisão quanto aos recursos metodológicos que os estagiários sugerem em seus planejamentos. O **PSCE 3** demonstra gostar de aprender coisas novas e interessantes que possam dinamizar as aulas de Biologia e, assim, proporcionar momentos presenciais mais dinâmicos e interativos. Fazendo referência a Tozetto e Gomes (2009), a experiência, por mais que seja própria de cada professor, não deixa de ser também a expressão do coletivo, pois sempre há um grupo que partilha o mesmo universo de trabalho. Os autores complementam que a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos.

O **PSCE 1** apontou o reconhecimento da relevância do planejamento didático e a inserção do estagiário na vivência escolar. Pelo depoimento, constatamos que o planejamento está associado, principalmente, ao conteúdo biológico presente no livro didático e em outras fontes que complementam o material didático presente na escola. Todos os professores supervisores de campo apontam que o material didático é a fonte principal de leitura e preparo para as aulas. A pesquisa de Doleski e Silva (2019) apontou, em seus resultados, a prevalência do uso do livro didático como principal recurso utilizado pelos professores de Ciências, tanto como fonte de leitura quanto para a elaboração de resumos pelos alunos.

Essa constatação quanto ao planejamento e ao uso do livro didático nos remete ao que Zabala (1998) chama de caráter propedêutico do ensino ligado às disciplinas convencionais. Os conteúdos prioritários são de caráter conceitual e o modelo de ensino é transmissivo, logo, o livro didático se torna o melhor meio para resumir os conhecimentos.

O planejamento didático envolve, dentre outros pontos relevantes, os seguintes: como serão as aulas ministradas, qual metodologia de ensino será utilizada, a organização das aulas, o tempo e as atividades realizadas com os alunos, de que forma serão feitas as explicações e como será feita a verificação do aprendizado dos alunos. Essas questões serão aprendidas pelos estagiários, com o auxílio dos supervisores, principalmente ao longo dos estágios.

É relevante destacar, ainda quanto ao planejamento, que a escolha dos conteúdos a serem trabalhados pelos estagiários em suas regências é feita pelo **professor supervisor de campo**, ao dar continuidade ao que já havia realizado em seu planejamento anual. Esse cenário é discorrido por Bisconsini, Flores e Oliveira (2016) ao questionarem acerca de qual pessoa é responsável pela escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante as regências do ECS. A maior parte dos coordenadores citou ser o professor atuante na Educação Básica (supervisor). A justificativa prevalente é a de que não é adequado interferir no planejamento anual do professor e, sendo assim, é preciso seguir os conteúdos já escolhidos por ele, de modo que evite inserir novos conteúdos ou atrapalhar exatamente o plano de curso.

Além disso, os **professores supervisores de campo** não fazem uso de leituras educacionais para se atualizarem, tampouco para orientar os estagiários. Eles acreditam que a fundamentação teórica é uma responsabilidade dos professores supervisores acadêmicos, enquanto sua atribuição se limita a proporcionar uma vivência prática. Essa questão é complexa e delicada, especialmente se considerarmos que os professores que recebem e supervisionam os estagiários também são formadores. Dessa forma, é essencial que tenham acesso a leituras que subsidiem sua prática pedagógica. Caso não realize o diagnóstico do contexto de trabalho, a tomada de decisões e a avaliação de sua atuação, a fim de reconduzi-las no sentido adequado (Zabala, 1998), sua prática poderá ficar comprometida.

Considerando a relação do docente com o saber didático-pedagógico, a ausência de referenciais teóricos na área da educação torna-se preocupante, pois são esses fundamentos que auxiliam os professores a encontrarem respostas para questionamentos como: Para que educar? Para que ensinar? Por que usar essa estratégia metodológica em vez de outra? O que fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos? Como lidar com a indisciplina escolar ou com a falta de atenção do aluno? Esses são alguns dos vários questionamentos a serem levantados. Com isso, destacamos que o conhecimento científico-pedagógico consiste na capacidade do professor transformar seu conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas em formas pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações das capacidades básicas dos alunos (Galveias, 2008).

A respeito do distanciamento existente entre o conhecimento teórico e as práticas educativas, Duré e Abílio (2019) constatam que as teorias didático-pedagógicas da formação são pouco viáveis na escola. Isso acontece porque, na graduação, muitas das práticas que foram apresentadas durante as disciplinas da área pedagógica não tinham relação com o que os futuros professores encontram quando se tornam docentes. Logo, não existe uma articulação entre os saberes teóricos e práticos, o que reduz o potencial de aprendizagem e de transformar o ideal aprendido em algo realizável. Por outro lado, é possível que os professores entendam que a prática diz respeito à realidade escolar, já que essa é o foco de sua atenção e o espaço em que os saberes se fundem e se materializam em ações didático-pedagógicas.

Em síntese, a primeira categoria explícita que os **professores supervisores acadêmicos** e de **campo** acompanham e guiam o desenvolvimento das atividades a serem realizadas pelos estagiários ao longo dos estágios. No entanto, essas atividades já são condicionadas a atender tanto ao que consta no PGCC do componente curricular quanto à demanda escolar. Com isso, fica pouca ou quase nenhuma autonomia para o estagiário modificar ou inserir algo novo, quer seja no período do Estágio de Observação, quer seja no período de Estágio da Regência Supervisionada. Sob esse entendimento, o fazer didático-pedagógico do estagiário fica limitado aos condicionantes estruturais e normativos de ambas as instituições de ensino. Uma forma de reverter essa situação seria por meio da promoção de encontros regulares entre estagiários, supervisores acadêmicos e de campo, com o objetivo de fomentar um diálogo horizontal sobre as experiências vivenciadas. Nesse contexto, é fundamental incluir momentos de escuta ativa nas reuniões pedagógicas de planejamento, valorizando as vivências e contribuições dos estagiários no processo formativo.

Interessa-nos agora, compreendermos as narrativas advindas das práticas pedagógicas estabelecidas pela tríade formativa. Assim, prosseguimos interpretando-as.

5.5.2 Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas estabelecidas entre a tríade formativa no ECS

As narrativas verbalizadas pela tríade clareiam o entendimento de que as práticas pedagógicas são estabelecidas pelo acolhimento, planejamento, pela orientação e formação no ambiente escolar (Quadro 21). O suporte e acompanhamento sistemático é relatado por todos os **estagiários**, além do **PSAE 1**. Nesse processo de acompanhamento, os professores **PSCE 1** e **PSAE 2** abordam a inevitável bem-vinda e necessária construção de vínculos afetivos.

Quadro 21 – Categorias emergidas das entrevistas e Grupo Focal quanto à articulação das práticas pedagógicas entre a tríade formativa

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categoria
<i>Se eu perceber que há a necessidade de uma intervenção, se eu perceber que há necessidade de <u>um diálogo com o professor</u> que está acompanhando, eu já faço na semana seguinte, então, esses alunos <u>eles ficam muito próximos da gente</u>, então, semanalmente, a minha aula tem esse momento para eles relatarem o que está acontecendo [...]. PSAE 1</i>	Suporte formativo e Acompanhamento sistemático	As práticas pedagógicas são conduzidas pelo acolhimento, orientação, planejamento e formação no ambiente escolar
<i>Falar <u>que realmente há esse suporte</u> (supervisora acadêmica) [...], dá ideia de como eu poderia realmente aplicar o assunto. Ela estava lá tanto para oferecer, sei lá, <u>material para eu utilizar</u> [...]. Enfim, sempre estava lá tentando, querendo saber como é que estava realmente nossa experiência no geral, se estava sendo boa, se estava sendo negativa, e assim vai [...]. Est 1</i>	Suporte formativo e Acompanhamento sistemático	
<i>[...] Eu acho que elas (supervisora acadêmica) dão, além do suporte em sala de aula, eu acho que elas dão muito suporte na hora de fazer acontecer, né? [...]. Est 3</i>	Suporte formativo e Acompanhamento sistemático	
<i>A gente sempre tem <u>um acompanhamento da professora</u> (supervisora acadêmica) perguntando, tendo esse <u>feedback</u> [...] tem também a questão de você ministrar a aula, <u>se você chegar às professoras para tirar alguma dúvida ou precisar de algum material</u>, elas são super flexíveis com isso, elas vão te ajudar o máximo possível para você realizar aquela aula teórica, atividade prática [...]. Est 2</i>	Suporte formativo e Acompanhamento sistemático	
<i>Bom, eu também tenho o mesmo pensamento. <u>A gente tem uma relação muito boa com a professora</u> (supervisora de campo) [...]. No estágio do ensino médio a equipe muito bem-preparada, que recebeu a gente, <u>como eu falei anteriormente, eram três professoras, mas as três sempre estavam lá oferecendo apoio</u>. Então, <u>acho que a gente foi muito bem recebido, muito bem acompanhado por elas</u> [...]. Est 4</i>	Suporte formativo e Acompanhamento sistemático	
<i>Aí adoro (kkkk), <u>acho ótimo</u> [...] eu já tento manter <u>aquele vínculo com eles</u>. A primeira coisa que eu já faço é ir conversando, <u>é já ir mostrando como é que eu trabalho, como é que a gente resolve as coisas, né?</u> Eu já tento mostrar para eles, até mesmo tranquilizar um pouco de como é o dia a dia, né? Então, <u>eu realmente gosto de manter uma relação muito boa com o estagiário</u> e graças à Deus eu não tive nenhum problema em termos de relacionamento com estagiário [...]. PSCE 1</i>	Construção de vínculo	
<i>[...] <u>No geral a relação é muito boa</u>, eles (estagiários) gostam muito da professora da escola (<u>supervisora de campo</u>). <u>Nossa realidade, são professores que já foram alunos do curso e tem esse diferencial que acompanha os alunos</u> [...]. PSAE 2</i>	Construção de vínculo	
<i>A gente percebe que os professores de Biologia e Ciência (supervisor de campo) são os mais ativos ali, né? E <u>eles mantêm uma relação muito boa com a gente, sempre estão presentes</u> [...]. Destaco aqui a importância também das professoras de estágio (supervisora acadêmica) ter esse <u>cuidado com a gente e mandar para uma escola que o professor de Biologia ou Ciência já foi aluno do curso</u> [...]. Est 2</i>	Cuidado e zelo com os estagiários	
<i>Realmente, pelo menos na biologia, <u>é um cuidado muito grande que as professoras têm com a gente</u>. Elas (supervisora acadêmica) perguntam bastante, questionam, <u>pedem para gente trazer esses relatos</u> [...]. Eu acho que elas são muito bem capacitadas no que fazem [...]. Est 4</i>	Cuidado e zelo com os estagiários	

<p><i>[...] Os <u>conhecimentos que a gente discute no estágio é reforçando o que eles já viram nas Didáticas, nas Instrumentações [...] que na minha época não tinha [...] agora a gente tem mais disciplinas diluídas no cursos que dão conta dessa formação também pedagógica. <u>Que não é só a Psicologia, a Didática Geral, mais a gente tem uma Didática específica das Ciências Biológicas e Naturais [...].</u> PSAE 2</u></i></p>	<p>Articulação entre conhecimentos didático e pedagógicos</p>	
<p><i>[...] essa parte de planejar, de me mostrar, de pedir uma opinião, como é que está, se está legal, se não está, o que pode ser melhorado. É uma <u>articulação sempre muito boa. Ele (estagiário) sempre é muito comprometido, porque ele sabe também que faz parte da formação dele, né, que está no estágio. Então ele já vem com uma responsabilidade e um compromisso para as escolas [...].</u> PSCE 2</i></p>	<p>Boa relação e Planejamento colaborativo</p>	
<p><i>[...] <u>Eu adoro [...] eu gosto muito de receber, de conversar com eles, de planejar junto, porque eu sei que aquilo que eu tenho dificuldade de fazer muitas vezes e que eu quero fazer e não consigo, às vezes ele consegue fazer, entendeu? [...] Eu considero que a minha relação com eles é uma relação boa. A gente conversa bastante, planejamos muita coisa boa juntos [...].</u> PSCE 3</i></p>	<p>Boa relação e Planejamento colaborativo</p>	
<p><i>[...] <u>Às vezes ele (estagiário) coloca uma quantidade de conteúdo naquele plano que não vai dar tempo, mais o professor de campo com o olhar dele, vai dizer: - coloque assim. Então, espera-se que o professor, enquanto a gente não está lá, ele assuma essa parte dessa formação, dessas atividades que são inerentes do fazer da sala de aula que é fazer um planejamento, que é desenvolver uma estratégia [...].</u> PSAE 2</i></p>	<p>Boa relação e Planejamento colaborativo</p>	

Fonte: elaboração própria.

As narrativas dos **estagiários** quanto ao suporte formativo proporcionado pelas professoras supervisoras acadêmicas e professores supervisores de campo é um ponto bastante relevante. Esse ponto está relacionado à orientação de como melhor abordar o conteúdo em sala de aula; ao apoio para resolução de demandas que aparecem no contexto escolar como indisciplina, falta de participação dos alunos, domínio de sala de aula; à disponibilização de materiais didáticos, dicas de atividades complementares, suporte emocional e formativo. A efetivação do suporte formativo contribui com o rompimento das dificuldades de se relacionar com os alunos da educação básica e de lidar com as adversidades comportamentais como, por exemplo, a quantidade de alunos por turma, problemas psicológicos, indisciplina, drogas (Sousa, Reis e Dias, 2022). Esses desafios são, possivelmente, relacionados à falta de experiência dos estagiários.

De acordo com os interlocutores empíricos, os **estagiários**, outro resultado que se mostrou presente foi o cuidado em encaminhá-los para professores supervisores de campo egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN. Um fator positivo está relacionado ao conhecimento que eles apresentam sobre a realidade do curso, ou seja, quem são os professores, qual a estrutura física da Universidade, quais os projetos desenvolvidos e quais

as possíveis parcerias. A esse respeito, Benites *et al.* (2012) acrescentam o fato de os professores universitários/supervisores estabelecerem contato com os professores das escolas, que, muitas vezes, são seus amigos ou conhecidos, para solicitar ajuda para receber os estagiários.

O relato dos **estagiários** é corroborado com a fala da **PSAE 1**, uma vez que ela demonstra cuidado e preocupação para que as aprendizagens sejam efetivadas ao longo do estágio. À medida que qualquer necessidade formativa é percebida, o diálogo com o professor supervisor da escola ocorre, a fim de tentar resolver eventuais dificuldades e/ou problemáticas. O professor é uma das variáveis mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, pois sua principal função consiste em ser um facilitador da aprendizagem dos alunos (Albuquerque, 2010).

Uma alternativa viável para auxiliar o estagiário em sua jornada formativa pode ser a criação de “supervisão de pequenos grupos” (Iza e Neto, 2015). Segundo os autores, essa supervisão pode ocorrer no próprio horário de aula, tem como objetivo auxiliar os alunos no exercício do trabalho coletivo e fazer com que eles expressem sentimentos de frustração, angústia, dúvidas quanto à escolha profissional e práticas exitosas.

Essa função de acolhimento por parte dos professores supervisores, sejam eles acadêmicos ou de campo, é relatada por Corrêa (2021) e Santos e Dias (2024) e está relacionada com a construção da identidade docente, o compartilhamento de experiências, a apresentação do contexto escolar e o auxílio no processo de formação do futuro professor. Os autores acrescentam que a presença do professor supervisor da escola durante o estágio contribui para que os estagiários se sintam mais seguros durante a iniciação à docência. Esse fato é constatado em nossa pesquisa, podendo ser evidenciado na fala do **Estagiário 2**, ao destacar a segurança sentida em decorrência da presença do supervisor da escola em sua formação.

Semelhante perspectiva foi identificada por Sarti e Araújo (2016), cujo acolhimento por parte do professor supervisor de campo esteve relacionado em oferecer, ao estagiário, mesmo que temporariamente, o exercício das atividades docentes ligadas ao trabalho e à cultura escolar. Além disso, em algumas ocasiões, o professor intervinha na aula quando considerava necessário, ou seja, quando percebia que a explicação da estagiária não havia ficado claro para os alunos da educação básica, comprometendo, assim, a aprendizagem do aluno. Essa postura é adotada pelos professores-colaboradores da pesquisa realizada por Benites *et al.* (2012). Os autores constatam que os professores-colaboradores, com a intenção de manter o controle da classe, interferiam nas atividades desenvolvidas pelos estagiários quando havia comportamentos perturbadores de alunos que impossibilitavam a ação dos estagiários.

