

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA

CAMPUS VII-CODÓ-MA

LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS NATURAIS-BIOLOGIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

BEATRIZ MORAIS CORREIA

Prof^a Dr^a Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques

(Orientadora)

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE BIOLOGIA: uma análise a partir das experiências no estágio
supervisionado obrigatório.**

Modalidade do TCC: Artigo a ser submetido
para Revista de Educação, Ciências e Matemática
RECM (ISSN: 2238-2380).

Codó-MA

Março de 2025

BEATRIZ MORAIS CORREIA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE BIOLOGIA: uma análise a partir das experiências no estágio
supervisionado obrigatório.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais – Biologia, da Universidade Federal do Maranhão – Campus VII, para obtenção do título de licenciatura em Ciências Naturais.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Clara Virgínia Vieira Carvalho de Oliveira Marques.

Codó-MA

Março de 2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Morais Correia, Beatriz.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE BIOLOGIA : uma análise a partir das
experiências no estágio supervisionado obrigatório /
Beatriz Moraes Correia. - 2025.

35 f.

Orientador(a): Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira
Marques.

Monografia (Graduação) - Curso de Ciências Naturais -
Biologia, Universidade Federal do Maranhão, Goolge-meet,
2025.

1. Estágio Supervisionado. 2. Saberes Docentes. 3.
Ensino de Ciências. I. Vieira Carvalho Oliveira Marques,
Clara Virgínia. II. Título.

BEATRIZ MORAIS CORREIA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE BIOLOGIA: uma análise a partir das experiências no estágio
supervisionado obrigatório.**

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Clara Virgínia Vieira Carvalho de Oliveira Marques (DEQUI/UFMA)
(Orientadora)

Prof. Dr. Paulo Roberto Brasil de Oliveira Marques
Coordenação do BICT/CCET (BICT/UFMA)
(I Examinador)

Prof. Dr. Leonardo Rogério da Silva Rodrigues
Coordenação de Licenciatura em Ciências Naturais (CCCO/UFMA)
(II Examinador)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela benção da vida e conquistas que obtive ao longo da minha jornada.

Agradeço a UFMA, pela acolhida, por me proporcionar e possibilitar experiencias que irão para além do ensino, por me permitir perpassar pelo campo da pesquisa, que dessa forma gerou-me grande evolução e amadurecimento em meio pessoal e profissional.

A professora Clara, agradeço imensamente não somente pelas orientações e correções, como também pela grande força e apoio que recebi desde o projeto PIBIC que realizamos em um momento bastante difícil para mim, mas que com a força e apoio da professora, conseguimos. Além de ser um grande exemplo e inspiração como profissional tão dedicada, paciente, organizadíssima e companheira. Entendo que em minha escrita e em minhas percepções houveram mudanças significativas, isso devido ao grande exemplo de orientadora que a professora sempre foi. Agradeço também pelo acolhimento ao grupo GPECNQ+, por confiar em meu trabalho e oportunizar grandes conquistas.

Da mesma forma, meus agradecimentos também ao professor Paulo Brasil, pelos puxões de orelha, correções e orientações, o mesmo foi importante para o início da minha jornada no campo da Iniciação Científica – PIBIC, agradeço imensamente também pela acolhida ao grupo GPECNQ+ e pela didática que sempre utilizava em sala, sua organização e por ser inspiração como grande profissional não somente para mim como para vários discentes do campus.

Agradeço ao professor Leonardo Rogério pela disponibilidade em me auxiliar nas informações a respeito dos discentes que cumpunham o estágio supervisionado e possibilitar que este trabalho fosse realizado.

Agradeço a minha família incondicionalmente aos meus pais, minha mãe Alexandra Morais Ideriba Correia e meu pai Francisco José Correia, por me permitirem sonhar e buscar alcançar meus objetivos, pelo incentivo e confiança em mim. Um agradecimento especial a minha irmã, Isabella Morais Correia, pelo apoio durante a graduação e por cuidar do meu filho durante minha ausência nessa fase final na universidade.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
CTS	Ciências, Tecnologia e Sociedade
ESO	Estágio Supervisionado Obrigatório
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
GPECNQ+	Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais, Química, Física e Matemática
LCN	Licenciatura em Ciências Naturais
LCN/BIO	Licenciatura em Ciências Naturais/Biologia
LCH/HIST	Licenciatura em Ciências Humanas/História
LP	Licenciatura em Pedagogia
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
US	Unidade de Significados

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO.

THE CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY IN BIOLOGY TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS BASED ON EXPERIENCES IN THE MANDATORY SUPERVISED INTERNSHIP.

Beatriz Morais Correia¹

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques²

Resumo

A construção da identidade docente na formação inicial é marcada pela apropriação de saberes pedagógicos trabalhados e a experiência no contexto escolar, vivenciados por meio do estágio supervisionado obrigatório (ESO), que propicia estruturação da autonomia necessária para a prática profissional reflexiva. Dessa forma, a presente pesquisa propôs-se a analisar concepções sobre saberes e prática docente assumidas e construídas por estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, durante cumprimento do estágio supervisionado obrigatório. Para tanto, a metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa, fazendo uso das técnicas de estudo de caso. A coleta de dados deu-se por meio de aplicação de questionário direcionado a um grupo de discentes em situações distintas do ESO. A organização e tratamento dos dados seguiu a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 2016), sendo retiradas unidades de significados (US) mais recorrentes e organizando-as em categorias de discussões. De uma maneira geral, os colaboradores da pesquisa sinalizaram a relevância do ESO para identificarem necessidades formativas para saberem ser professores de ciências. Logo, entendeu-se que fazer a reflexão sobre a prática docente no ambiente profissional, por meio do ESO se faz importante para o processo de preparação de futuros profissionais da Educação Básica, tanto no sentido de entender e melhorar as atividades desenhadas para execução dessa atividade interativa Universidade-escola, como entender e trabalhar nas necessidades formativas iniciais salientadas pelos protagonistas do processo, com vistas ao aperfeiçoamento constante da função profissional, diante da dinâmica da sociedade na qual o professor de ciências irá atuar.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio supervisionado. Saberes docentes. Ensino de ciências.

Abstract

The construction of teacher identity in initial training is marked by the appropriation of pedagogical knowledge and experience in the school context, experienced through the mandatory supervised internship (ESO), which provide the structuring of the need for reflective professional practice. Thus, this research aimed to analyze conceptions about teaching knowledge and practices assumed and constructed by students of the Bachelor's Degree in Natural Sciences, during the fulfillment of the mandatory supervised internship. To this end, a methodology based on a qualitative approach was used, making use of case study techniques. Data collection was done through the

application of a questionnaire addressed to a group of students in different ESO situations. The organization and treatment of the data followed the perspective of content analysis (Bardin, 2016), removing the most recurrent units of meaning (US) and organizing them into discussion categories. In general, the research collaborators indicated the relevance of ESO to identify training needs to know how to be science teachers. Therefore, it was understood that reflecting on teaching practice in the professional environment, through ESO, is important for the process of preparing future professionals in Basic Education, both in the sense of understanding and improving the activities designed to carry out this interactive university-school activity, and understanding and working on the initial training needs highlighted by the protagonists of the process, with a view to constantly improving the professional function, given the dynamics of the society in which the science teacher will work.

KEYWORDS: Supervised internship. Teaching knowledge. Science teaching.

Introdução

O ato de ensinar é uma das ocupações sociais mais antigas, constituindo-se como fator fundamental para construção de conhecimento e da cultura ao longo da evolução das sociedades (Freire, 1996). Nessa ótica, a docência é considerada uma profissão que requer saberes indispensáveis para o efetivo exercício da formação dos indivíduos (Nóvoa, 2000; Pimenta, 1999; Carvalho, 2011). Tardif (2014) discorre e classifica saberes docentes, definindo-os como plurais e que provêm de dimensões diferenciadas e complementares, classificando-os em: formação profissional, disciplinar, curricular e experienciais.

É fato que o professor antes de profissional se constitui como pessoa, e nesse contexto, são revelados sentimentos, interesses e experiências a partir de sua subjetividade. Nóvoa (2000) chama atenção para o processo de construção da identidade docente categorizando-o em as três dimensões denominadas de “AAA”, a saber: (i) Adesão, (ii) Ação e (iii) Autoconsciência. Sobre a Adesão, o autor considera como consentimento de um estilo de vida voltado a prática docente, reunindo princípios e valores; já a ação, direciona-se a subjetividade da escolha de cada professor em sua postura pedagógica em sala de aula, e por fim, a autoconsciência que está correlacionada a sua ação pedagógica através do processo de autorreflexão, adaptação e inovação (Nóvoa, 2000, p.16). O mesmo autor comenta ainda que é “[...] impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (2000, p.17). Sendo assim, a maneira como se ensina está interligada às particularidades das experiências de cada ser histórico-social formado. Assim, o modo de ser e a maneira de ensinar se cruzam.

Nas últimas décadas são muitas as discussões sobre a dinâmica de preparação profissional docente. Astolfi e Develay (2007) salientam características da formação do educador, tendo em vista o cenário complexo que eles trabalham. Para os autores, o professor deve ter domínio sobre seu conteúdo, ser observador diante da sua realidade, analista, comunicativo e tomar decisões que irão gerir e regular o ambiente escolar (Astolfi; Develay, 2007, p.122-123). Agregado a essa reflexão se faz oportuno referenciar a Paulo Freire, quando menciona que o sujeito educativo (professor) deve assegurar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.12).

No cenário da educação em ciências da natureza, Carvalho e Gil-Pérez (2011) afirmam que professores desse componente curricular devem “saber e saber fazer” para

que se tenha um bom desenvolvimento da matéria ensinada. Para tanto, o processo de profissionalização deveria alcançar as seguintes dimensões formativas: a) Conhecer os problemas que originaram a construção dos conhecimentos científicos; b) Conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção dos conhecimentos; c) Conhecer as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade (CTS) no ensino de ciências colaborando para uma aprendizagem mais dinâmica e interativa; d) Ter algum conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas; e) Saber selecionar conteúdos adequados que deem uma visão assertiva da ciência tornando-a acessível e suscetível ao interesse estudantil; (f) Estar disposto para adentrar aos conhecimentos e adquirir outros novos (Carvalho e Gil-Perez, p.23 a 26, 2011).