No discurso que segue, visualizamos a satisfação da **PSCE 1** e da **PSAE 2** em construir vínculos afetivos e formativos com os estagiários. Essa construção está relacionada, conforme depoimento, ao trabalho docente que se efetivará no chão da escola e ao acompanhamento supervisivo ao longo do estágio. Nesse contexto, atendendo ao seu papel de facilitador, tem a capacidade de ensinar conhecimentos específicos, transmitir valores, normas, maneiras de pensar e de como viver em sociedade (Albuquerque, 2010), além de construir um relacionamento positivo com os alunos e entre o aluno e os seus pares.

Benites *et al.* (2012), a esse respeito, diz, em seus resultados, que os professores-colaboradores das escolas recebem os estagiários de maneira bastante afetiva e os insere nas salas de professores. Além disso, eles mostram os materiais disponíveis para a disciplina e os espaços para se trabalhar. Por falar em clima, nunca será demais sublinhar que, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições, é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreatajuda, recíproca, cordial, empática entre o supervisor e o professor em formação (Galveias, 2008).

Outro fator apontado refere-se ao planejamento. Conforme as narrativas dos **PSCE 3** e **PSAE 2**, embora as atividades (“observação-participação-regência”) sejam previamente definidas, os docentes declaram que o planejamento é colaborativo. Isso ocorre porque há um trabalho orientado tanto na elaboração dos planos de aula para a regência quanto na organização de oficinas pedagógicas, palestras e outras atividades, como o auxílio nas Feiras de Ciências.

Corrêa (2021) contribui com a discussão informando que o professor supervisor da escola orienta os alunos estagiários na organização do planejamento, assim como na dinâmica realizada para ensinar os alunos da educação básica a lerem e a escreverem. A autora acrescenta que a experiência do professor ajuda o aluno estagiário a compreender como acontece o processo de alfabetização e que esse conhecimento, aliado aos saberes desenvolvidos na universidade, pode gerar um novo conhecimento ou uma nova forma de ensinar, de modo a atuar como um coformador dos futuros professores.

Santos e Freire (2017) nos apontam que o planejamento é uma das etapas que o estagiário deve desenvolver no Estágio Curricular Supervisionado a partir das atividades de reconhecimento escolar e observações em sala, dando início as suas regências de classe. Dessa maneira, tem a função de organizar e facilitar a forma de trabalhar em sala de aula, devendo ser feito durante todo o ano como um processo de reflexão de ensino-aprendizagem a partir da sua ação prática. Os autores ainda apresentam o relato de uma estagiária que, no período da regência supervisionada, abordou a temática “Ciência Baseada em Projetos” e que julgou importante envolver os alunos com o tema automedicação.

Importante destacar que, nos Estágios do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, não foi evidenciada a materialização da prática pedagógica utilizando métodos de ensino como aprendizagem baseada em projetos, metodologias ativas, ensino por descoberta e investigação⁴¹. Esses métodos são de grande importância, pois permitem que os estagiários e alunos da educação básica trabalhem, ativamente, no processo de construção do seu conhecimento, através de problemas investigativos e questões reflexivas. Provocar essas reflexões e, posteriormente, dar um retorno à comunidade investigada é uma forma de contribuir, socialmente, com a qualidade da educação.

Ao entender que discussões que envolvem as relações formativas tecidas entre estagiários e alunos da Educação Básica no estágio representam também um aspecto relevante para a compreensão das práticas pedagógicas que perpassam pelos estágios, exploraremos essa questão logo a seguir.

5.5.3 Relações Formativas tecidas entre estagiários e alunos de Biologia da Educação Básica no Estágio

Ao colocarmos em movimento as narrativas que refletem as relações estabelecidas entre estagiários e alunos da educação básica durante os estágios, novos diálogos surgem e anunciam as distintas percepções quanto às relações formativas. Esses entendimentos englobam aspectos estruturais (elevado número de alunos por turma e desconforto térmico) e comportamentais (relações de afeto, valorização do estagiário, experiência positiva, indisciplina e inquietude) que atingem, direta ou indiretamente, a formação dos sujeitos (Quadro 22).

Quadro 22 – Categorias emergidas das entrevistas e Grupo Focal quanto à relação formativa entre os estagiários com suas respectivas turmas de Biologia

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categoria
<i>O aluno <u>estagiário tem dificuldade</u> de, primeiro ele tem dificuldade com o <u>número elevado de aluno em sala</u> e a outra é <u>com a indisciplina</u> [...]. PSAE 1</i>	Indisciplina e número elevado de alunos na sala de aula	Distintas percepções quanto às relações formativas estabelecidas entre estagiários e alunos da educação básica nos estágios
<i>Os estagiários sempre falam que <u>as turmas são barulhentas, as sala são quentes</u> e isso contribui para que a turma fique mais agitada [...]. PSAE 3</i>	Falta de quietude e necessidade de conforto térmico na sala de aula	
<i>Então assim, é <u>as relações são boas, estagiário com as turmas. Eles são carinhosos com o estagiário, são atenciosos</u> [...]. PSAE 1</i>	Relações de afeto e valorização do estagiário	

⁴¹ Chegamos a essa conclusão a partir da análise dos relatos da tríade formativas ao abordarem sobre as práticas pedagógicas efetivadas nos estágios.

<p>[...] No geral quando eu vou avaliar no final, as vezes eu fico pensando, <u>esses meninos protegem os estagiários</u>. Porque eu sempre no último dia de aula, que eu vou avaliar, peço para o estagiário sair e converso com a turma. <u>Eu digo, e aí como foram as aulas? – Foram ótimas, foram boas [...].</u> PSAE 2</p>	<p>Relações de afeto e valorização do estagiário</p>	
<p><u>A relação dos alunos com os nossos estagiários é sempre uma relação muito tranquila, uma relação muito harmoniosa e uma relação de muita troca [...].</u> PSAE 3</p>	<p>Relações de afeto e valorização do estagiário</p>	
<p>[...] Então, quando eu percebo, <u>eles já estão em uma amizade, num vínculo tão bonito, sabe? Parece amigos</u>. Isso também depende muito do estagiário em ter essa abertura, claro, né? <u>que eu acho de boa, assim, principalmente por essa proximidade de idade [...].</u> PSCE 1</p>	<p>Relações de afeto e valorização do estagiário</p>	
<p>[...] <u>A relação é boa dos estagiários com as turmas. Eu vejo inclusive, tem estagiário que conquista mesmo as turmas e aí se digo assim: - quando ele for embora, os alunos vão me odiar, vão querer mais assistir minhas aulas, não (kkkk).</u> PSCE 3</p>	<p>Relações de afeto e valorização do estagiário</p>	
<p><u>Eu, particularmente, gostei muito das turmas. Eles não me trataram com nenhuma indiferença pelo fato de eu ser estagiário. Eles me receberam muito bem. Tanto nos estágios quanto no Residência⁴² [...].</u> Est 4</p>	<p>Experiência positiva</p>	
<p><u>A minha relação com as turmas, que eu peguei duas, né? Foram muito boas [...], porque eu acho que por ser aula de prática, né, deixava a aula mais descontraída [...].</u> Est 3</p>	<p>Experiência positiva</p>	
<p><u>A minha experiência foi...foi positiva. Eu senti, também, que os alunos se sentiam bastante confortáveis com as minhas aulas [...]. No geral, eu peguei muita turma boa, até falei antes, eles sempre eram bem participativos durante as aulas. E eu acho que é por causa da idade [...], inclusive até um dos alunos falou assim, você é professora, não parece. Aí talvez eles se sintam mais confortáveis em relação às opiniões [...].</u> Est 1</p>	<p>Experiência positiva</p>	
<p>[...] <u>Todas as outras turmas, tanto no estágio quanto no Residência, foram tranquilas, o pessoal gostava demais, sempre vinham conversar e tudo mais. E eu acho que é isso [...].</u> Est 2</p>	<p>Experiência positiva</p>	
<p>[...] <u>Tem casos que o estagiário, ele é bem aceito na turma, é tanto que realmente adquire autonomia de estar ali na turma e os alunos o reconhecerem. Foi bom, gostei, sabe explicar, ele tira dúvidas, vem até a minha carteira, prepara bons materiais, aplica bons recursos, né, metodológicos. Então tem parte de uma preparação muito desse estagiário, de chegar pronto e reconhecer, o nível da turma, o perfil da turma e saber ali tentar aplicar da melhor forma essas metodologias [...].</u> PSCE 2</p>	<p>Experiência positiva</p>	

Fonte: elaboração própria.

Quanto aos aspectos estruturais, a **PSAE 1** e **PSAE 3** relataram que os estagiários apresentaram dificuldades para desenvolver suas atividades disciplinares devido ao elevado número de alunos em sala. Esse fator comprometeu a acomodação dos estudantes e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem. Corroborando com os achados da nossa pesquisa, Souza, Paixão e Menezes (2020) e Andrade (2023) apontam que os professores participantes de suas investigações destacaram a superlotação das salas de aula como um

⁴² O Estagiário 4 participou como aluno integrante do Programa Residência Pedagógica.

obstáculo para uma prática docente mais eficaz e significativa. Esse problema pode estar relacionado às insuficiências docentes em comparação ao número elevado de alunos matriculados, resultando em salas superlotadas e dificultando a atenção para com todos.

Ainda de acordo com os relatos dos **PSAE 1** e **PSAE 3**, o barulho foi outro ponto gerador de dificuldades, uma vez que são alunos inquietos. Talvez eles sejam influenciados pelas elevadas temperaturas ambientais ocorridas devido à escassa climatização nas salas de aula das escolas públicas. Oliveira e Santos (2013) fazem alguns apontamentos sobre as dificuldades impostas aos futuros professores. Essas observações são relacionadas aos problemas de ordem material como precariedade das instalações escolares, insuficiência ou falta de materiais pedagógicos, computadores, laboratórios, entre outros elementos imprescindíveis para o desenvolvimento de um bom aprendizado.

Concordamos com Souza, Paixão e Menezes (2020) quando informam que a falta de recursos disponíveis e de estrutura física nas escolas dificultam o exercício da profissão. O ambiente escolar, de modo geral, precisa ser encarado e atendido em suas demandas de adequada infraestrutura, prioritariamente, para que possa propiciar o aprendizado e a formação do ser humano. Além disso, um ambiente escolar desfavorável também pode afetar, negativamente, o clima de aprendizado e prejudicar a motivação dos estudantes (Andrade, 2023). Ações como melhoria das condições estruturais e o investimento na capacitação dos docentes são fatores essenciais para superar os obstáculos presentes nas escolas públicas e proporcionar um ambiente propício ao aprendizado efetivo.

Lima e Santos (2021) afirmam que o espanto diante da realidade da escola é o primeiro dos impactos experimentados pelos estagiários. Problemas relacionados a falhas na organização, insuficiência de recursos materiais, falta de integração escola/estagiários, bem como a indisciplina e violência por parte dos alunos são aspectos que provocam, nos estagiários, sensações de pânico e impotência em relação ao espaço escolar.

Quanto aos aspectos comportamentais, o **PSAE 1** relatou a indisciplina; o **PSAE 3**, a inquietude. É importante frisar que consideramos indisciplina os momentos nos quais o aluno, de algum modo, não consegue se relacionar bem com o professor e com os colegas; não respeita a hora de ouvir e de falar; provoca agressões físicas e verbais; além de outros que venham a perturbar a paz e a ordem na sala de aula e no ambiente escolar como um todo.

Sobre esse aspecto indisciplinar, em sua pesquisa que envolve a falta de limites nos alunos do ensino fundamental durante o estágio, Alcântara (2019) observou e vivenciou as dificuldades de salas com alto índice de indisciplina e com falta de respeito, dificuldades em ministrar os conteúdos propostos, em realizar atividades e, até mesmo, de se propor uma aula

diferenciada. A autora acrescenta que há falta de atenção do aluno e desvalorização do professor que leva um material diferente; que eles não ficam sentados, jogam papéis uns nos outros e, às vezes, até no professor. Esse enfrentamento é discorrido por Amorim e Fernandes (2018) ao afirmarem que os futuros professores podem desistir da profissão em início de carreira devido a esse fator. Isso ocorreria porque eles veem a indisciplina como ruptura do elo de confiança entre professor e aluno, como se o aluno, ao se mostrar indisciplinado, estivesse ferindo, propositalmente, o brio do docente. A indisciplina é um problema social que afeta todo o desenvolvimento de um ser. Não é dever somente da escola educar, e sim, primeiramente, da família.

Uma possível alternativa para melhorar essa problemática seria a valorização da prática do diálogo respeitoso e do pensamento crítico-reflexivo, em busca de formar sujeitos que saibam lidar com as relações interpessoais no contexto da sala de aula. Sugerimos, ainda, trabalhar com ciclos de oficinas discutindo, dialogando com temas envolvendo cordialidade, boas maneiras, convívio em coletividade, formas mais atrativas de apresentar os conteúdos, enfim, pensar em diversas estratégias que possam provocar mudanças nesse cenário.

No discurso, novamente, as relações de afeto e valorização do estagiário foram apontadas tanto pelos professores supervisores acadêmicos (**PSAE 1, PSAE 2 e PSAE 3**) quanto pelos supervisores de campo (**PSCE 1 e PSCE 3**). Esse resultado foi bastante discutido em tópicos anteriores. O afeto esteve associado a palavras como carinho, proteção, relação harmoniosa, troca mútua de respeito e amizade, possivelmente conquistado pela proximidade entre as idades, cujas ideias se identificam. Com isso, essas características fazem com que os alunos da Educação Básica valorizem os estagiários e tenham um contato mais próximo.

Conforme Cunha (2012), ao trazer à baila as características principais do bom professor, os alunos verbalizam expressões como amigo, compreensivo, honestidade, colocar-se na posição do aluno. Essas sentenças vão ao encontro dos nossos achados e sinalizam atitudes e valores que fazem parte das relações afetivas. O estágio, realmente, é um processo de aprendizagem mútua, troca de conhecimentos, interação, intervenção e contribuição para com o espaço escolar.

Prosseguindo com as análises, todos os **Estagiários** foram enfáticos ao afirmar que suas experiências com os alunos das escolas, nos estágios, foram positivas, ao proferirem expressões como “*receberam muito bem*”; “*alunos eram bem participativos durante as aulas*”; “*os alunos ficavam bastante confortáveis com as minhas aulas*” e, por fim, “*acho que foi devido minhas aulas serem práticas*”. As interpretações estabelecidas a partir dos interlocutores empíricos da nossa pesquisa permitem inferir que são características mais ligadas ao aspecto

comportamental, de modo que se instala uma empatia entre as partes (Cunha, 2012). O fato de os estagiários ainda estarem na condição de estudantes, trazerem, para a sala de aula, uma linguagem mais jovem e vivenciarem situações acadêmicas parecidas com as dos alunos da escola básica pode resultar em uma aproximação entre estagiários e alunos, permitindo-lhes a construção de vínculos positivos e uma relação estagiário-aluno mais afetiva (Lima e Santos, 2021).

Entretanto, diversos aspectos fundamentais relacionados à prática pedagógica, ao planejamento didático-pedagógico e a sua aplicação em sala de aula, possibilitada pelas vivências nos estágios, ficaram ausentes nos relatos dos sujeitos da nossa investigação. A esse respeito, podemos destacar, dentre tantos outros pontos, as competências relatadas por Perrenoud (2015), tão necessárias para o fortalecimento da profissão docente. Essas competências são ligadas ao conhecimento do conteúdo; à organização e direção de situações de aprendizagem; ao saber administrar a progressão das aprendizagens, ajustando as situações ao nível de conhecimento dos estudantes; a adotar uma avaliação de caráter formativo acompanhando seu desenvolvimento e sua construção de saberes.