Contudo, os mesmos autores também observam a carência na formação adequada desses professores, tal qual os transformam em transmissores mecânicos dos conteúdos presentes no livro adotado em sala de aula, devido seus processos formativos terem se configurado como uma simples soma entre a formação científica básica e formação “psicossociopedagógica” com cursos gerais de educação, não proporcionando conhecimentos exigidos em uma prática docente eficaz (2011, p. 68).

Nas últimas duas décadas, a formação docente no contexto nacional vem sendo orientada por uma base legal que vem se atualizando em preceitos e direções técnicas, definindo carga-horária e dimensões formativas a serem seguidas para a efetivo desenvolvimento de saberes profissionais iniciais (Brasil, 2002, 2005, 2019, 2024). Essa base legal sinaliza o formato e essência das políticas voltadas ao desenvolvimento profissional de educadores de todas as áreas, bem como a intenções e a formação adequada para a implementação do currículo da Educação Básica, que também veio sendo modificado com a promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No contexto da preparação na academia para o “saber fazer”, um dos pontos importantes a se discutir no campo da docência versa para o desempenho didático-pedagógico, assim, é conveniente verificar os elementos constitutivos trabalhados voltados à prática de ensino, entre eles o momento do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO). No campo do ESO, Piconez (1998, p.21) discorre a necessidade da reformulação de um ensino nas licenciaturas que se adeque a realidade exigida nas escolas, afirmando a defasagem entre os conhecimentos teóricos e o trabalho prático. Kenski (1998, p. 41) discute sobre o preparo de um docente consciente, ou seja, profissional observador,

reflexivo e crítico sob suas ações, assumindo características e postura de um pesquisador e investigador da sua prática pedagógica em sala de aula.

Nesse contexto, se faz oportuno lembrar da afirmação de Pimenta e Lima (2012) sobre o momento do estágio como instrumento pedagógico que irá contribuir consideravelmente na formação de saberes desses futuros profissionais. As mesmas autoras ainda discutem sobre a tradicional dicotomia existente entre a teoria e prática na formação dos professores, que aprofundam o distanciamento entre a fundamentação teórica com a atuação profissional, fazendo com o currículo de formação seja composto essencialmente de “saberes disciplinares” quando deveriam valorizar os demais conhecimentos que a carreira demanda (Pimenta; Lima, 2012, p.102).

Lima (2008) defende a aproximação e interação entre a escola e a universidade formadora, afirmando que apesar de possuírem culturas, objetivos imediatos, valores e relações de poder diferentes, ambas convergem para realizarem a formação de professores. (Lima, 2008, p.198). Logo, nesse contexto entende-se que a instituição de ensino que recebe o estagiário atua diretamente na percepção do espaço de atuação profissional do futuro professor, tendo em vista que o chão da escola será a base de conhecimentos experienciais da prática. Além disso, o estágio supervisionado incentiva a elaboração e desenvolvimento de práticas pedagógicas de acordo com a realidade educacional e, assim diversifica e qualifica suas metodologias de ensino.

Em relação ao respaldo legal, menciona-se o Conselho Nacional de Educação, em Resolução mais recente, CNE/CP nº4/2024, quando define o estágio curricular supervisionado no Art.º13 do inciso IV, pontuando que ele [...] não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do futuro profissional de magistério e, portanto, deve ser desenhado para assegurar que seja uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão” (Brasil, 2024). Dessa forma, compreende-se que a interação social na escola é intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se apresenta como possibilidade de troca de saberes e conhecimentos entre professores e alunos, de maneira igual se dá a experiência que os estagiários irão vivenciar durante o seu cotidiano em sala de aula.

É nesse sentido que chamamos atenção para os cursos de formação de professores, pontualmente do Centro do Ciências de Codó da Universidade Federal do Maranhão. Este centro, reconhecido institucionalmente como Campus VII, conta atualmente com três cursos de licenciatura, sendo eles: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências

Naturais/biologia (LCN/Bio), Licenciatura Interdisciplinar Ciências Humanas/história (LCH/Hist) e Licenciatura em Pedagogia (LP). Todos os três cursos possuem o tempo de duração mínimo de quatro anos para obtenção de título. O projeto Político Pedagógico do Curso de LCN/Bio, apresenta descrição sobre as particularidades da prática profissional e em relação ao Estágio Supervisionado Obrigatório do curso, baseia-se na Resolução CONSEPE nº 1191/2014, sendo ele, portanto, configurado com duração de 405 horas, perfazendo nove créditos (a cada 45 horas de atividades), devendo ser integralizado obrigatoriamente após a conclusão dos módulos teóricos e práticos estabelecidos pelo colegiado do curso para cada etapa do estágio. O início do ESO está programado para a partir do quarto semestre do curso e se articula em cinco etapas, distribuídas em: Etapa I – Observação no ensino Fundamental II (45 horas); Etapa II – Intervenção didática no Ensino Fundamental II (90 horas); Etapa III – Regência no Ensino Fundamental II (90 horas); Etapa IV- Observação + Intervenção didática no ensino Médio (90 horas) e Etapa V – Regência no ensino Médio (90 horas) (UFMA, 2014).

No Art.1, no parágrafo único, da Resolução CONSEPE nº 1191/2014, dispõe que “o estagiário realiza sua atividade sob a supervisão e orientação da coordenação do estágio, supervisão docente, professores/as efetivos do curso e da supervisão técnica, professores/da Educação Básica, credenciados pelas instituições conveniadas” (UFMA, 2014).

Já o Art.2º salienta que “O estágio é uma atividade obrigatória nos termos da Resolução nº 1191/14 – CONSEPE, devendo ser planejada, executada, acompanhada e avaliada, em conformidade com o Projeto Político Pedagógico do Curso, de modo a integrar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão entendidas como práticas indissociáveis e interdisciplinares” (UFMA, 2014).

É nesse sentido que se justifica o desenvolvimento de estudos sobre os saberes docentes no campo da profissionalização do professor de ciência por meio do momento do estágio supervisionado obrigatório. Segundo Carvalho e Gil-Pérez (20011) a licenciatura é o espaço de formação dos primeiros saberes e das primeiras instruções do saber ser e saber fazer-se professor. O desenho de um curso de literatura reflete todas as intenções formativas de uma instituição e o perfil do profissional a ser gerado e colocado no mercado de trabalho. O ESO é o espaço que o licenciando tem para construir de forma analítica e crítica seus saberes profissionais iniciais e poder estruturar uma identidade docente mínima para atuação bem-sucedida. Dessa forma, a questão norteadora desse trabalho se pauta em investigar as concepções dos estudantes do curso de Licenciatura Interdisciplinar em

Ciências Naturais sobre suas experiências da prática docente construídas durante a execução do estágio supervisionado obrigatório do curso. A intenção dessa investigação é contribuir com as discussões locais e nacionais sobre a reflexão sobre a ação docente, a fim de emergir proposições de melhorias no desempenho e acompanhamento dessa etapa de suma importância para formação e atuação inicial de professores de ciências.

Metodologia

Contexto da Pesquisa

A postura de um pesquisador se propõe a servir como veículo ativo entre conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa produzida. Outrossim, vale destacar ainda que a pesquisa se configura como uma atividade humana e social e com isso detém particularidades desenvolvidas por quem a elaborou, carregada de valores, preferências, interesses e princípios do autor (Ludke; André, 2018).

Dessa forma, a presente pesquisa baseia-se na perspectiva da abordagem qualitativa, com base em Bogdan e Biklen (1994) essa perspectiva envolve a obtenção de dados descritivos que serão alcançados a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, assim destacando mais o processo de pesquisa do que o produto. Além disso, os mesmos autores (1994, p. 49) referem-se a abordagem qualitativa como minuciosa, e que trata todos os elementos analisados como pista que nos possibilita a estabelecer uma compreensão esclarecedora do objeto que se estuda (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-51).

A proposta de investigação dessa pesquisa adentra no campo das discussões sobre a formação inicial de professores, concentrando-se na análise das concepções dos estudantes em situação de ESO do curso de licenciatura em ciências da natureza, sobre a prática e a identidade docente construída nessa etapa de formação.

Para tanto, na primeira etapa, buscou-se realizar levantamento de referencial teórico que pudesse contribuir e embasar as discussões a serem levantadas na análise dos dados. Dessa forma, realizou-se vasta busca, seleção e leitura de pesquisadores na área de formação de professores de ciências e ESO, tais como: Maurice Tardif, Antônio Nóvoa, Ana Maria Pessoa de Carvalho e Daniel Gil-Pérez, os quais pesquisam sobre saberes docentes. Já a respeito das orientações oficiais sobre práticas docentes na perspectiva do estágio supervisionado acadêmico tomou-se como referência a base legal nacional que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, a Resolução

CONSEPE nº1191/14 e as normas complementares do estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em ciências naturais/biologia campus Codó.

Para coleta dos dados, seguiu-se as técnicas do estudo de caso, fazendo uso de um questionário no formato de formulário *on-line* aplicado a um grupo de licenciandos em situação de ESO do curso de LCN/Bio da Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó (Apêndice A), para obter os dados que respondessem à questão de pesquisa. No estudo de caso, segundo Gil (2019, p. 34), trata-se de um estudo profundo, exaustivo e individualista, de um ou poucos casos, de forma que permita conhecê-lo detalhadamente. Nesse sentido, o propósito do estudo de caso não é de proporcionar o conhecimento preciso, mas de ampliar para uma visão global do problema e assim, identificar possíveis fatores que por ele são influenciados. Outro aspecto a frisar é que o estudo de caso, busca fornecer uma visão clara e rica sobre o contexto, as condições e os fatores que influenciam o caso, permitindo uma investigação aprofundada de suas dinâmicas, desafios e possíveis soluções. Assim, o estudo de caso busca, além de descrever, também analisar e interpretar as particularidades do objeto de forma significativa (Pádua; Pozzebon, 1996, p.79).

Para tratamento dos dados, utilizou-se a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) como prisma orientador. Salienta-se que as fases das análises de conteúdo, segundo a autora citada, constituem-se em três ciclos, a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados conjuntamente com a inferência e interpretação (Bardin, 2016, p. 123). Nesse sentido, o contexto temporal do presente trabalho perpassou por essas dimensões demarcadas na busca de sentidos que ajudassem no fenômeno estudado, buscando retirar unidades de significados (US) mais recorrentes nas respostas dos/as colaboradores/as e organizando-as em blocos de discussões configuradas por categorias “posteriores”. Esses blocos foram trabalhados na perspectiva de três temáticas organizadas em rede sistêmica (Marques, 2016) e identificadas como: Saberes docentes, Saberes docentes no ensino de ciências e Saberes docentes no estágio curricular.