Além dos pontos já relatados, sentimos falta da percepção de que viver a escola na posição de professor em formação inicial favorece o pensamento crítico em relação às questões socioculturais e ambientais em que ela está inserida. Isso ocorre porque é o momento em que os futuros profissionais têm a oportunidade de viver, na prática, o dia a dia de uma escola, com todos os fatores intrínsecos que irão refletir dentro das salas de aula (Santos, Vieira e Santos, 2018). Outro ponto que não foi citado foi a abordagem das aprendizagens construídas a partir da dinâmica do trabalho na escola em conjunto com todos aqueles que formam a instituição de ensino. Logo, a partir disso, perceber que são sujeitos que têm uma função social transformadora a ser desempenhada em busca de uma educação mais justa, igualitária e com mais qualidade.

Contudo, o **PSCE 2** foi o único a associar a experiência positiva às características que envolvem a formação através das práticas pedagógicas, tais como, “*saber explicar*”; “*estar disponível para tirar dúvidas*”; “*preparar bons materiais*” e “*utiliza recursos diversos coerentes com as metodologias*”. Com essa resposta, identificamos uma aproximação aos atos de planejamento e organização do trabalho pedagógico escolar, que se desenvolvem na previsão de atividades e ações didático-pedagógicas de maneira antecipada (Libâneo, 1994). De acordo com Vasconcelos (2019), são muitos os níveis e campos possíveis de planejamento e organização que permeiam a educação e o trabalho docente. Como exemplo, o autor destaca: os sistemas de ensino e planejamento educacional; as escolas e seus planejamentos

institucionais; as salas de aula e seus níveis de planejamentos didático-pedagógicos e os planejamentos pessoais dos diferentes sujeitos escolares. Assim, tomando como referência os autores citados, percebemos que a fala do **PSCE 2** esteve restrita apenas ao planejamento didático-pedagógico.

Consideramos a prática pedagógica como uma ação intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, como discorrido por Verdum (2013). Sabendo disso, podemos afirmar que os sujeitos presentes nesta pesquisa não evidenciaram essa concepção, tampouco as ações que expressam um modo de conceber a função da escola, de organizar o currículo, o contexto da escola e da comunidade na qual a prática se realiza e é legitimada, como destacam Grígoli e Teixeira (2001) em sua pesquisa.

Nesse sentido, notamos importantes reflexões sobre a formação docente e sua dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças atuais. A esse respeito, Gatti *et al.* (2019) mencionam o desafio de levar os estudantes: a compreenderem que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos; a tomarem consciência da natureza do ensino e das diferenças de aprendizagem; a aprenderem a usar recursos diferenciados; a conhecerem o porquê das metodologias de ensino; e a desenvolverem a capacidade investigativa nos estágios curriculares supervisionados, algo não explorado no curso em tela.

Por fim, sublinhamos que as ações pedagógicas não se constituem em receitas prontas pelas quais os futuros professores devem guiar-se. As experiências vividas e pensadas conjuntamente não são regras, mas oportunidades de serem colocadas em prática em situações semelhantes. Por meio da reflexão das situações vividas no campo de estágio, o aluno-mestre poderá entender os fundamentos que regem a prática docente, assim como argumentar sobre os pontos positivos ou negativos da ação realizada (Corrêa, 2021).

Apesar das limitações constatadas, toda essa vivência proporcionada é, principalmente para os estagiários em sua formação inicial, com certeza, extraordinária. Nela, os envolvidos desenvolvem e adquirem novas habilidades e conhecimentos prático-reais dos conteúdos e teorias aprendidas no âmbito acadêmico, contextualizando e retroalimentando seus saberes-fazeres. A sala de aula se torna um espaço crucial para a interação e a comunicação entre os estagiários, supervisores e demais sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Após apresentar as três subseções que demonstraram diferentes aspectos relacionados à prática pedagógica, emerge a última, na qual discutiremos a categoria intitulada “múltiplas avaliações e acompanhamento supervisivo no estágio”, como veremos a seguir.

5.5.4 Avaliação no contexto da Supervisão Pedagógica da tríade formativa

Essa subseção recebeu esse nome por representar as vozes da tríade na etapa em que a aprendizagem se concretiza e é registrada. Recorrendo a Duarte (2015), a avaliação é um instrumento fundamental para fornecer informações sobre como se está realizando o processo ensino-aprendizagem em seu todo e não deve, simplesmente, focalizar o aluno, seu desempenho cognitivo e seu acúmulo de conteúdo para classificá-lo em aprovado ou reprovado.

Ao interpretarmos as narrativas, percebemos que as avaliações planejadas e executadas pelos professores supervisores acadêmicos e, conseqüentemente, pelos demais sujeitos seguem o que está posto no PPC, bem como na Resolução nº 20/2023 – CONSEPE, que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da UERN. Sendo assim, inferimos que as avaliações ficam concentradas no que consta nos documentos citados da IES, restando pouca ou quase nenhuma autonomia para a escola indicar outras atividades avaliativas⁴³. Esse resultado é um pouco preocupante, uma vez que primamos pelo diálogo, pela parceria, colaboração e coformação entre Universidade e Escola de Educação Básica.

Prosseguindo com as análises, ao abordar a temática avaliação no contexto da supervisão pedagógica, todos os sujeitos – **PSAE**, **PSCE** e **Est** – apontaram para a existência da avaliação in loco durante o período da regência supervisionada, bem como o acompanhamento sistemático que é feito durante esse período (Quadro 23).

Quadro 23 – Categorias emergidas das entrevistas e Grupo Focal quanto ao acompanhamento e avaliação formativa realizada durante os estágios na concepção da tríade formativa

Unidades de Contexto	Unidade de Registro	Categorias
<i>[...] é a avaliação da regência propriamente dita, <u>como eles estão lecionando</u>, como foi a aula, se foi feito realmente o planejamento, <u>se o que estava planejado conseguiu ser executado ou não?</u> E aí a gente avalia nesse sentido [...]. PSAE 1</i>	Avaliação in loco da regência	Múltiplas avaliações e acompanhamento supervisivo no estágio

⁴³ Ressaltamos que o PPC e demais documentos norteadores do ECS da IES deixa livre para a proposição de outras atividades.

<i>Eu gosto de ver desde o início, vou no meio e eu também escolho aulas específicas para ir, porque eu gosto de <u>ver a progressão</u> [...]. PSAE 3</i>	Avaliação in loco da regência	
<i>Bom, eu acho que os processos de avaliação, tanto no estágio inicial, quanto no ensino médio, eles tiveram como principal o Relatório, que seria como último item avaliativo, e a aula que ela visitava. Eu acho que todos são bem-vindos, em questão às orientações e também ao feedback. Eu acho que isso é muito importante, onde a gente deve acertar, onde deve melhorar [...]. Est 4</i>	Relatório e Avaliação in loco da regência	
<i>[...] Eu acho bem importante as professoras <u>irem assistir a nossa aula, ver como está a situação</u>. Também acho importante a professora de estágio da escola, no caso, <u>participar de alguma aula para poder avaliar como está sendo a desenvoltura</u>. Também a questão do relatório e da oficina, que agrega muito à escola [...]. Est 2</i>	Avaliação in loco da regência, relatório e oficina	
<i>A minha formação, eu sempre falo que o professor que está lá recebendo nosso aluno tem que ter um papel importante nessa formação. Então <u>ele tem que contribuir</u> [...] então eu sempre peço que a escola também contribua nessa formação, que ela dê as diretrizes que ela acha importante [...]. PSAE 3</i>	Avaliação in loco da regência	
<i>Eu vou conversar com ele. Na fase da observação, eu tento mostrar ele os prós e os contras da turma que ele escolheu, né? Os prós e os contras do conteúdo [...]. <u>Aí, nas primeiras aulas, eu assisto as primeiras aulas dele</u> [...], <u>aí, depois eu volto, assisto uma aula aleatória, deixo ele sozinho</u>. Eu o deixo muito tempo sozinho em sala. Eu deixo, <u>Eu quero que ele se sinta realmente em casa, né?</u> E aí, eu vou assistindo aulas esporádicas [...]. E no final, também <u>eu gosto de assistir nas últimas aulas de estágio para eu ver a evolução, ver a postura, o que é que mudou né?</u> Então, para que eu faça minha avaliação, eu gosto de ver esse antes, durante e depois. PSCE 1</i>	Avaliação in loco da regência	
<i>Essa oficina deles, seja ela na escola, seja ela nesse espaço que eu disse que hoje a gente hoje tem com os CRAS, com essas instituições, <u>a gente faz uma avaliação também presencial desde o planejamento de quando eles começam a ter a ideia do que seria o planejamento que eles fazem até a culminância que é o que acontece no dia</u> [...]. PSAE 1</i>	Oficina pedagógica	
<i>Tem os relatórios, a gente tem <u>as oficinas, a gente tem o planejamento, mais também ela é formativa</u> [...]. PSAE 2</i>	Relatório e oficina	
<i>[...] a gente tem toda aquela parte teórica que trabalhamos aqui e <u>fazemos uma avaliação com base nisso</u> [...]. PSAE 1</i>	Avaliação teórica	
<i>Toda aula, antes da gente iniciar qualquer coisa eu pergunto como foi a aula (na escola), porque eu quero achar ali na fala deles uma situação que eu possa dizer: <u>- olhe, isso aqui remete a tal situação e você pode resolver dessa forma</u>. Eu não consigo dar uma aula de estágio sem antes ter o relato deles da semana [...]. PSAE 2</i>	Acompanhamento sistemático	
<i>Sim, eu acho que sim, eu acho que foi o principal, as <u>orientações e o feedback, pelo menos todo o acompanhamento foi bastante essencial realmente ao chegar em sala de aula</u> [...]. Est 1</i>	Acompanhamento sistemático	

<p><i>Eu procuro realmente assistir às aulas com eles, né? <u>Deixo em algumas ocasiões eles um pouco mais à vontade para eles criarem autonomia, mas eu fico ali pertinho [...] vendo como está sendo a interação deles com a turma [...]. Eu levo muito em consideração todo o processo da evolução deles. Né? Só vou ver uma aula e vou dar uma nota. Não. A gente vê os que iniciam com dificuldade, mas que conseguem superar.</u> PSCE 3</i></p>	Acompanhamento sistemático	
<p><i>Então eu faço esse exercício meu, isso é uma <u>autoavaliação</u> que eu faço também, minha enquanto professora de estágio para que eu possa estar instrumentalizando-os para melhorar nesse sentido. Então a avaliação eu faço de forma contínua, formativa, somativa [...]. PSAE 2</i></p>	Autoavaliação	
<p><i>[...] eu gosto que eles fiquem um tempo com os alunos, que também façam parte da avaliação, <u>deixá-los um pouco com os alunos, sem a minha presença, para adquirir essa autonomia com uma turma, e acho importante perguntar aos próprios alunos, o que eles estão achando, porque eu acho que é importante saber [...] o que vocês estão achando, está ensinando bem, está explicando bem os conteúdos, está tirando as dúvidas e saber também esse feedback dos próprios alunos da turma [...].</u> PSCE 2</i></p>	Considera a avaliação dos alunos da escola	

Fonte: elaboração própria.

A realização da avaliação⁴⁴ *in loco* acontece, principalmente, no período em que o estagiário se encontra na Regência Supervisionada, sendo o momento em que o aluno é responsável por planejar e lecionar as aulas na disciplina de Ciências, no Ensino Fundamental, e/ou Biologia, no Ensino Médio. Para a construção desse planejamento, primeiramente, o estagiário entra em contato com o PSCE, que o orienta em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, aos materiais a serem utilizados – como projetor multimídia, livro didático e espaços como laboratório – e, por fim, quais estratégias avaliativas. De posse do planejamento, o estagiário conduz as atividades na série escolhida, com o objetivo de, em sala de aula, desenvolver, junto aos alunos da educação básica, o que foi planejado.

Desse modo, segundo Pechliye (2013), o papel do professor supervisor da escola é auxiliar o aluno tanto no planejamento quanto no processo de construção do conhecimento, de modo que garanta que as relações condicionais entre o próprio saber e o conteúdo a ser aprendido sejam significativas. Além disso, de acordo com Santos e Freire (2017), o período de regência docente contribui para o desenvolvimento de diversos elementos fundamentais da profissão. Essa etapa permite a integração entre teoria e prática e favorece o aprimoramento de habilidades e competências fundamentais, tanto no ensino de conteúdos quanto no

⁴⁴ Ressaltamos que a universidade não disponibiliza transporte para o deslocamento dos professores supervisores acadêmicos até as escolas onde realizam o acompanhamento dos estagiários. Existe uma carga horária específica para Supervisão de Estágio/Prática de Ensino de caráter obrigatório (licenciaturas), e de acordo com a Resolução do CONSEPE/UERN cada turma de ECS deve ter no máximo 12 alunos.

estabelecimento de relações pessoais e profissionais com os diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto que circunda a avaliação *in loco*, interessa-nos comentar que os professores supervisores demonstram interesse em averiguar como os estagiários estão lecionando, ou seja, como foi a aula e se seguiram o planejamento (**PSAE 1**). Além disso, escolheram aulas específicas para fazer as observações com o objetivo de verificar o progresso dos alunos (**PSAE 3, PSCE 1**) e, posteriormente, realizarem os *feedbacks* e possíveis orientações (**Estagiário 4, Estagiário 2**). Com base nessas interpretações, a avaliação é entendida como um processo de acompanhamento e análise dos avanços, limites e das dificuldades dos estagiários na busca pelos objetivos das atividades em que participam. Essas características se alinham à avaliação formativa, que não tem como propósito classificar ou selecionar, mas sim fundamentar-se nos processos de aprendizagem, considerando seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Além disso, essa abordagem valoriza aprendizagens significativas e funcionais, que podem ser aplicadas em diferentes contextos e atualizadas, continuamente, conforme necessário para a progressão do aprendizado (Duarte, 2015).

Os interlocutores **PSAE 2, Estagiário 1** e **PSCE 3**, em suas narrativas, apresentam informação sobre o acompanhamento sistemático, complementando a compreensão da avaliação *in loco*. Para o **PSAE 2**, esse acompanhamento consiste em sondar, durante as aulas na universidade, como os estagiários estão vivenciando o estágio. O estagiário, por sua vez, se identifica com essa orientação e o *feedback* recebido como parte fundamental do processo. Já para **PSCE 3**, o acompanhamento sistemático está relacionado à observação do desenvolvimento do estagiário em sala de aula, especialmente durante os momentos de regência.

Ficou evidente que a organização do estágio do curso em tela favorece a efetivação da parceria entre universidade e escola. Esse fato também foi constatado na pesquisa de Iza e Souza Neto (2015). Além disso, o ápice avaliativo é concentrado na regência. Logo, prevalece a ideia de que os conhecimentos teóricos estão na universidade; à escola, cabe a função de abrir espaço para que os futuros professores apliquem tais conhecimentos.

A narrativa a seguir, mais especificamente da **PSAE 1**, demonstra que as docentes da Universidade que supervisionam os estágios realizam uma avaliação teórica individual escrita. Essa avaliação tem o intuito de fazer com que, os estagiários leiam os materiais teóricos disponibilizados e, através da prova, possam expressar sua compreensão sobre as temáticas abordadas ao longo do componente curricular. Caso contrário, com base em minha vivência

docente neste componente curricular, poucos dão a devida atenção à literatura que embasa as diversas temáticas presentes no âmbito educacional.

É importante frisarmos que, na avaliação escrita, não se exige, dos estagiários, a memorização e transcrição de nomes, dados ou ideias retiradas dos textos de referências. Em vez disso, é solicitado que expresse seu ponto de vista, argumente a favor ou contra uma ideia, elabore um texto explicativo ou argumentativo ou proponha soluções para problemas identificados no ambiente escolar. Nesse ponto, concordamos com Duarte (2015), que considera a avaliação um processo amplo e essencial no ensino-aprendizagem, pois seu papel vai além da mera verificação de conhecimentos. Avaliar significa mediar o processo educativo, oferecer recuperação imediata, promover o desenvolvimento individual e acompanhar, de perto, o progresso de cada aluno.