Resultados

Contexto da pesquisa e caracterização dos colaboradores

Inicialmente, solicitou-se da coordenação de ESO do curso de LCN/Biologia o quantitativo de licenciandos em situação de estágio, matriculados nas diferentes etapas que compõem o desenho idealizado para essa atividade. Concomitante, efetivou-se a construção e validação do rol de perguntas que seriam aplicadas aos colaboradores da

pesquisa por meio de colaboração no Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências – GPECNQ+/UFMA. O questionário validado dividia-se em duas etapas de indagação, sendo elas: (I) Caracterização dos colaboradores da pesquisa (licenciando em situação de estágio), contendo sete perguntas (sendo seis objetivas e uma discursiva); (II) Concepções sobre o estágio supervisionado e a construção de saberes docentes, perfazendo-se por meio de sete perguntas discursivas. Sendo assim, o diálogo com os/as colaboradores/as fez-se em catorze perguntas.

Salienta-se que se realizou o convite a todos os/as estudantes em situação de estágio informados pela coordenação do curso, por meio do e-mail institucional (Apêndice B), em que o conteúdo continha explicações sobre o plano de pesquisa e solicitação de participação na investigação por meio de resposta a um questionário que seria enviado e-mail, no formato do *Google Forms*. Contactou-se com todos/as os/as estagiários/as, sendo um total de 71 alunos pertencentes as diferentes etapas do estágio, subdivididos da seguinte forma como mostra na tabela 1:

Tabela 1. Quantitativos de alunos matriculados por etapa no estágio.

Etapa do estágio	Quantitativo de estudantes
I	23
II	14
III	19
IV	09
V	06

Fonte: Autoria da própria (2025)

Ressalta-se que foi enviado mais de um e-mail para todos eles/elas, somando 2 meses de aguardo de respostas. Vale ressaltar que existe uma estratégia de cumprimento de estágio estabelecida pelo curso, que permite estudantes se matricularem em mais de uma etapa do ESO concomitantemente, assim, percebeu-se 06 alunos nessa situação. Portanto, o quantitativo real de alunos matriculados em situação de estágio supervisionado obrigatório se totaliza em 65 discentes.

Terminado o prazo estabelecido para recebimento dos questionários, obtivemos dezesseis retornos. Nesse momento, partimos para a sistematização dos dados, procedendo as etapas da análise de conteúdo (a pré-análise e a exploração do material). Essa fase

proporcionou-nos a retirada das unidades de significados mais recorrentes contidas nas respostas dos estagiários, permitindo-nos estabelecer quadros que condensassem e colocassem em relevo as informações fornecidas pela interpretação do fenômeno estudado, de acordo com a questão de pesquisa estabelecida.

A apresentação dos resultados está dividida em duas subseções, sendo elas: (I) Caracterização dos colaboradores da pesquisa e (II) Contexto das Concepções dos Estagiários. A primeira delas pretende apresentar o perfil dos colaboradores, ou seja, quem são os estagiários do curso de LCN/Biologia do campus de Codó, para possibilitar um reconhecimento individual, bem como de grupo, das características dos participantes do processo da nossa questão de pesquisa. A segunda subseção, dividida em blocos analíticos, corresponde a inferência e interpretação das unidades de significados tiradas das respostas dadas por eles e que possam responder a nossa questão de pesquisa.

I) Caracterização dos colaboradores da pesquisa

A princípio iniciou-se o questionário interessando-se pelo gênero e idade dos respondentes, assim os dados puderam fornecer a informação que dos discentes que colaboraram com a pesquisa, 56,3% são do gênero feminino e 43,8% do gênero masculino. Nessa perspectiva, esse resultado está em conformidade com o que vem sendo publicado nas notas estatísticas do Censo da Educação Superior que corresponde a 73,9% das matrículas de cursos de licenciatura estão nas universidades e são mulheres (INEP, 2023).

Em relação a faixa etária, notou-se que 87,5% deles estão com idade entre 20-25 anos, contudo, houve dois participantes com idades entre 26-31 anos. Outra questão foi com relação a situação de formação superior dos discentes, constatou-se que 93,8% desses estagiários estão cursando a primeira graduação e, apenas um estudante já possui um outro curso superior, correspondendo a 6,3%.

Em relação ao nível de representatividade dos/as colaboradores/as, a etapa I e III são as mais presentes (correspondendo a 37,5%), em segundo, apresentou-se a etapa V que conteve 12,5% dos alunos e por fim as etapas II e IV são as menos representadas neste trabalho, com 6,3% respectivamente.

Outra situação verificada, foi a respeito da regularidade no cumprimento do estágio por parte dos colaboradores da pesquisa. Assim, detectou-se que a maior parte dos estudantes estão em situação regular, ou seja, o tempo de estágio está conforme ao período de graduação designado na matriz curricular, totalizando 56,3%. Porém, 43,8% dos

estudantes estão com alguma etapa do ESO atrasada em relação ao início estipulado. Na maioria dos casos, as justificativas para tal situação são variadas e externas a assuntos acadêmicos, destacando-se motivos de trabalho, família e reprovações nos pré-requisitos para o ingresso na etapa de ESO. Nesse cenário, buscou-se trabalhos acadêmicos do curso LCN/Bio de Codó que envolvessem o campo do estágio como pesquisa, encontrou-se o de Silva (2019) e Leite (2021), e a partir disso, observou-se que mediante a caracterização dos participantes nas etapas de ESO, obteve-se o mesmo resultado o atraso dos colaboradores com relação a situação de estágio, investigações que foram realizadas no próprio campus de Codó. Portanto, entende-se que de fato é uma causa que precisa ser verificada e revisada. Além disso, é importante frisar que devido ao quantitativo de alunos que estão em atraso nas etapas de estágio, a coordenação de Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso permitiu matrículas simultâneas, dinamizando e ajudando os alunos sanarem as pendências acadêmicas.