Constatamos, ainda, em nossos achados, que os estagiários foram avaliados pela elaboração e execução de oficinas pedagógicas e construção do relatório final, o qual contém a descrição e argumentação de todas as atividades que foram desenvolvidas ao longo do semestre no componente de estágio curricular. Santos, Vieira e Santos (2018), ao discutirem o estágio supervisionado no ensino de Ciências, destacam que os estagiários foram avaliados por meio de abordagens tanto formativas quanto somativas. Ao longo das aulas, fizeram as seguintes avaliações: provas temáticas, participação nas atividades desenvolvidas em sala, trabalhos de pesquisa, e a resolução de atividades no ambiente extraclasse. Dessa forma, o processo avaliativo buscou contemplar diferentes dimensões da aprendizagem.

Pechliye (2013), ao relatar e analisar as possibilidades de avaliação formativa a partir de relatórios de estágio, informa que os docentes devem fornecer, aos alunos, pistas de seu próprio processo de aprendizagem. Ao entender seus acertos, erros, suas facilidades e dificuldades, o discente pode refazer o relatório, tendo chance de regular sua aprendizagem. Esse comportamento é adotado por nossos investigados, pois evidenciam, em suas falas, o *feedback* dado aos estagiários.

Nossos participantes, em sua ação docente nos estágios, não citaram outros métodos que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades enquanto futuros professores, tais como o ensino centrado em projetos, por investigação, por problemas, dentre tantos outros métodos que dinamizam o ensino. A docência e outras profissões diretamente ligadas a ela implicam na necessidade de constante aprendizado e renovação e, quando se iniciam as regências no estágio, isso se torna bem evidente.

Além disso, concordamos com Amaral *et al.* (2015) ao discorrerem que, para além das técnicas e metodologias, é preciso que exista o desejo e a vontade de empregá-las na prática

docente. Essa atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe.

Agora, no que diz respeito à narrativa sobre autoavaliação, apenas a **PSAE 2** fez menção a esse tipo avaliativo, para um melhor desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, sua profissionalização. Em termos etimológicos, a autoavaliação constitui-se no exercício de olhar para si, em um movimento de diagnóstico e análise para dentro (Nascimento, 2024).

Pensamos que deve ser uma prática a ser estimulada entre todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, não somente por uma docente. Se, de fato, almejamos a formação de um profissional reflexivo, é necessário que a prática de supervisão proporcione um cenário reflexivo que se pautar na reflexão na e sobre a ação e na consciência da imprevisibilidade dos contextos da ação profissional (Alarcão e Tavares, 2003). Por outro lado, a autoavaliação mostra-se, potencialmente, importante e necessária, na medida em que esse exercício de olhar para si permite, aos professores, aos discentes e aos gestores, que percebam as peculiaridades e as potencialidades, em um movimento de autoconhecimento que pode (re)direcionar suas ações e corrigir os problemas e desafios identificados (Brandalise, 2015).

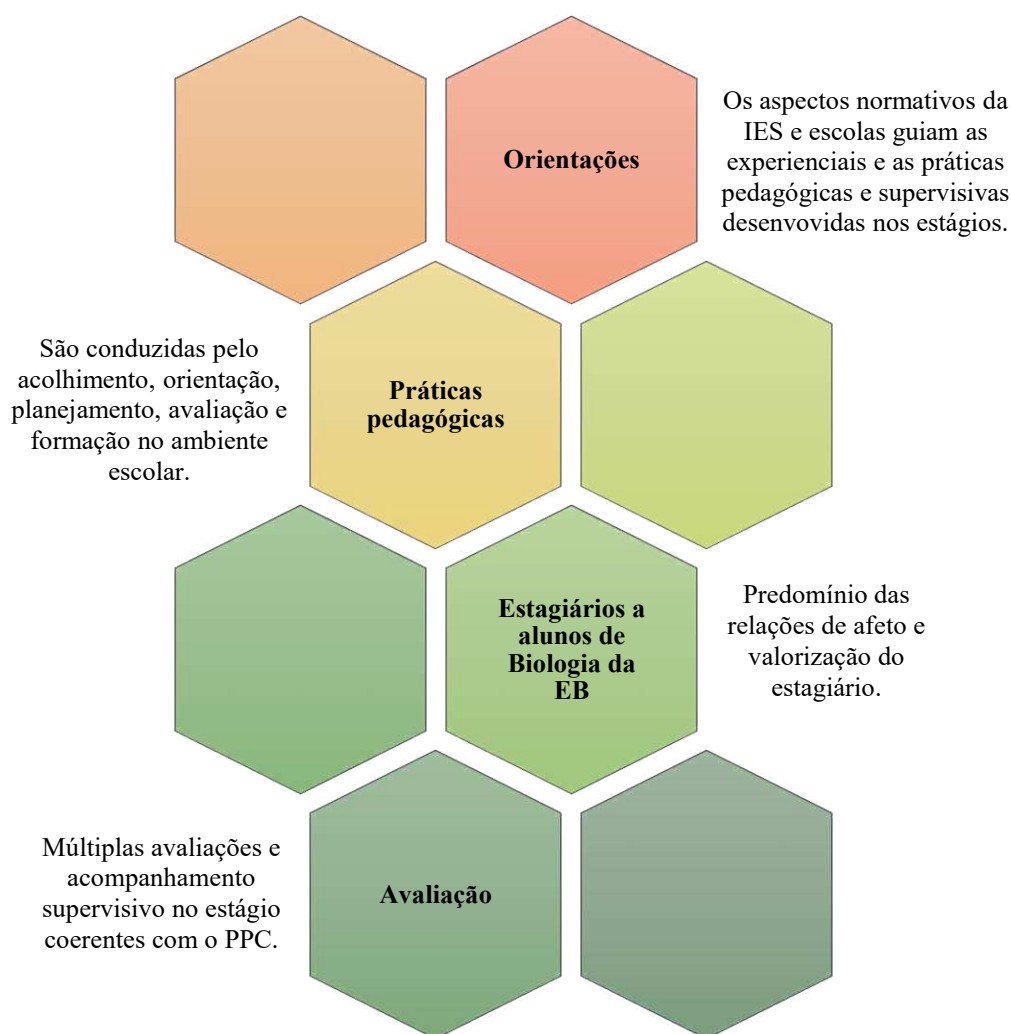
Como última narrativa, trazemos a do **PSCE 2**, que considera a avaliação dos alunos da escola sobre o ensinar do estagiário como relevante. Aqui, o ensinar, mais uma vez, está relacionado ao domínio do conteúdo e à postura adotada em tirar as dúvidas dos alunos. Para além do domínio do conteúdo, a avaliação assume um aspecto amplo, pois engloba várias dimensões que perpassam a *práxis* pedagógica, que circula sobre o projeto político-pedagógico escolar, o papel crítico e reflexivo do professor e a interação dos estudantes com as propostas avaliativas (Carneiro e Silva, 2013). Dessa maneira, é preciso ter a consciência de que a avaliação é um processo contínuo, que deve ser realizado de forma variada para que se tenha maior possibilidade de verificação quanto à aprendizagem do aluno. Vale ressaltar que, nesse processo, a prática do professor também é avaliada, principalmente quando ele reflete sobre os resultados alcançados com os discentes e se preocupa em discutir tal processo com a classe.

Ficou evidente, portanto, a utilização de múltiplas formas de avaliação. Nesse sentido, concordamos com Garcia (1999), que ressalta a avaliação como um processo amplo e complexo que exige a coleta de informações em diferentes momentos. Além disso, destacamos as contribuições de Amaral *et al.* (2015), que sublinham a importância de os cursos de licenciatura estarem preparados para apresentar, aos licenciandos, os pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação escolar. É essencial, ainda, que esses cursos abordem os conflitos

e contradições que permeiam as práticas avaliativas, permitindo que os futuros docentes vivam e reflitam sobre os desafios do processo avaliativo no contexto escolar. Dessa forma, esperamos que desenvolvam estratégias e procedimentos que superem as práticas tradicionais vigentes.

Em suma, fechamos a apresentação dos nossos últimos resultados e suas respectivas discussões do *EIXO TEMÁTICO 3 – Práticas pedagógicas e suas relações tecidas entre a Universidade e as escolas de Educação Básica durante o ECS* com a Figura 9, representativa da síntese dos achados.

Figura 9 – Práticas Pedagógicas da tríade formativa: síntese dos achados



Fonte: elaboração própria.

Após a realização de uma análise interpretativa acerca dos resultados pautados na tríade formativa em dimensões que perpassam as concepções de estágio, saberes docentes e práticas pedagógicas envolvidas no ECS da Licenciatura em Ciências Biológicas, no próximo capítulo, parte final desta tese, retomo a problemática e sintetizo os principais achados da pesquisa.

6 (IN) CONCLUSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA TRÍADE FORMATIVA NO ECS

“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou da sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2022, p. 50).

A epígrafe em destaque remete à ideia do inacabamento do ser humano e a sua permanente (in)conclusão. Assim como interrogações e questionamentos permeiam a vida, eles também se entrelaçam no processo de finalização desta investigação, refletindo a própria incompletude do objeto de pesquisa. Afinal, sempre há novos caminhos a serem explorados e trilhados com base no que foi investigado. Dessa forma, esta tese se constitui como uma contribuição para o campo do Estágio Curricular Supervisionado, tendo, como ponto de partida, os sujeitos que tornaram esse ato formativo possível.

Olhar para trás e refletir sobre o percurso investigativo, permite-me compreender a trajetória acadêmica que percorri⁴⁵, reconhecendo-me como alguém que ainda tem muito a trilhar na construção de novos aprendizados. Investigar sobre o estágio é, ao mesmo tempo, reconhecer-me como docente e parte integrante desse processo formativo. Embora tenha buscado um certo distanciamento na análise das narrativas dos sujeitos colaboradores, a fim de não interferir em suas percepções e interpretações, não posso ignorar a força emotiva que atravessou essa experiência que faz parte de mim enquanto docente.

Assim, iniciamos este trabalho partindo do pressuposto de que o estágio supervisionado desempenha um papel fundamental na formação tanto dos estagiários quanto de seus formadores. É por meio desse componente que professores e alunos articulam conhecimentos, evidenciam suas concepções formativas e seus saberes que são externalizados em suas práticas pedagógicas e tão necessários para a efetivação do ensino e o sucesso da aprendizagem. Nesse contexto, a investigação que nos propusemos realizar teve como questão central: Como se estabelecem as relações entre a tríade formativa – Professores Supervisores Acadêmicos de Estágio (PSAE) da IES, Professores Supervisores de Campo de Estágio (PSCE)

⁴⁵ Utilizei a primeira pessoa do singular nesse parágrafo, por fazer referência a minha experiência pessoal e profissional.

da Educação Básica e Estagiários – para promover a formação docente durante os estágios de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN?

Nessa direção, o objetivo geral tentou analisar, a partir das concepções de estágio, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas, como a tríade formativa – professores supervisores acadêmicos de estágio da IES, supervisores de campo de estágio da educação básica e estagiários – conduzem a formação docente durante os estágios de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN. Para atender ao objetivo principal desta tese, foi realizado seu desdobramento em três objetivos específicos. O primeiro objetivo específico da nossa pesquisa foi descrever as concepções de estágio presentes nas atividades formativas desenvolvidas entre PSAE da IES, os PSCE da Educação Básica e os Estagiários durante os ECS.

Para alcançá-los, realizamos uma pesquisa documental, ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso (2018) de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, complementada por uma abordagem qualitativo-interpretativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas narrativas estruturadas que envolveram, como sujeitos colaboradores, os PSAE, os PSCE e o Grupo Focal com quatro estagiários envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Biológicas II.

A análise dos achados da tese nos permite concluir que o PPC apresenta uma concepção de ECS como uma atividade estruturada a partir da inserção dos alunos em espaços socioinstitucionais, com o objetivo de capacitá-los para o exercício profissional, sob supervisão sistemática. Essa supervisão é realizada tanto por um supervisor da Instituição de Ensino Superior (IES) quanto por um profissional da escola campo, por meio de processos de reflexão, acompanhamento e planejamento das atividades.

As principais atividades desenvolvidas no estágio seguem a dinâmica de “observação-participação-regência” e são distribuídas em quatro etapas ao longo do curso. O estágio tem início no quinto período, sendo dois módulos voltados para o Ensino Fundamental e dois para o Ensino Médio. Esse percurso possibilita que o licenciando vivencie a docência no ambiente escolar, compreenda os desafios da profissão e adquira saberes essenciais para sua formação e construção da identidade docente. No entanto, o PPC não contempla, explicitamente, a concepção de estágio como pesquisa e limita sua abordagem às dimensões práticas e formativas do ensino.

Destacamos que existem diferentes concepções de formação e de estágio presentes no PPC (2018) que estão relacionadas a diversos fatores, tais como: as distintas teorias e perspectivas metodológicas que orientam as práticas pedagógicas dos formadores; as variadas

formas de entender a escola e suas interações com a sociedade; e os diferentes modos de organizar as práticas de estágio por parte dos docentes formadores.

Enfatizamos que os componentes didático-pedagógicos presentes no PPC (2018), voltados para a área de Ensino de Ciências e Biologia, são insuficientes para proporcionar, aos estagiários, a formação necessária para enfrentar as adversidades do contexto escolar. Esses componentes devem ser abordados de maneira integrada aos conteúdos específicos da Biologia, de modo a possibilitar uma formação pedagógica, metodológica, histórico-cultural e psicossocial condizente com as demandas da realidade atual e para materializar a função social do Ensino de Ciências e Biologia.

Durante o processo de investigação, ficou evidente que todos os participantes da pesquisa, tanto docentes quanto discentes, possuem formação inicial em Ciências Biológicas, com exceção de um participante, graduado pela UFRN, que possui ambas as habilitações: Bacharelado e Licenciatura; os demais são licenciados pela UERN. No que se refere à formação continuada, apenas um professor supervisor de campo possui mestrado na área de Ensino de Biologia, enquanto somente um professor supervisor acadêmico concluiu o doutorado na área de Ensino de Ciências.

No que tange ao ingresso como professor supervisor acadêmico do ECS, os docentes da UERN foram selecionados por meio de concurso público. Já os professores supervisores de campo das escolas foram escolhidos a partir de um convite feito pelos responsáveis pela supervisão dos estágios no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Esse convite, por sua vez, foi orientado pela construção de laços afetivos e pelo acolhimento dentro do contexto formativo.

Constatamos que as experiências formativas vivenciadas ao longo dos estágios levaram os **professores supervisores** a destacar aspectos como a maturidade acadêmica dos estagiários, sua autonomia didático-pedagógica, o descompasso entre os calendários da escola e da UERN – frequentemente afetado por greves – e a inserção das tecnologias em sala de aula. Por outro lado, a percepção positiva dos **estagiários** esteve relacionada a experiências como a afetividade, a imersão na realidade escolar, a troca de conhecimentos e o apoio das professoras supervisoras acadêmicas. Estas, por sua vez, demonstraram preocupação com o desenvolvimento das atividades de estágio, os desafios enfrentados e a relação dos estagiários com os alunos das escolas. Entre os aspectos negativos apontados pelos estagiários, destacam-se a falta de autonomia, as dificuldades relacionadas à organização escolar e os desafios de despertar o interesse dos alunos da Educação Básica.

Verificamos que a formação docente é um processo contínuo que é influenciado por diversas realidades e situações vivenciadas ao longo da carreira. Nesse contexto, o estágio curricular se destaca como um ambiente fundamental, que promove a interação entre professores e alunos e possibilita a troca de aprendizagens e o compartilhamento de experiências entre aqueles que vivenciam o ambiente universitário e aqueles inseridos na Educação Básica. Além disso, o estágio constitui um espaço no qual os saberes inerentes ao ato de ensinar servem como base para a prática concreta do magistério.

Entretanto, gostaríamos de evidenciar que nenhum dos formadores mencionou qualquer vivência e/ou participação em ações de formação continuada, seja por meio de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão oferecidos pela Universidade e/ou pela Secretaria de Educação, seja em colaboração com os estágios curriculares supervisionados. Nesse sentido, torna-se necessária uma reestruturação das práticas entre os docentes da Instituição de Ensino Superior (IES), professores das escolas e seus gestores escolares, que promova e desenvolva uma cultura formativa. Uma das estratégias para isso pode ser a implementação de projetos curriculares integrados e o fortalecimento da pesquisa-ação voltada para a formação docente.