Quanto ao campo de estágio dos colaboradores da pesquisa é válido destacar que quase todas as escolas citadas pelos estudantes estão localizadas no município de Codó-MA, exceto pela escola Alberto Abdalla, que se localiza no município de Timbiras. Dentre essas unidades procuradas pelos estudantes para campo de estágio, a Escola Modelo Municipal Remy Archer ganha destaque, uma vez que acolhe quatro estagiários colaboradores da pesquisa. Sugere-se que esse fato possa ser explicado por conta da localização da instituição, que se encontra mais próxima a universidade. Ressalta-se que a maioria das escolas citadas pelos estudantes são de regime público, ou seja, demonstrando preferência de estágio por unidade com essa característica, tendo como exceção a Escola Mundo do Conhecimento, que é uma instituição privada.

De acordo com as normas complementares na Resolução CONSEPE/UFMA nº11.788/08, no Art.7º dispõe de três requisitos necessários para aceitação de instituições como campo de estágio, a saber: “I- Aprovação da proposta de trabalho da Instituição Concedente pela Coordenação de Estágio do Curso; II- Existência de profissionais na área das Ciências Naturais que se responsabilizem pela supervisão técnica do aluno/estagiário e III - Celebração de Termo de Convênio, em conformidade à legislação vigente” (Universidade Federal do Maranhão –Codó, 2008).

Buscou-se saber também sobre a participação desses discentes em projetos oferecidos pela universidade, projetos como Programa de Residência Pedagógica, projetos de Extensão e/ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dessa

forma, verificando-se que a maior parte dos colaboradores da pesquisa são participantes ou já ter participado de algum projeto ofertado no LCN/Biologia, sendo que os mais representativos, correspondendo a 62,5% do total. Segundo a coordenação do curso, até o semestre 2024.1, o curso contava com variados projetos em andamento, tanto nas especificidades de ensino, como pesquisa e extensão, inclusive existem professores que desenvolvem projeto de pesquisa exclusivamente na área de ensino/educação, ou seja, esse fato demonstra preocupação dos formadores do curso em tratar questões específica da pesquisa na área que trata de questões de ensino-aprendizagem e formação de professores.

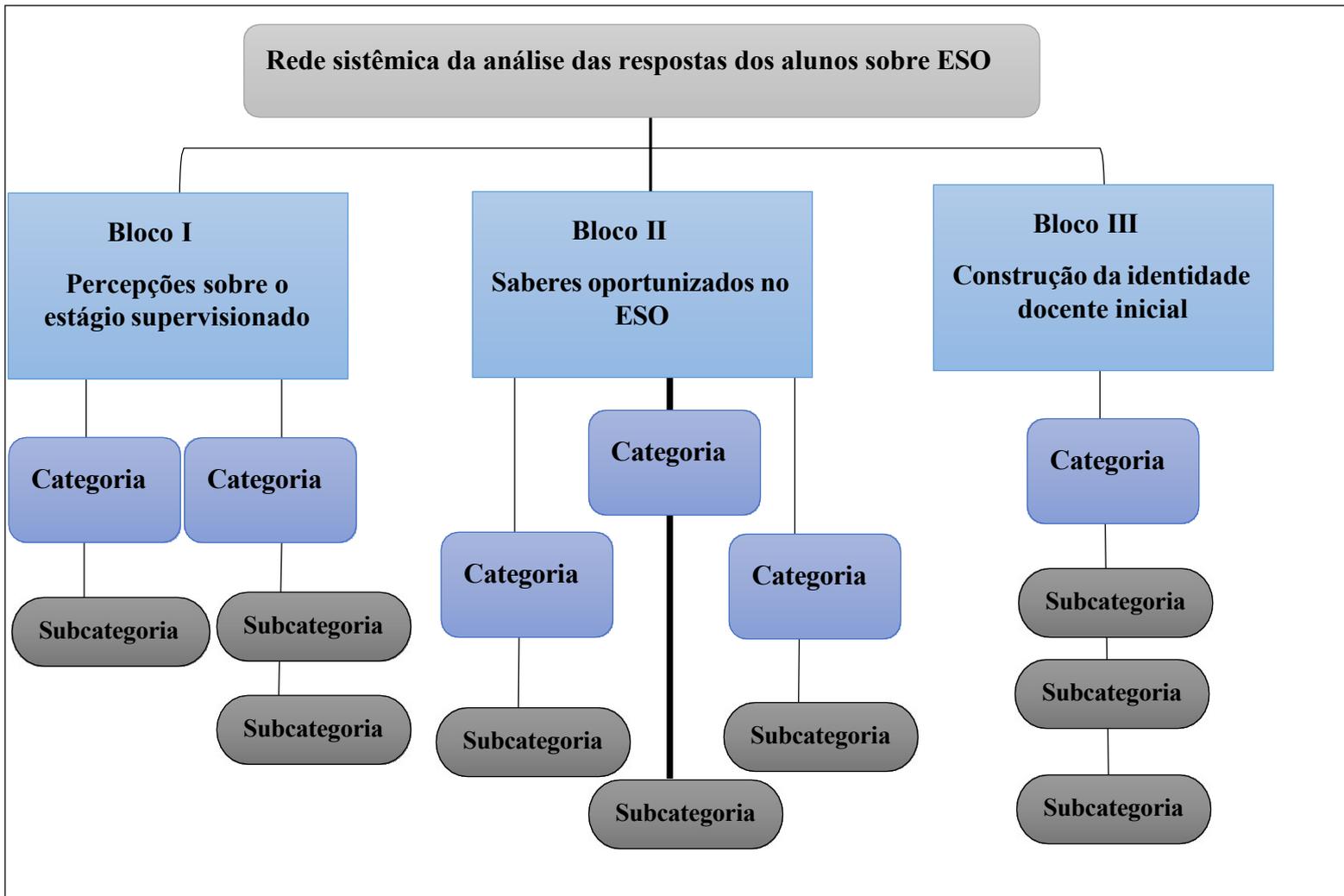
Porém, foi identificado que 37,5% dos estagiários não têm participação em nenhum projeto acadêmico, justificados por motivos que impossibilitam frequência diurna das dependências da universidade, principalmente vindos de caráter empregatício. Dessa forma, a experiência pedagógica em sala de aula está sendo adquirida somente com o estágio curricular supervisionado obrigatório.