Durante o processo de investigação, identificamos diversas concepções de estágio expressas nas falas dos participantes. Em um determinado momento, todos da tríade formativa percebem o ECS como um momento decisivo em sua formação, no qual os envolvidos são confrontados com a realidade educacional. Esse contato direto com a prática os leva a refletir sobre a adequação de sua escolha profissional e o papel que desejam desempenhar na docência.

Também ficou evidenciado o alinhamento entre as concepções dos **professores supervisores de campo** e dos **estagiários**, especialmente na afirmação de que “na prática, a teoria é outra”. Essa percepção se relaciona, de certa forma, ao que está presente no PPC (2018), que enfatiza a construção de um perfil bacharelesco e dispõe de poucas disciplinas de cunho pedagógico, as quais poderiam contribuir para uma melhor compreensão das particularidades educacionais.

Ao longo da pesquisa, identificamos que, para os **estagiários**, o estágio é compreendido como um momento de intensa aprendizagem, pois proporciona a oportunidade de desenvolver o planejamento didático-pedagógico, conhecer a dinâmica e a rotina escolar, aproximar o ensino da Biologia à realidade do aluno, bem como prepará-lo para o mundo do trabalho.

O segundo objetivo da nossa pesquisa foi compreender quais saberes docentes são considerados relevantes pelos PSAE, PSCE e Estagiários durante o acompanhamento nos ECS,

o qual foi elucidado com base nas respostas das narrativas das entrevistas individuais com os professores e do Grupo Focal com os estagiários.

Com base nas interpretações, destacamos que os saberes são plurais, diversos e intrínsecos à identidade dos sujeitos. Embora apresentem similaridades, esses saberes são, ao mesmo tempo, particulares e estão, diretamente, vinculados às experiências individuais de cada um em seus respectivos ambientes formativos.

Ficou evidente que o saber pedagógico foi abordado pelos três grupos de participantes como sendo essenciais para o exercício da docência. No entanto, faz-se oportuno pontuar que o PPC (2018) do curso necessita ampliar os componentes curriculares que abordem esse saber de forma mais aprofundada. Além disso, é fundamental que os docentes, nos seus respectivos componentes disciplinares, realizem articulações com o contexto educacional, de modo que o conhecimento não permaneça apenas no âmbito do documento formal. Constatamos, ainda, a importância de que a teoria oriente a prática e que essa prática seja embasada em uma teoria contextualizada, reflexiva e crítica.

Nos diálogos, identificamos a presença de diferentes saberes como o disciplinar, o curricular, o pedagógico e o da experiência, que foram percebidos tanto nas falas dos professores quanto nas dos estagiários ao longo de suas vivências nos estágios e na carreira docente. No entanto, também emergiram outros saberes igualmente relevantes, que, embora não estejam diretamente contemplados nas concepções dos principais autores consultados, são intrínsecos às experiências individuais dos sujeitos. Entre eles, destacam-se o saber da empatia, o saber da prática docente humanizada, os saberes populares e sociais, além do saber da ética profissional e da realidade institucional.

Dessa forma, nosso estudo traz uma contribuição inédita ao campo dos saberes docentes, evidenciando a diversidade e a complexidade das realidades vivenciadas por professores e alunos em formação. A discussão sobre os saberes docentes, portanto, continua a suscitar múltiplas respostas e perspectivas, refletindo a amplitude e a dinamicidade desse campo de conhecimento.

Em continuidade à escrita dos resultados desta tese, debruçamo-nos sobre os dados coletados referentes ao terceiro objetivo específico que foi: discutir como são conduzidas as práticas pedagógicas pela tríade formativa no contexto do estágio supervisionado do Curso de Ciências Biológicas da UERN.

Neles, emergiram falas preciosas, principalmente quando relacionadas às práticas pedagógicas. Dito isso, compreendemos que as práticas estiveram, diretamente, articuladas à realidade educacional, sendo orientadas/conduzidas pelo projeto pedagógico institucional

(PSAE) e pela inserção do estagiário no ambiente escolar (PSCE), um momento importante para sua aprendizagem. Os professores deram prioridade a práticas que proporcionaram a familiarização dos estagiários ao ambiente escolar, como mostrar as normas escolares, espaços e recursos disponíveis para o planejamento das aulas.

Antes de tudo, identificar como essas práticas são conduzidas permitiu evidenciar que a ação pedagógica no estágio se fundamenta em pilares como o acolhimento, a orientação, o planejamento e a formação situada no ambiente escolar. Além disso, o suporte formativo oferecido pelos professores supervisores acadêmicos e de campo incluiu orientação didática, apoio na gestão da sala de aula, disponibilização de materiais e suporte emocional.

No entanto, ressaltamos que não foram evidenciadas reflexões sobre a prática pedagógica como ação intencional articulada à educação como prática social e à produção histórica do conhecimento. Também não se discutiu a função da escola, a organização curricular e o contexto comunitário. Embora existam limitações, a vivência dos estágios é fundamental na formação inicial dos professores, permitindo a aquisição de habilidades práticas e a aplicação dos conhecimentos acadêmicos. A sala de aula, portanto, se configura como um espaço essencial para interação e comunicação entre os estagiários, os supervisores e a comunidade escolar.

Durante o processo de investigação, as **professoras supervisoras acadêmicas** destacaram a importância do diálogo formativo e reflexivo vinculado à fundamentação teórica trabalhada nos encontros presenciais na Universidade. As reflexões surgiram a partir das demandas que os estagiários traziam ao abordar temas do contexto escolar, especialmente naqueles oriundos da regência.

Por conseguinte, os **supervisores de campo** enfatizaram a troca de experiências e o desenvolvimento da autonomia dos estagiários, permitindo-lhes explorar recursos metodológicos e conhecer a realidade da escola. No entanto, esses professores não utilizam leituras educacionais para fundamentação teórica e atribuem essa responsabilidade aos supervisores acadêmicos. Nessa perspectiva, é necessário superar esse desafio e proporcionar uma mudança de postura formativa que atinge o estágio supervisionado diretamente.

No que tange ao planejamento didático, mostrou-se essencial para a formação dos estagiários, estando, principalmente, associado ao conteúdo biológico presente no livro didático e em outras fontes complementares. Todos os **professores supervisores de campo** o consideram a principal referência para a preparação das aulas. Esse planejamento envolve a definição da metodologia de ensino, a organização do tempo e das atividades, a forma de explicação e a avaliação do aprendizado, sendo aspectos que os estagiários desenvolvem com

o auxílio dos supervisores ao longo do estágio. Além disso, a escolha dos conteúdos ministrados pelos estagiários foi feita pelo supervisor de campo, garantindo a continuidade do planejamento anual da escola.

Ficou evidenciado, a partir das narrativas dos **PSCE 3** e **PSAE 2**, que, apesar das atividades de estágio serem previamente definidas, o planejamento foi colaborativo, abrangendo a elaboração de planos de aula, oficinas pedagógicas e eventos como Feiras de Ciências. No entanto, nos estágios da Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN, não foi observada a aplicação de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e ensino por investigação, que poderiam potencializar a construção do conhecimento e estimular reflexões. A adoção dessas abordagens contribuiria para a formação dos estagiários e para a melhoria da qualidade da educação.

Ademais, constatamos a ausência de reflexões sobre o planejamento pedagógico, o desenvolvimento didático e o pensamento crítico sobre questões socioculturais e ambientais da escola. Esperava-se que os sujeitos reconhecessem seu papel social transformador na busca por uma educação mais justa e de qualidade.

Quando interpretadas as narrativas dos **estagiários**, alguns desafios estruturais e comportamentais no estágio foram revelados, os quais impactam a formação docente. Entre os aspectos estruturais, destacam-se o elevado número de alunos por turma e a falta de climatização, que dificultam o ensino e a aprendizagem. Nos aspectos comportamentais, foram mencionadas a indisciplina e a inquietude dos alunos, que interferem na dinâmica da sala de aula. Como alternativa, sugere-se a valorização do diálogo respeitoso e do pensamento crítico-reflexivo e a realização de oficinas sobre convivência, cordialidade e metodologias mais atrativas, com a intenção de melhorar o ambiente escolar. As relações de afeto e valorização do estagiário foram destacadas tanto por supervisores acadêmicos quanto de campo. Os estagiários relataram experiências positivas, ao enfatizarem a boa recepção e participação dos estudantes. Essa construção de vínculos afetivos entre supervisores e estagiários é destacada como essencial para a formação docente, fortalecendo tanto a prática pedagógica quanto a inserção dos futuros professores na realidade escolar.

A pesquisa mostrou que a avaliação foi um instrumento essencial para compreender o processo de ensino-aprendizagem, indo além da mera classificação dos alunos. As narrativas analisadas mostraram que as avaliações planejadas pelos supervisores acadêmicos seguem o PPC e a Resolução nº 20/2023 – CONSEPE, reguladora do Estágio Curricular Supervisionado na UERN. Entretanto, essa estrutura, infelizmente, deixa pouca autonomia para que as escolas proponham outras formas de avaliação, o que pode ser preocupante, pois limita a colaboração

entre Universidade e Educação Básica, comprometendo um diálogo mais amplo e uma coformação mais participativa.

Seguindo o percurso investigativo, a avaliação *in loco* ocorre durante a regência supervisionada, quando o estagiário planeja e leciona aulas de Ciências ou Biologia, com orientação dos supervisores de campo a respeito dos conteúdos, materiais e estratégias avaliativas. Durante esse período, os supervisores acompanham as aulas, verificando o cumprimento do planejamento e o progresso dos alunos, para, posteriormente, fornecer *feedbacks* e orientações. Esse processo caracteriza-se como uma avaliação formativa, voltada para a análise contínua dos avanços e desafios dos estagiários, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos e relacionais, sem o intuito de classificar ou selecionar.

Constatamos que a avaliação *in loco* foi complementada por um acompanhamento sistemático, no qual os supervisores verificaram a vivência dos estagiários no estágio, tanto na universidade quanto na escola. Para os **professores supervisores acadêmicos**, isso envolveu sondagens sobre a experiência do estágio, enquanto os supervisores de campo observaram o desenvolvimento dos estagiários em sala de aula, especialmente na regência.

Por sua vez, o ápice da avaliação ocorreu na regência, ao refletir a ideia de que a universidade fornece os conhecimentos teóricos; e a escola, o espaço para a aplicação prática. Além disso, os estagiários passam por uma avaliação teórica escrita, que busca estimular a leitura crítica e a argumentação sobre temas educacionais, sem exigir mera memorização. Outros instrumentos avaliativos incluíram a elaboração e execução de oficinas pedagógicas e a construção do relatório final, que registra e analisa todas as atividades desenvolvidas no estágio.

Quanto à autoavaliação, foi citada apenas pela **PSAE 2** como um meio de desenvolvimento profissional, embora devesse ser estimulada entre todos os envolvidos para promover uma formação reflexiva. Além disso, o **PSCE 2** foi o único a destacar, em seu relato, a importância da avaliação dos estagiários pelos alunos da escola e estes enfatizaram que o domínio do conteúdo apresentado pelos estagiários e sua postura na resolução das dúvidas são pontos importantes.

Consideramos que, com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível desvelar como os **PSAE** do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – responsáveis por intermediar a inserção dos acadêmicos nas escolas de educação básica parceiras – e como os **PSCE** compreendem e conduzem esses estagiários durante os ECS.

As análises realizadas sobre o PPC possibilitaram uma reflexão aprofundada sobre a estruturação desse componente no curso, bem como os demais que oferecem suporte

formativo para que o aluno estagiário possa exercer a docência de maneira eficaz. Identificou-se, por exemplo, a necessidade de ampliar a oferta de mais disciplinas pedagógicas e de promover uma compreensão mais clara de que a teoria retroalimenta a prática. Além disso, foi indicada a importância de explorar outras perspectivas de formação, que integram a pesquisa no estágio, fomentando o diálogo, a reflexão geradora de novos conhecimentos e a investigação-ação. Isso contribui para romper com a visão tecnicista e com a concepção de formação centrada na simples aplicação de teorias e na imitação de modelos pré-estabelecidos.

Outra significativa contribuição refere-se ao posicionamento que cada sujeito apresenta sobre as concepções de estágio, formação, saberes docentes e práticas pedagógicas. Esses posicionamentos, em determinados momentos, dialogam entre si, enquanto, em outros, se distanciam, indicando que cada indivíduo vivencia a mesma situação com perspectivas, significados e experiências diferentes. Isso evidencia a dinamicidade do estágio supervisionado, pois cada situação é única e envolve uma diversidade de sujeitos, situações e contextos sociais e econômicos, que marcam os indivíduos de modo particular.

Diante do exposto e do objetivo da presente pesquisa, elencamos algumas sugestões que podem trazer melhorias na organização e no desenvolvimento e fortalecimento do estágio, aproximando esse componente da perspectiva crítica reflexiva de formação docente. Além disso, acreditamos que uma pesquisa não deve se resumir a apenas apontar as fragilidades, mas ao contrário, tem que apresentar propostas que possibilitem superá-las. Assim, elencamos, a seguir, algumas sugestões:

- Reformular o PPC⁴⁶ do curso no sentido de ofertar mais disciplinas pedagógicas com o objetivo de o aluno vivenciar o contexto educacional;
- Inserir a pesquisa no estágio. Esta atividade proporcionará, aos estagiários, por exemplo, a busca de informações sobre aspectos como a relação professor e aluno, a relação com os sujeitos, com os materiais escolares, com o sistema de avaliação, com a comunidade escolar e seu entorno etc.;
- Propor a inserção de momentos formativos entre os professores supervisores acadêmicos e de campo na Universidade, com o objetivo de discutir suas próprias demandas e as dos estagiários, dialogar sobre as aulas ministradas pelos estagiários, além de abordar outras questões relacionadas à educação. Por fim, esses encontros

⁴⁶ Essa sugestão será contemplada em breve, pois o PPC deverá ser reformulado para atender as novas diretrizes contidas na Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

visam à realização de um planejamento colaborativo, assim como objetivam descentralizar o estágio da figura do professor supervisor acadêmico da IES;

- Elaborar, em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a proposta de ampliação da carga horária da regência supervisionada. Essa ampliação visa proporcionar uma experiência mais aprofundada e contínua na sala de aula da Educação Básica, o que permite um período mais extenso de ambientação ao espaço escolar. Durante esse tempo ampliado, os estagiários poderão conhecer com maior profundidade os aspectos estruturais, acadêmicos e financeiros da escola, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Além disso, terão a oportunidade de elaborar materiais didáticos que possam compor um acervo útil para a prática pedagógica dos professores. A vivência prolongada também favorece a identificação de problemas do cotidiano escolar e a proposição de soluções que possam colaborar para a melhoria do ambiente educativo. Contudo, o aumento da carga horária e de atividades deve ser qualitativo e não apenas quantitativo, para que, realmente, traga melhorias ao processo formativo dos licenciandos.
- Ampliar, se possível, a vivência dos estagiários em contextos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação do Campo. Para isso, é fundamental estabelecer parcerias entre a IES e essas realidades escolares, pautadas no diálogo formativo e na troca de experiências. A partir dessa articulação, será possível desenvolver estratégias viáveis que favoreçam tanto a ambientação quanto a formação dos acadêmicos nesses contextos específicos. Além disso, é essencial investir na formação continuada dos formadores envolvidos, de modo a fortalecer o processo formativo e assim, assegurar a qualidade da inserção dos futuros docentes em diferentes realidades educacionais.
- A tríade formativa pode desenvolver propostas formativas conjuntas que fortaleçam a articulação entre teoria e prática, além de valorizar os saberes de cada instância envolvida. Segue algumas propostas possíveis⁴⁷: (1) Grupos de estudo interinstitucionais – com reuniões regulares envolvendo PSAE, PSCE e estagiários para discutirem temas relevantes à prática docente, como planejamento e organização de atividades, gestão de sala de aula, inclusão e diversidade, uso de tecnologias, ensino por investigação, recursos didáticos,

⁴⁷ Acreditamos que as sugestões apresentadas podem ser inseridas na futura reorganização dos ECS, de modo a atender às diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

sequências didáticas, e as maneiras de registrar e divulgar os conhecimentos produzidos no contexto da educação básica; (2) Planejamento pedagógico colaborativo – a partir de algumas temáticas geradas no grupo de estudo elaborar em conjunto sequências didáticas, unidades temáticas, projetos interdisciplinares e materiais didáticos, promovendo uma construção compartilhada do conhecimento e respeitando os contextos da escola; (3) Devolutiva formativa – após a intervenção do estagiário em sala de aula, a tríade se reúne para uma devolutiva construtiva, destacando acertos, desafios e caminhos possíveis para aprimorar a prática; (4) Projetos de pesquisa-ação - desenvolver, em parceria, projetos que busquem intervir em problemas reais da escola, como evasão, dificuldades de aprendizagem, dentre outros, com o objetivo de aproximar teoria, prática e transformação social e finalizar com (5) Seminários de partilha de experiências – ao término dos estágios, promover seminários internos ou abertos à comunidade escolar e universitária, nos quais os estagiários apresentam suas trajetórias, reflexões e aprendizados, com participação ativa dos PSAE e PSCE.

- Por último, propomos a realização de ciclos de estudo e debates entre professores orientadores, supervisores de estágio e estudantes com o objetivo de discutir coletivamente sobre as alterações no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Principalmente no que se refere à inclusão da avaliação da prática, a qual tem por finalidade realizar um diagnóstico acerca das competências práticas dos estudantes, a partir de uma avaliação aplicada durante a realização dos estágios supervisionados obrigatórios. Esses momentos de debate coletivo serão fundamentais para ampliar nossa compreensão sobre os papéis que desempenhamos como docentes e discentes, bem como para problematizar a função reguladora e de controle do trabalho docente, muitas vezes presente nas entrelinhas de instrumentos avaliativos como esse.

Acreditamos que a presente pesquisa confirma a tese de que o estágio se constitui por meio de uma tríade formativa, composta por professores supervisores acadêmicos da IES, supervisores de campo da Educação Básica e estagiários. Essa tríade integra, de maneira dinâmica, concepções, saberes e práticas pedagógicas que caracterizam o ser docente.

Os resultados obtidos ao longo do estudo apontam para a efetivação dessa tese, uma vez que o estágio analisado envolveu, de forma articulada, os diferentes sujeitos que compõem

essa tríade. No decorrer do processo formativo, foi possível identificar as concepções que cada grupo possui sobre o estágio, bem como a mobilização de saberes diversos, que dialogam entre si em determinados contextos. Observou-se, ainda, a emergência de novos saberes, oriundos das vivências nos distintos ambientes de trabalho. Para além dos saberes, as práticas pedagógicas revelaram-se como ações intencionais e orientadas por objetivos didáticos, fundamentadas na relação entre ensino e aprendizagem, sempre situadas em um tempo e contexto específicos.

Temos ciência do caráter complexo e incerto que envolve esse componente curricular, não sendo possível esgotá-lo. Assim, esperamos, pelo menos, ter contribuído com a produção de conhecimento na área de Estágio Supervisionado, propiciando maior compreensão sobre como esse componente curricular é desenvolvido pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UERN.

Com base no estudo realizado, recomenda-se que, em futuros trabalhos que tratem do ECS, deem continuidade a essa temática, ampliando o escopo de análise para incluir outros sujeitos, tais como gestores escolares, abordando outros níveis de ensino, como o de Ciências no Ensino Fundamental, em diferentes contextos, como Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em escolas rurais/Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Roberta Melo de A. O estágio curricular supervisionado como possibilidade de pesquisa na formação de educadores. *In: D'ÁVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. (Orgs.). O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir.* Curitiba, PR: CRV, 2014. 136p.
- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. *In: RANGEL, M. (Org.). Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.* 4ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2013.
- ALARCÃO, Isabel. Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 08, pp. 119-128, 2009.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Coleção Cidine. Porto: Porto Editora, 2010.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.** 2ª ed. rev. e atualizada, 2003.
- ALBUQUERQUE, Carlos. Processo Ensino-Aprendizagem: características do professor eficaz. **Millenium**, 39:55-7, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232/5847>. Acesso em: 16 maio 2024.
- ALCÂNTARA, Rubiana de Cassia Tureta. A indisciplina observada no espaço escolar durante o estágio obrigatório e as concepções de limites nos alunos. **ESTAGIAR-Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 3, p. 322-330, 2019.
- ALMEIDA, Jecivânia Sinfrônio de; COELHO, Leni Rodrigues. *In: COELHO, Leni Rodrigues; SILVEIRA, Cristiane da; BEZERRA, Rita de Cássia Eutrópio Mendonça (Orgs.). Formação docente, estágio supervisionado e práticas pedagógicas.* Jundiaí, Paco Editorial, 2016.
- ALMEIDA, Obertal da Silva; TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Licenciaturas em biologia e a legislação de formação docente: análise das similitudes e divergências. **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**. ISSN 2178-2679, 2023, v. 19, n. 50: e11122.
- AMORIM, Aline Diniz de; FERNANDES, Maria José da Silva. A formação inicial, a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 14, n. 30, p. 85-110, out./dez. 2018.
- AMARAL, Maria João; MOREIRA, Maria Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo - estratégias de supervisão. *In: Alarcão, I. (Org.). Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão.* Coleção Cidine. Porto: Porto Editora, 1996.
- AMARAL, Anelize Queiroz; CUTCHMA, Tais Regina; DANELUZ, Débora; MIGUEL Kassiana; BATTISTI Lucas; AUACHE FILHO, Alexandre Augusto. Concepções e Práticas

Avaliativas no Estágio Supervisionado de Ciências e Biologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 4, 2015.

ANDRADE, Sonia Maria Oliveira de. **A pesquisa científica em saúde: concepção e execução**. 4ª ed. Campo Grande – MS, 2011. 160p.

ANDRADE, Tiago Yamazaki Izumida. **O estágio curricular supervisionado de licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar a partir de uma perspectiva crítica**. 148 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara, UNESP, Bauru, 2019.

ANDRADE, Wagner Silva de *et al.* **A relação das condições de trabalho em escolas públicas de educação básica com o processo de ensino e aprendizagem: uma análise a partir da vivência como bolsista de iniciação do PIBID inglês**. 70f. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa), Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2023.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. Contribuições do estágio curricular supervisionado em gestão educacional (coordenação pedagógica) para a formação de pedagogos(as): uma experiência da Universidade do Estado da Bahia. *In: D'ÁVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. (Orgs.). O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir*. Curitiba, PR: CRV, 2014. 136p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; HOBOLD, Marcia de Souza; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete Ferragut; MANRIQUE, Ana Lúcia. O trabalho docente do professor formador no contexto das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010.

ANTIQUÊIRA, Lia Maris Orth Ritter. Biólogo ou professor de Biologia? A formação de licenciados em Ciências Biológicas no Brasil. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 280–287, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2488>. Acesso em: 6 fev. 2025.

ARAÚJO, Raimundo Dutra. **O acompanhamento do estágio supervisionado na formação docente: concepções e condições de trabalho dos supervisores**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

ARAÚJO, Keulle Souza de; SOUZA, Lionete Costa de; MACÊDO, Marly. Estágio supervisionado na formação inicial de professores e a construção da identidade docente. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc**, Piauí, v. 05, n. 02, p. 01-21, 2022.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre universidade e a escola. *In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014.

ASSAI, Natany Dayani de Souza; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sergio de Mello. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, 34, e203517, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARREIRO, Iriade Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. 2ª Edição Revista e Ampliada, 2006, 160p.

BARRETO, Edna Silva. **O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores**. 177 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 42-43, mai/ago, 2010.

BARRETO, Edna Silva; OLIVEIRA, Maria Marly de; ARAÚJO, Mônica Lopes Folena. O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do professor de Ciências e Biologia: perspectivas de licenciandos e orientadores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, n. 16, p. 51-60, 2015. DOI: 10.20952/revtee.v0i0.3951. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/3951>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BATISTA, I. A prática pedagógica dos educadores e professores do 1º ciclo: uma aposta na formação do profissional. **Revista Eduser**, nº 1. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, 83-109, 2003.

BATISTA, Sebastião do Nascimento; OLIVEIRA, Eliel Souza de; MONTENEGRO, Ana Karla Araújo. A identidade profissional do professor de Ciências e Biologia no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.42, 2021.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; BORGES, Cecília; CYRINO, Marina. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BIANCON, Mateus Luiz; MENDES, Carolina Borghi; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Estágio de observação supervisionado em Ciências e Biologia: contribuições da pedagogia histórico-crítica. [TESTE] **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 440-458, 2020.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. e2702, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Vilmar José. Parceria na form(ação) docente: o estágio curricular supervisionado como lugar de fronteira dos cursos de formação e a educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 422-435, abr./jun. 2020.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 55-74, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41446>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 27 set 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 1.301/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília: MEC/CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf>. Acesso em: 27 set 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 27 set 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 27 set 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Diário Oficial

do União, Brasília, 7 abr. 2016. Disponível em:
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 04 de 29 de Maio de 2024** - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024a. Acesso em 09 de maio de 2025. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-004-2024-05-29.pdf>.

BRITO, A. E. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 56/2 – 2011.

BRITO, Antônia Edna; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Currículo da formação inicial de professores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (Orgs.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **RELVA, Juara/MT/Brasil**, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul - dez, 2013, 179-191. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 19 out 2023.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 20, n. 43, p. 21-50, maio/ago, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021/pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

CARMO, Edinaldo Medeiros; ROCHA, Winne Katharine Souza. A produção dos saberes docentes e o estágio supervisionado: o que dizem as narrativas dos alunos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 3, p. 725-742, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v41i3.41838>. Acesso em: 03 out. 2024.

CARNEIRO, Marcos Augusto Ferreira; SILVA, Silvana do Nascimento. Formação inicial: a avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado de ciências. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 1073-1078, 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. O saber e o saber fazer do professor. *In*: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo - PIONEIRA, 1985.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Revisão técnica da autora: [tradução Sandra Valenzuela]. 8ª ed. – São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 26).

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Penséesauvage, 1991.

COELHO, Leni Rodrigues; OLIVEIRA, Ethel Silva de; LIMA, Dayane Feitosa. Estágio supervisionado e metodologia do ensino/aprendizagem das ciências da natureza: desafios e possibilidades. *In*: COELHO, Leni Rodrigues; SILVEIRA, Cristiane da; BEZERRA, Rita de Cássia Eutrópio Mendonça (Orgs.). **Formação docente, estágio supervisionado e práticas pedagógicas**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.

COIMBRA, Camila Lima. Os modelos de formação de professores/as da educação básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020.

CONDE, Ivo Batista. **Trajetórias formativas docentes e seu reflexo na condução do Estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. 186 f. Tese (Doutorado Acadêmico) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.

CORRÊA, Cintia Chung Marques. Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 37, p. e29817, 2021.

COSTA, Francineide Barbosa de Araújo; ARAÚJO, Leandro Barbosa de. O Estágio Supervisionado na formação do profissional de educação física sob a ótica do discente. *In*: SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; MOURA, Jônata Ferreira de (Orgs.). **O Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciaturas: experiências e reflexões teórico-práticas**. 1ª ed. Jundiaí: Paco, 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUSTÓDIO, Otávio da Silva; CUSTÓDIO, Renato. O Bacharel-Educador nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas. **Revista Teias** v. 24, n. 74, jul./set. 2023.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Implicações do estágio curricular supervisionado sobre a identidade profissional docente. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. (Orgs.). **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir**. Curitiba, PR: CRV, 2014. 136p.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em Formação).

DEROSSI, Caio Corrêa; FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio. Modelos formativos da docência: considerações acerca das racionalidades técnica, prática e da reflexão na formação de professores. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 33, 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. ISBN 978-85-326-1145-1.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. 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.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação Conceito 7 Capes (2006-2015). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219601, p. 1-29, 2022 Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 29 jan 2025.

DOLESKI, Lisiane Ribeiro; SILVA, Fabiane Ferreira da. Diários de uma professora estagiária: problematizando o saber da experiência nos estágios supervisionados em Ciências da Natureza. **Travessias**, v. 13, n. 2, p. 193-214, 2019.

DURÉ, Ravi Cajú; ABÍLIO, Francisco José Pegado. A Formação Inicial na Concepção Docente: Um Estudo Fenomenológico com Professores de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 2019, 345–371. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4975>. Acesso em: 02 jul 2024.

DUARTE, Carlos Eduardo. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **Holos**, v. 8, p. 53-67, 2015.

EDITAL DO CONCURSO PARA PROFESSOR EFETIVO DA UERN EM 2010. Disponível em: https://www.uern.br/pdf/Concursos/EDITAL_CONCURSO_DOCENTE_07.pdf. Acesso em: 14 maio 2024.

ESQUINSANI, Rosimar Siqueira; ESQUINZANI, Valdocir Antônio. Racionalidades em disputa: formação docente na esfera dos planos municipais de educação no Rio Grande do Sul. **Momento: diálogos em educação**, v.27, n. 2, p. 127-140, mai/ago, 2018.

ESTEVES, Carla Hiolanda; CAIRES, Susana; MARTINS, Carla; MOREIRA, Maria Alfredo. Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores de escola: factores diferenciadores. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. Vol. 16, (1,2), Ano 12º-2008, 2008.

FARINA, Roseane Maria Folador. Relatos e reflexões do estágio na educação infantil. *In*: LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **Estágio supervisionado em pedagogia**: concepções e práticas. Curitiba, Appris, 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *In*: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção questões da nossa época; v.30).

FEITOSA, R. A. **O currículo como mandala**: um estudo de caso sobre a formação do licenciado em ciências biológicas. Fortaleza. 2014. 265f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

FERREIRA, Marcia Serra; GOMES, Maria Margarida. Sentidos de conhecimento em disciplinas escolares e acadêmicas: diálogos do ensino de Biologia com o campo do Currículo. **Revista da SBEnBio** - Número 4 - Novembro de 2011.

FERREIRA, Maria Antônia Vidal. Uma leitura comparativa entre as resoluções n. 2/2015 e n.2/2019. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (Orgs.).

Formação de professores para a educação básica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

FERREIRA, Flavia Patrícia Martins. Saberes docentes e a importância do professor como agente de formação. **SEVEM Publicações Acadêmicas**, 2024. Disponível em:

<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/IIEducationCongress-009.pdf>. Acesso em: 04 out. 2024.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques; NASCIMENTO, Vanusa Neves. Docência no Ensino Superior: quais saberes mobilizar para formar professores? **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, e20220044, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/cQmXLtc3HFdCGJCNmJ6J5PK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out 2024.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3ª Edição Revisada. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 193-206.

FLICK, U. Entrevista episódica. *In*: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-136.

FLOREK, Cassiane Salete; LAZAROTTO, Luana Aparecida Dezordi. Estágio em gestão de escolas: experiências convergentes para a formação inicial do pedagogo. *In*: LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner (Orgs.). **Estágio supervisionado em pedagogia: concepções e práticas**. Curitiba, Appris, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Cíntia Naiara Januário de; ALMEIDA, Anna Alice; FERREIRA, Danilo Augusto de Holanda; MEDEIROS, Camila Macêdo Araújo de; SILVA, Maria Fabiana Bonfim de Lima. Condições de trabalho e de voz em professores de escolas públicas e privadas. **Audiol Commun Res**, 2019; 24:e2151. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/acr/a/t5zvzcNWS77tr7s4YXfLVyw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 set 2024.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GALVEIAS, Maria de Fátima Cid. Prática pedagógica: cenário de formação profissional. **Revista Interações, [S. l.]**, v. 4, n. 8, 2008. DOI: 10.25755/int.351. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/351>. Acesso em: 8 abr. 2025.

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

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GASPAR, Maria Ivone; SEABRA, Filipa; NEVES, Cláudia. A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 12, p. 29-57, 2012.

GASTAL, Maria Luiza de Araújo; AVANZI, Maria Rita. Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, p. 149-158, 2015.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETTO, Elba Siqueira de. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETTO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Coleção Fronteiras da Educação. Tradução: Francisco Pereira. 3 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani; CARVALHO, FA de. Diário de aula e sua relevância na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 14, n. 2, p. 131-156, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, C. I. A articulação entre escola e universidade na formação de professores: o PIBID como experiência contraditória. *In: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (Org.). Didática e Estágio*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018. 183p.