II) A construção de saberes docentes: principais percepções sobre o ESO

Nesta seção apontam-se as concepções dos alunos do curso de LCN/Bio sobre suas experiências a partir da prática docente que obtiveram durante o período de estágio supervisionado obrigatório.

Ressalta-se que, a priori, as respostas advindas do questionário aplicado aos estagiários foram analisadas de forma individual, a fim de retirar particularidades e códigos (unidades de significados) que representassem a concepção de cada estudante frente ao tema. Destaca-se também que a escolha das unidades de significados (US) extraídas e agrupadas deu-se em cima daquelas que tivessem maior repetição em citações entre as respostas dos discentes. Em seguida, houve a compilação dessas US, integrando a indagação geral, por meio de categorias que proporcionaram a formação de blocos, estruturados em uma rede sistêmica (Figura 1), possibilitando contemplar o todo que representasse o fenômeno estudado.

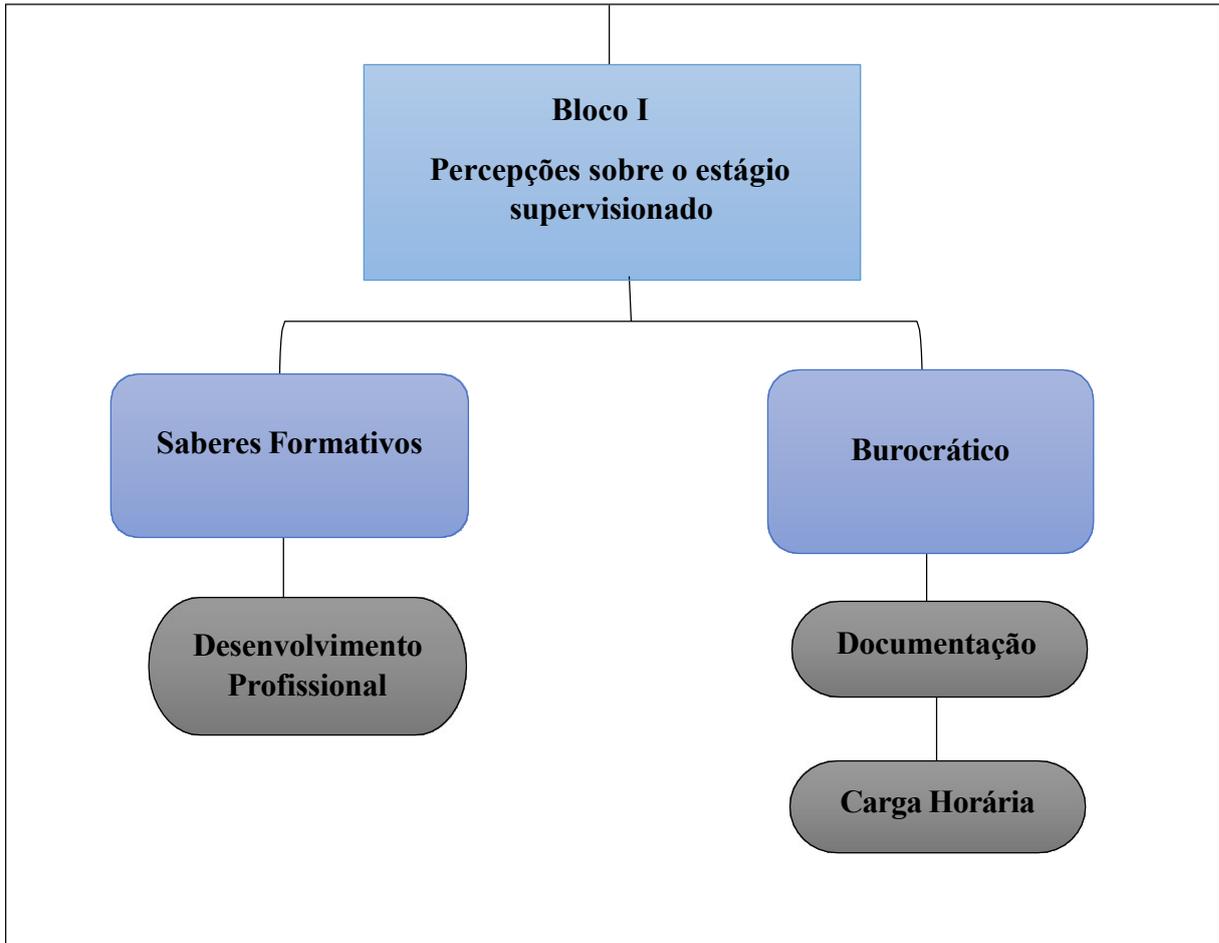
Figura 1: Estrutura e organização da rede sistêmica de análise.