GLORIA, R; BENJAMIN, Edward William. Attitude of teacherstowards techno-pedagogy. **International Journal of Engineering Technologies and Management Research**, 5(4), 87-89, 2018. DOI: 10.29121/ijetmr.v5.i4.2018.212.

GOMES, Maria Silvana Tonete; SILVEIRA, Livia Gazoni; TAGLIAFERO, Juliana Cunha; PORTINHO, Diego Buffolo. A afetividade na educação infantil e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. *Cadernos Camilliani*, v. 18, n. 2, p. 2765-2781, jun. 2021. ISSN 2594-9640. Disponível em: <https://www.saocamilo-es.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/article/view/492>. Acesso em: 15 maio 2024.

GONTIJO, José Romero Machado; FAGIANI, Cílon César; PREVITALI, Fabiane Santana. Desafios para a formação e o desenvolvimento profissional de professores que possibilitem uma educação de qualidade e humanizada. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, n. 7, p. e4911729378, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i7.29378. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29378>. Acesso em: 2 out. 2024.

GRASS, Thiago Soares Valentim. As TICs na escola: desafios para a ação e formação docente. **COGNITIONIS Scientific Journal**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–9, 2020.

GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A prática pedagógica docente e a formação de professores. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2001.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Papirus Editora, 2004.

HANKE, Michael. Narrativas orais: formas e funções. **Contracampo**, v. 9, p. 117-125, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de Souza. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. 1. ed., Curitiba: CRV, 2015. (Coleção: docência, formação de professores e práticas de ensino). 170p.

KNAPP, Joseana Stecca Farezim. **Os processos formativos dos estágios supervisionados na constituição de professores de ciências e biologia**. 283 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, MS, 2018.

KRASILCHIK, M. **Práticas de ensino de biologia**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2019. 199p.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. *In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). Didática e Estágio*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018. 183p.

LIBÂNÊO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Dayane Feitosa. A formação no curso de pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tefé na Universidade do Estado do Amazonas e o estágio como eixo articulador da prática. *In*: COELHO, Leni Rodrigues; SILVEIRA, Cristiane da; BEZERRA, Rita de Cássia Eutrópio Mendonça (Orgs.). **Formação docente, estágio supervisionado e práticas pedagógicas**. Jundiá, Paco Editora: 2016.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LIMA, Lidiane Sousa. O estágio supervisionado na formação do professor reflexivo: concepções do aluno-estagiário. **Anais III CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21593>. Acesso em: 28 set. 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o Estágio/Prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena; COSTA, Elisangela André da Silva. A formação do professor para o trabalho em educação de jovens e adultos: lições do estágio curricular supervisionado. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de; SANTOS, Thaís Aline da Silva dos. A experiência como professor(a) regente nos estágios curriculares obrigatórios: narrativas docentes sobre a recepção dos estagiários de Ciências e Biologia nas escolas da Educação Básica. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 563-583, maio./ago.2021.

LOIOLA, Francisco Antônio; THERRIEN, Jacques. Experiência e competência no ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. **Educação em Debate**. Fortaleza, ano 25, v.1, nº 45, 2003.

LOSS, Adriana Salete. Repensar a prática de ensino – na perspectiva da metodologia de histórias de vida ou pesquisa-formação. *In*: LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **Estágio supervisionado em pedagogia: concepções e práticas**. Curitiba, Appris, 2015.

LUCENA, Mateus Lucas de Lima; PERETTI, Danielli; MARQUES, Regina Célia Pereira. **Bioheróis: os heróis das Ciências Biológicas em quadrinhos**. 1. ed. Mossoró: Edições UERN, 2022. v. 1. 97p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**; 2ª ed. [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo, formação e trabalho docente: uma pesquisa-formação colaborativa realizada com professores do SINPRO-BA. **Revista Teias**, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 106–116, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24484>. Acesso em: 26 set. 2023.

MAGALHÃES, Ana Hirley Rodrigues; SOUZA, Andréa Moura da Costa; LIMA, Anna Érika Ferreira; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de. Análise do projeto pedagógico e curriculares para formação do professor de Ciências Biológicas. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 4, pág. e7511426069, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i4.26069. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26069>. Acesso em: 6 fev. 2025.

MAGALHÃES, Caroline Arantes. **O estágio e a formação dos futuros docentes de Biologia**: a participação dos professores da escola básica. 187 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MANARA, Alecia Saldanha; MARZARI, Mara Regina Bonini; RUPPENTHAL, Raquel. Aluno-docente: ressignificando saberes através da trajetória e percepção do estágio curricular supervisionado. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, e562101120017, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.20017>.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 1998 Nº 9.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIN, Jiulia Carla; BERVIAN, Paula Vanessa; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino de ciências e teorias educacionais: estado do conhecimento. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 2, 2019.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Didática e estágio na licenciatura: por que pensar o ensino com(o) pesquisa? *In*: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática e Estágio**. 1ªed. Curitiba: Appris, 2018. 183p.

MARSICO, Juliana; SANTOS, André Vitor Fernandes dos; FERREIRA, Marcia Serra. Produzindo professores e estudantes para os currículos de Ciências na Educação de Jovens e Adultos no Brasil: investigando discursos acadêmicos na/da formação de professores. **COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, v. 12, 2016.

MARTINS, Ismênia Gurgel; MOUSINHO, Andressa Karla Alves de Lima. PIBID e a formação inicial dos acadêmicos de Biologia da UERN. E-book **VI Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – CONAPESC**, Campina Grande: Realize Editora, 2021.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 22, p. e16364, 2020.

MELLO, Ana Cecília Romano de. **Desenvolvimento profissional do professor supervisor de Estágio durante a socialização com os estagiários de Ciências Biológicas**. 204 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Cultura, Escola e Ensino) - Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2015.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira de; MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. Estágio supervisionado remoto e docência:(auto) percepção de professores em formação. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 3, n. 1, 2022.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspectiva dos candidatos a professores. **Revista Portuguesa De Investigação Educacional**, (12), 59-77, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo x qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MIRANDA, Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. *In*: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene (Orgs.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marim: Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *In*: ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: formação docente, aprendizado e ensino**. Curitiba, PR: Universitária Champagnat, 2005. v. 5, p. 69-80.

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

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação docente no estágio supervisionado: narrativas de egressos do curso de pedagogia. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n.29, p. 139-152, abr./jun. 2020.

MORAIS, Joelson de Sousa; LIMA, Maria Divina Ferreira. Aprendizagem narrativa no contexto do Estágio Supervisionado na Educação Infantil: reflexos na formação inicial docente. **Educação em Foco**, ano 24, n. 44 – set./dez. 2021 – p. 331-351.

MOREIRA, Maria Alfredo. A supervisão pedagógica como prática de transformação: o lugar das narrativas profissionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 48-63, 2015.

MUNHOZ, Paula Gulart; BORGES, Gustavo da Rosa. Análise da ansiedade de alunos, técnicos e professores de um campus de uma Universidade Federal do Sul do país. **Hygeia: Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, v. 18, p. 54, 2022.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI Jr, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um recurso

importante em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NARDI, Roberto; BASTOS, Fernando; DINIZ, Renato Eugênio da Silva (Org.). **Pesquisas em ensino de ciências**: contribuições para a formação de professores. 5ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

NASCIMENTO, Paulo de Oliveira. Concepções e práticas da autoavaliação na Educação Profissional e Tecnológica: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas–Ifam (2012/2023). **Horizontes**, v. 42, n. 1, p. e023123-e023123, 2024.

NERI, Islaiany Costa; CERQUEIRA, Vitória Araújo de; BEZERRA, Norma Suely Ramos Freire; TORRES, Cicero Magerbio Gomes. O estágio supervisionado e a formação inicial docente: espaços de reflexão e ação. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências**, Icó-Ceará, v.2, n.3. p. 912 – 920, Set-Dez, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. – 2017, p. 1.106-1.133.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril, 2001.

OLIVEIRA, Lucas Emanuel Marinheiro de; SILVA, Letícia Joseane Bezerra da; COSTA NETO, João Batista; MARTINS, Ismênia Gurgel. Uma atividade experimental baseada no método POE (previsão, observação e explicação) aplicada a reações químicas. *In: VI Seminário Nacional do Ensino Médio IV Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade Base nacional, currículo e práticas inovadoras: caminhos para a escola de qualidade*, Mossoró: UERN, 2021.

OLIVEIRA, Muriel Lima de; SANTOS, Magno Clery da Palma (2013). Reflexões discentes sobre o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de. **Estágio Curricular Supervisionado**: horas de parceria escola-universidade. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Thamires Gabrielly da Costa; MARQUES, Regina Célia Pereira. Utilização de Modelos Didáticos no ensino de Biologia e o processo de inclusão na cidade de APODI/RN. *In: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. III CONEDU, 2016. v. 1. p. 1-12.

OLIVEIRA, Tiago Fernandes; LINS, Vinicius Luis de; SILVA, Rosana Marques da; FONTOURA, Léia Viviane. Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. **PsicolArgum**. 2016 abr./jun., 34v (85), 104-119.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; GONZAGA, Amarildo Menezes. Professor pesquisador-educação científica: o estágio com pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 03, p. 689-702, 2012.

PARÉ, Guy Pare; TRUDEL, Marie-Claude; JAANA, Mirou Jaana; KITSIOU, Spyros. Synthesizing information systems knowledge: A typology of literature reviews. **Information & Management** 52 (2015) 183–199. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4150288/mod_resource/content/1/2.4.Pare%20et%20al.%202015%20-%20literature%20review.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

PECHLIYE, Magda Medhat. Possibilidades de avaliação formativa a partir de relatórios de estágio: experiência em metodologia do ensino de Biologia. **Olh@res**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 297-322, novembro, 2013.

PEREIRA Sueli Menezes. Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. **Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel** | Pelotas [33]: 57 - 79, maio/agosto 2009.

PEREIRA, Ana Lúcia Nunes; NASCIMENTO, Taylane Santos do. Tessitura de aprendizagem: diálogos entre o estágio curricular supervisionado e as escola-campo. *In*: D'ÁVILA, Cristina Maria; ABREU, Roberta Melo de A. (Orgs.). **O estágio curricular supervisionado na formação de professores e pedagogos: entre a realidade e o devir**. Curitiba, PR: CRV, 2014. 136p.

PEROVANO, Ana Paula; AMARAL, Rúbia Barcelos. Livro Didático como recurso pedagógico: conceito, função, escolha e uso. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**. Vol. 12, nº 2, dez/2023, p.16 – 32.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2015.

PERSON, Vanessa; BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. A formação continuada de professores de ciências: elementos constitutivos do processo. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 141-147, 2019.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na educação básica. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINHO, Maria José de; SANTOS, Jocyléia Santana dos; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. O impacto das políticas públicas na formação de professores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (Orgs.). **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. Dizeres e saberes dos/nos estágios curriculares. *In*: NÖRNBERG, Marta (Org.). **Formação em contexto de estágio e desenvolvimento profissional**. 2 ed. E-Book. São Leopoldo: Oikos, 2017.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionei-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RADETZKE, Franciele Siqueira; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Formação continuada dos formadores de professores da área de ciências da natureza: que elementos considerar? **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v.11, e024488, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24488>.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 - **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 jun 2024.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 - **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-03072015&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun 2024.

RESOLUÇÃO Nº 06/2015 – CONSEPE, **que regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e revoga a Resolução Nº 36/2010 – CONSEPE**. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065resolucao_06_2015_consepe_correta_regulamenta_o_esta%C2%A1gio_obrigata%C2%B3rio_currilcar_do_cursos_de_licenciatura_na_uern.pdf. Acesso em: 24 março. 2023.

RESOLUÇÃO Nº 20/2023 – CONSEPE, **que Regulamenta o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e revoga a Resolução nº 06/2015 - Consepe**. Disponível em: <https://portal.uern.br/proeg/wp-content/uploads/2023/09/Resolucao-no-20-2023-CONSEPE-Regulamenta-Estagio-Curricular-Supervisionado-Obrigatorio-nos-Cursos-Licenciatura-Uern-e-revoga-Resolucao-no-06-2015.pdf>. Acesso em: 10 set 2024.

RESOLUÇÃO N.º 34/2016 - CONSUNI, **que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional da UERN**. Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/documentos-pdi/arquivos/0062resolu%C2%A7a%C2%A3o%2034%202016%20consuni%20aprova%20o%20pdi%20anexo.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ROCHA, Luzianny Borges. **Os Saberes Docentes do Orientador de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34511>. Acesso em: 27 set 2024.

ROSA, Marcelo D'Aquino; ARTUSO, Alysson Ramos. O Uso do Livro Didático de Ciências de 6º a 9º Ano: Um Estudo com Professores Brasileiros. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 19, p. 709–746, 2019. DOI: [10.28976/1984-2686rbpec2019u709746](https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2019u709746).

ROTTA, Jeane Cristina Gomes; FRANÇA, R. S. A formação reflexiva do professor de ciências naturais e o estágio supervisionado. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 509-521, 2018.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1999.

SANTOS, Cristhian Isaac Amaral; DIAS, Viviane Borges. O papel do professor supervisor no estágio supervisionado e os impactos na formação inicial em ensino de ciências. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e24152687, 2024. DOI: [10.22407/2176-1477/2024.v15.2687](https://doi.org/10.22407/2176-1477/2024.v15.2687).

SANTOS, Elaine Fernanda dos; VIEIRA, Mayane Santos; SANTOS, Sindiany Suelen Caduda dos. Ser professor/a: a importância da prática pedagógica do estágio supervisionado no ensino de ciências, Aracaju/SE. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, n. 11, 2018.

SANTOS, Eliane Aparecida dos; FREIRE, Leila Inês Follmann. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 263-281, jan./jul. 2017.

SANTOS, Reginaldo dos. Percepções de licenciandos em Ciências Biológicas sobre Estágio Supervisionado: possibilidades e opiniões. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 6, n. 2, p. 196-215, 2023.

SARDINHA NETO, Raul; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2018. DOI: [10.26849/bts.v44i2.530](https://doi.org/10.26849/bts.v44i2.530).

SARTI, Flavia Medeiros; ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**. Porto Alegre [S. l.], v. 39, n. 2, p. 175–184, 2016. DOI: [10.15448/1981-2582.2016.2.19415](https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19415).

SCHMIDT, Magda. **Narrativas de estagiários e memórias**: a formação de professores a partir do dito/ escrito/ lembrado. 91 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em

Educação, Linha formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário**: língua Portuguesa. Jaraguá, do Sul: Avenida, 2011.

SILVA, Delano Moody Simões da; PEDREIRA, Ana Júlia Lemos Alves. A percepção dos alunos estagiários licenciandos em Ciências Naturais do papel dos professores supervisores da escola. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 15, n. 3, p. 412-427, 2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 38p.

SILVA, Fredson Murilo da; LIMA, Gênesis Medeiros de; BARROS, Marcos Alexandre De Melo. O que os alunos esperam do último estágio supervisionado na licenciatura em ciências biológicas? **Revista ENCITEC**, v. 9, n. 2, p. 17-26, 2019.

SILVA, Kelly Cristina de Medeiros da. **O Estágio Supervisionado como espaço de mobilização de saberes para a formação profissional docente**: a compreensão dos alunos estagiários. 2017. 134 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação). MOSSORÓ/RN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

SILVA, Lenice Heloisa de Arruda; GÜLLICH, Roque Ismael da Costa; FERREIRA, Fernando Cesar. Estágio Supervisionado em Prática de Ensino de Ciências e Biologia:(des) construção de imagens do ser professor? **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 6, n. 2, p. 9-22, 2023.

SILVA, Luciano Ferreira. A formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) - REVISTA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO E EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 212–224, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10602413.

SILVA, Michelle Rose de Oliveira; SOUZA, Anna Carla Feitosa Ferreira de. Práticas pedagógicas no ensino de ciências: vivenciando o estágio na educação básica. **Revista Vivências em Ensino de Ciências**, p. 114, 2019.

SILVA, Ronaldo Adriano Ribeiro da; FERNANDES, Catarina Costa; SACHS, Juliane Priscila Diniz. Reflexões acerca do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Unila. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 6, n. 2, p. 298-314, 2023.

SILVÉRIO, Lucio Ely Ribeiro. **As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em ciências biológicas**. 485 f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.).

Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SOUZA, Francelyr Queiroz; PAIXÃO, Germana Costa; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. Desafios e anseios do ser professor: uma perspectiva de professores em formação. **Ensino em Foco**, Salvador, v.3, n.6, p. 32-46, set. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/ensinoemfoco/article/view/678/442>. Acesso em: 16 maio 2024.

SOUZA, Juliana Brandão de Souza; REIS, Matheus dos Santos; DIAS, Viviane Borges. Concepções de licenciandos em ciências biológicas sobre o estágio curricular supervisionado e sua colaboração para a construção da identidade docente. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, v.11, n.1, 2022.

SOUZA, Leandro Nunes de. **O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Goiás – Campus Goiânia**. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUZA, Renata Vieira; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 7, n. 12, p. 119-134, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª ed. Editora Vozes, 2014

THERRIEN, Jacques. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 9, n. 1, p. 67–81, 2007. DOI: 10.18224/educ.v9i1.75.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e Ação**, v. 17, n. 2, p. 181-196, 15 dez. 2009.

UERN. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Mossoró, 2022.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Sobre a Possibilidade de Mudança: Zona de Autonomia Relativa. *In: Currículo: a atividade humana como princípio educativo*, 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. *In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (org.). Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate). v. 5, p. 85–96.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores: uma análise por dentro da Resolução n.2/2019. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (Orgs.). **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de; BRASILIS, Rosa. Professor pesquisador: o caso Rosa. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 03, p. 479-496, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6598416/mod_resource/content/1/Livro%20Robert%20Yin.pdf. Acesso em: 15 out 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998.

ZANON, Jéssica Mistura; COUTO, Maria Elizabete Souza. A importância do professor supervisor de Estágio na formação de futuras professoras de Matemática. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 28, p. 289-310, 2018.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA SEMIESTRUTURADA
(SUJEITO: PROFESSORES SUPERVISORES ACADÊMICOS DE ESTÁGIO DO
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS)**

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS E FORMAÇÃO ACADÊMICA

01. Nome completo/Pseudônimo: _____
02. Idade: () até 30 anos () até 40 anos () até 50 anos () até 60 anos
03. Sexo: () Feminino () Masculino
04. Instituição em que se formou: _____
05. Graduação em: _____
06. Tempo de docência no Ensino Superior: _____
07. Titulação de maior nível: Graduação () Especialista () Mestre () Doutor ()

PARTE 2 – ATUAÇÃO NO ESTÁGIO

01. Fale sobre sua trajetória formativa e experiência profissional.
02. Como você se tornou Professor Supervisor Acadêmico de Estágio e há quanto tempo você trabalha acompanhando e orientando nos estágios?
03. Comente como são as atividades/orientações desenvolvidas durante o estágio com os alunos.
04. Que experiências você destaca ao longo desse processo de acompanhamento formativo nos estágios?

PARTE 3 – CONCEPÇÕES SOBRE ESTÁGIO, SABERES DOCENTES

01. Na sua opinião, o que significa Estágio Curricular Supervisionado?
02. Fale sobre os saberes docentes e qual sua relevância para sua prática profissional?
03. Fale sobre o que é formação docente.
04. Quais referenciais teóricos você utiliza para fundamentar esse período de estágio e por quê?

PARTE 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ESTÁGIOS

01. Comente como são conduzidas as práticas pedagógicas entre você Professor Supervisor Acadêmico de Estágio com os Professores Supervisores de Campo das escolas.
02. Comente como são conduzidas as práticas pedagógicas entre você Professor Supervisor Acadêmico de Estágio com os estagiários.

03. Comente como são conduzidas as práticas pedagógicas entre os Professores Supervisores de Campo com os estagiários de Biologia.
04. Discorra sobre a relação formativa entre os estagiários com suas respectivas turmas estagiadas.
05. Comente sobre a relevância das demais disciplinas do curso e/ou professores para o estágio?
06. Comente como você realiza o acompanhamento e a avaliação formativa dos estagiários de Biologia durante as atividades desenvolvidas nas escolas?

Gostaria de acrescentar algo?

Gostaria de apresentar algumas sugestões para um melhor aperfeiçoamento do ECS na UERN?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA SEMIESTRUTURADA
(SUJEITO: PROFESSORES SUPERVISORES DE CAMPO DE ESTÁGIO DE
BIOLOGIA)**

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS E FORMAÇÃO ACADÊMICA

01. Nome completo/Pseudônimo: _____
02. Idade: () até 30 anos () até 40 anos () até 50 anos () até 60 anos
03. Sexo: () Feminino () Masculino
04. Instituição em que se formou: _____
05. Graduação em: _____
06. Tempo de docência na Educação Básica: _____
07. Titulação de maior nível: Graduação () Especialista () Mestre () Doutor ()

PARTE 2 – ATUAÇÃO NO ESTÁGIO

01. Fale sobre sua trajetória formativa e experiência profissional.
02. Como você se tornou Professor Supervisor de Estágio e há quanto tempo você trabalha acompanhando e orientando nos estágios?
03. Comente como são as atividades/orientações desenvolvidas durante o estágio com os alunos.
04. Que experiências você destaca ao longo desse processo de acompanhamento formativo nos estágios?

PARTE 3 – CONCEPÇÕES SOBRE ESTÁGIO, SABERES DOCENTES

01. Na sua opinião, o que significa Estágio Curricular Supervisionado?
02. Fale sobre os saberes docentes e qual sua relevância para sua prática profissional?
03. Fale sobre o que é formação docente.
04. Quais referenciais teóricos você utiliza para fundamentar esse período de estágio e por quê?

PARTE 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ESTÁGIOS

01. Comente como são conduzidas as práticas pedagógicas entre você Professor Supervisor de Campo de Estágio com os Professores Supervisores Acadêmicos do curso de Ciências Biológicas.
02. Comente como são conduzidas as práticas pedagógicas entre você Professor Supervisor de Campo de Estágio com os estagiários.

03. Discorra sobre a relação formativa entre os estagiários com suas respectivas turmas estagiadas.
04. Comente sobre a relevância das demais disciplinas do curso e/ou professores para o estágio?
05. Comente como você realiza o acompanhamento e a avaliação formativa dos estagiários de Biologia durante as atividades desenvolvidas nas escolas?

Gostaria de acrescentar algo?

Gostaria de apresentar algumas sugestões para um melhor aperfeiçoamento do ECS na UERN?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM OS ESTAGIÁRIOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

1º Momento: Apresentação do pesquisador e dos participantes:

a) O coordenador do Grupo Focal irá recepcionar os participantes, bem como explicar o que representa essa técnica de produção de dados, tempo médio de duração, formas de contribuir com a discussão e solicitar que cada participante possa se apresentar brevemente.

Bom dia, pessoal. Meu nome é Ismênia Gurgel Martins. Sou professora no Curso de Graduação em Ciências Biológicas na UERN, *Campus* Central-RN. Atualmente estou cursando Doutorado em Ensino de Ciências na UFC com a orientação da professora Dr^a Raquel Crosara Maia Leite. Desde já, agradeço pela presença de vocês nesta atividade online. O título da tese é “**TRÍADE FORMATIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS**”, cujo objetivo é analisar a partir das concepções de estágio, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas como os professores supervisores acadêmicos da IES, supervisores de campo da educação básica e estagiários conduzem a formação docente durante os estágios de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN.

O Grupo Focal constitui num tipo de entrevista ou conversa em grupos pequenos. O termo focal assinala que se trata de um encontro para aprofundamento em algum tema (o foco), para o qual a lente do pesquisador está apontada (Minayo, 2018). Ainda de acordo com o autor, sua maior contribuição está na interação, na troca de opiniões entre os participantes quando a opinião de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma reflexão.

O Grupo Focal, permite o aprofundamento em algum tema, permitindo assim, a triangulação dos dados, além de mapear consensos e dissensos sobre o tema em questão, mas, isso não significa homogeneidade de opiniões. Este momento deverá ter me média 2 horas de duração, lembrando que será garantido o sigilo das informações e anonimato dos participantes. Qualquer dúvida pode perguntar, estou à disposição.

2º Momento: apresentação dos participantes e posteriormente o Debate

PARTE 1 – DADOS PESSOAIS

01. Nome completo/Pseudônimo: _____
02. Idade: () até 20 anos () até 30 anos () mais de 30 anos
03. Sexo () Feminino () Masculino
04. Estado civil: _____

05. Você está lecionando () sim () não

Caso afirmativo, especifique: _____

PARTE 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

01. Descreva sobre sua trajetória acadêmica, destacando porque escolheu o curso de licenciatura em Ciências Biológicas.
02. Como as práticas pedagógicas realizadas por você durante os estágios têm contribuído para sua formação docente?
03. Discorra sobre suas experiências positivas e negativas ao longo desse processo de formação nos Estágios Curriculares Supervisionados.
04. Como o curso de Ciências Biológicas está fundamentando científica e pedagogicamente os licenciandos para a sua inserção nos estágios?

PARTE 3 – CONCEPÇÕES SOBRE ESTÁGIO, SABERES DOCENTES

01. Na sua opinião, o que significa Estágio Curricular Supervisionado?
02. Fale sobre os saberes docentes e qual sua relevância para sua prática profissional?
03. Fale sobre o que é formação docente.
04. Quais referenciais teóricos da educação/ensino você utiliza para fundamentar esse período de estágio e por quê?

PARTE 4 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ESTÁGIOS

01. Comente como são conduzidas as práticas pedagógicas pelo Professor Supervisor Acadêmico com os estagiários do curso de Ciências Biológicas.
02. Comente como são conduzidas as práticas pedagógicas pelo Professor Supervisor de Campo de Estágio com os estagiários.
03. Discorra sobre sua relação formativa com suas respectivas turmas estagiadas.
04. Comente sobre a relevância das demais disciplinas do curso e/ou professores para o estágio?
05. Em relação ao acompanhamento e avaliação formativa realizado durante os estágios, de que maneira tem contribuído para sua aprendizagem enquanto futuro profissional da educação?

Gostaria de acrescentar algo?

Gostaria de apresentar algumas sugestões para um melhor aperfeiçoamento do ECS na UERN?

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES SUPERVISORES ACADÊMICOS E DE CAMPO DE ESTÁGIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **“TRÍADE FORMATIVA NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS”**. Se trata de uma investigação a ser desenvolvida no Doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Objetivamos analisar a partir das concepções de estágio, dos saberes docentes e das práticas pedagógicas como os professores supervisores acadêmicos da IES, supervisores de campo da educação básica e estagiários conduzem a formação docente durante os estágios de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da pesquisa. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que leciona. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador.

Ressaltamos que será resguardada aos participantes a garantia de receber esclarecimentos sobre a metodologia dessa pesquisa, antes e durante o seu percurso. Destacamos que os riscos de exposição dos participantes nessa pesquisa serão minimizados através da garantia de sigilo, assegurando sua privacidade. As gravações em áudio serão usadas unicamente para organização, tratamento e análise das informações pela pesquisadora e utilizadas somente para esta pesquisa. Após o seu término, as gravações permitidas serão devolvidas aos participantes que tiverem interesse de recebê-las, ou serão destruídas.

Os resultados da pesquisa em questão proporcionarão a escrita de um trabalho de tese, publicações em eventos e artigos para revistas. Esta pesquisa não resultará em nenhuma despesa financeira aos participantes, assim como também não haverá nenhuma compensação financeira pela sua participação. Informamos que este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi

elaborado em duas vias. Caso você autorize, você irá: responder uma entrevista com questões abertas, no caso os docentes. Os discentes, terão as informações recolhidas por meio do questionário. Sua participação nessa pesquisa não envolverá quaisquer riscos significativos a você, além da expressão da sua opinião.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados por cinco anos em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes, focalizando o seu conteúdo geral e os resultados.

Não haverá remuneração pela participação. O pesquisador não terá nenhum benefício pessoal/ financeiro com esta pesquisa, exceto a produção acadêmica dele decorrente. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Fortaleza, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Dados da pesquisadora:

Ismênia Gurgel Martins

Doutorando em Educação do Programa de
Pós-Graduação em Educação da UFC – PPGE

Celular: 84 9 9848-7751

Email: ismeniamartins@uern.br

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ARTICULAÇÃO FORMATIVA ENTRE PROFESSORES ORIENTADORES, SUPERVISORES E ESTAGIÁRIOS NO ESTÁGIO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS.

Pesquisador: ISMENIA GURGEL MARTINS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78235624.9.0000.5054

Instituição Proponente: PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE UFC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.750.158

Apresentação do Projeto:

O Estágio proporciona a observação do contexto e investigação do cotidiano escolar que podem se constituir como aprendizagem da formação docente ao refletirem sobre as lições aprendidas na localização da escola; na chegada; entre o dito e o feito, entre o escrito e o vivido; do Projeto Político Pedagógico da Escola; da interação de saberes; dos procedimentos de investigação; da escola em movimento; da observação e atuação na sala de aula. Será realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, se configura como Estudo de Caso, uma vez que leva em consideração as ações e as atitudes das pessoas envolvidas no Estágio Curricular Supervisionado presente no campo de estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

-Analisar a partir das concepções de estágio, práticas pedagógicas e saberes docentes como os professores orientadores da IES, supervisores da educação básica e estagiários se articulam para promoverem a formação docente durante os estágios de licenciatura em Ciências Biológicas da UERN.

Objetivo Secundário:

1) Analisar quais concepções de estágio estão presentes nas atividades formativas desenvolvidas entre professores orientadores da IES,

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3398-8344

E-mail: comape@ufc.br

Continuação do Parecer: 6.750.156

supervisores da educação básica e estagiários durante os Estágio Curricular Supervisionado.

2) Compreender como se dá a articulação das práticas

pedagógicas entre professores orientadores da IES, supervisores da educação básica e estagiários durante o estágio supervisionado do Curso de

Ciências Biológicas da UERN.

3) Analisar os saberes docentes mobilizados pela triade formativa durante acompanhamento nos Estágio Curricular

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos

Benefícios:

Ameja-se que esta investigação gere vários benefícios, diretos e/ou indiretos, para os participantes da pesquisa e para a comunidade científica. A

pesquisa contribuirá de forma efetiva na formação inicial e continuada de professores coordenadores e supervisores de Estágio do Curso de

Licenciatura em Ciências Biológicas, em que a investigação se dará e poderá elevar sua qualidade, visto que a experiência formativa proporcionada

pelos reflexões advindas do Estágio poderá trazer melhorias formativas para o curso em questão. Proporcionando posturas críticas, reflexivas,

criativas e transformadoras diante das situações de ensino que são postas pelas realidades das escolas da educação básica.

O estudo também visa contribuir para ampliar a compreensão em torno da articulação formativa entre professores coordenadores,

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está com a escrita razoável. Porém, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está devidamente instruído para que o mesmo seja executado. Há uma

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comape@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.750.156

sugestão de melhoria da fundamentação teórica, mas está eticamente correto. Portanto o parecer é favorável à sua APROVAÇÃO

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2262427.pdf	18/01/2024 07:38:53		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_PESQUISA.pdf	18/01/2024 07:37:33	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/01/2024 07:34:44	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Solicitação registrada pelo CEP	CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	19/12/2023 10:32:12	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.pdf	19/12/2023 10:30:52	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_USO_DE_AUDIO.pdf	19/12/2023 10:29:41	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.pdf	19/12/2023 10:27:16	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_UERN.pdf	19/12/2023 10:25:26	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_MARIASTELLA.pdf	19/12/2023 10:24:29	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_HERMOGENES.pdf	19/12/2023 10:23:16	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA_ELISEU.pdf	19/12/2023 10:21:54	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	19/12/2023 10:19:24	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	19/12/2023 10:17:27	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Tedfó

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comep@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.750.158

Outros	CURRICULUM_LATTES.pdf	19/12/2023 09:49:53	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	19/12/2023 09:41:29	ISMENIA GURGEL MARTINS	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 06 de Abril de 2024

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: conep@ufc.br