Bloco de Análise I: Percepções sobre o ESO

O propósito deste bloco destinou-se a identificar as percepções dos alunos sobre o ESO, sendo que as perguntas realizadas tiveram o objetivo de incitar discurso a respeito das principais impressões sobre a existência e dinâmica do ESO. De maneira geral, embora tenham sido identificadas algumas semelhanças nas respostas dadas ao questionário, porém, observou-se que cada respondente possui uma vertente interpretativa particular diante do entendimento sobre ESO. Assim, partindo do pressuposto de que cada aluno tem uma percepção, experiência e representação social diferente, o esquema representado na Figura 2 apresenta a análise das US compiladas referentes ao Bloco I, com suas categorias e respectivas subcategorias.

Figura 2: Esquema individualizado do Bloco I.



Fonte: autoria própria (2025).

A primeira categoria desse bloco, denominou-se “Saberes Formativos”, fazendo referência a maior importância dada ao estágio para a formação acadêmica, segundo as respostas dos colaboradores da pesquisa. Respectivamente, tem-se como subcategoria “Desenvolvimento Profissional” que se apresentou com maior justificativa, no que diz respeito as experiências vivenciadas no estágio curricular.

Scalabrin e Molinari (2018, p.2) defendem que “[...] quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão daquilo que tem estudado e começa a fazer relação com o cotidiano do seu trabalho”. Logo compreende-se que desenvolvimento profissional representa o sentimento de experiência adquirida durante o estágio curricular, daí a percepção de sua importância, uma vez que faz parte do processo de aprender ser professor e saber fazer sua preparação para a sala de aula, logo alinhar saberes para a profissão.

Em Tardiff (2012), a profissionalização do ensino busca modernizar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, assim revelando atributos necessários para o conhecimento profissional, como por possuir conhecimento especializado e

formalizado, com disciplinas científicas, pragmáticas e interdisciplinares por intermédio de uma longa formação de alto nível, que de preferência seja universitária conjuntamente com diplomação ou títulos profissional, além das formações continuas, possuem características de autonomia e discernimento para lidar com situações adversas (Tardiff, 2012, p. 246-249).

A segunda categoria denominou-se de “Burocrático” e refere-se à percepção dos discentes sobre a dinâmica prática proposta para o ESO do curso. Como subcategorias, destacaram-se as citações que levaram aos temas de “documentação” e “carga horária”. A partir do ponto de vista dos discentes, a estrutura do estágio no que atenta para documentação exigida e carga horária estabelecidas não os favorecem, tornando o processo moroso e cansativo. Foi mencionado que processo de preenchimento da documentação é uma das principais dificuldades dos estagiários, por conta de solicitação de detalhamento de informações técnicas e pedagógicas, deixando-os confusos e por vezes, sem saber como fazerem. Ressalta-se que a documentação do ESO que se baseia na Resolução CONSEPE nº 1191/2014, é orientada por instâncias maiores da universidade, por setor próprio que organiza, orienta e constrói a documentação do ESO da UFMA sendo que todos os cursos de licenciatura devem seguir o mesmo padrão de registro do cumprimento dessa dimensão.

O curso de LCN/Bio também tem uma coordenação própria para o ESO, que semestralmente marca reuniões em grupos e individuais para orientações gerais do estágio, inclusive preenchimento dos documentos. Além do coordenador de estágio, existe a figura do supervisor docente (professor do curso que acompanha grupos de estagiários). Diante das citações dos estudantes, entende-se, que poderia haver melhorias nas orientações de preenchimento dos documentos das atividades do estágio, tendo em vista que são muitas informações e muitas delas são novidades para os discentes, deixando-os confusos e estressados. Nesse sentido, sugere-se reflexão sobre acompanhamento na execução dessa etapa.

A segunda subcategoria discute a extensão do cumprimento da carga horária exigida, de 405 h no seu total, distribuídas em cinco etapas ao longo do curso. Foram apresentadas diferentes justificativas de desacordo e/ou descontentamento com essa proposição, dentre os relatos recebidos, é válido destacar dois, a saber: “a estrutura curricular do estágio é muito fragmentada entre os períodos”, “por vezes, o excesso de etapas e a carga horária prejudica quem trabalha e tem responsabilidade fora da universidade”.

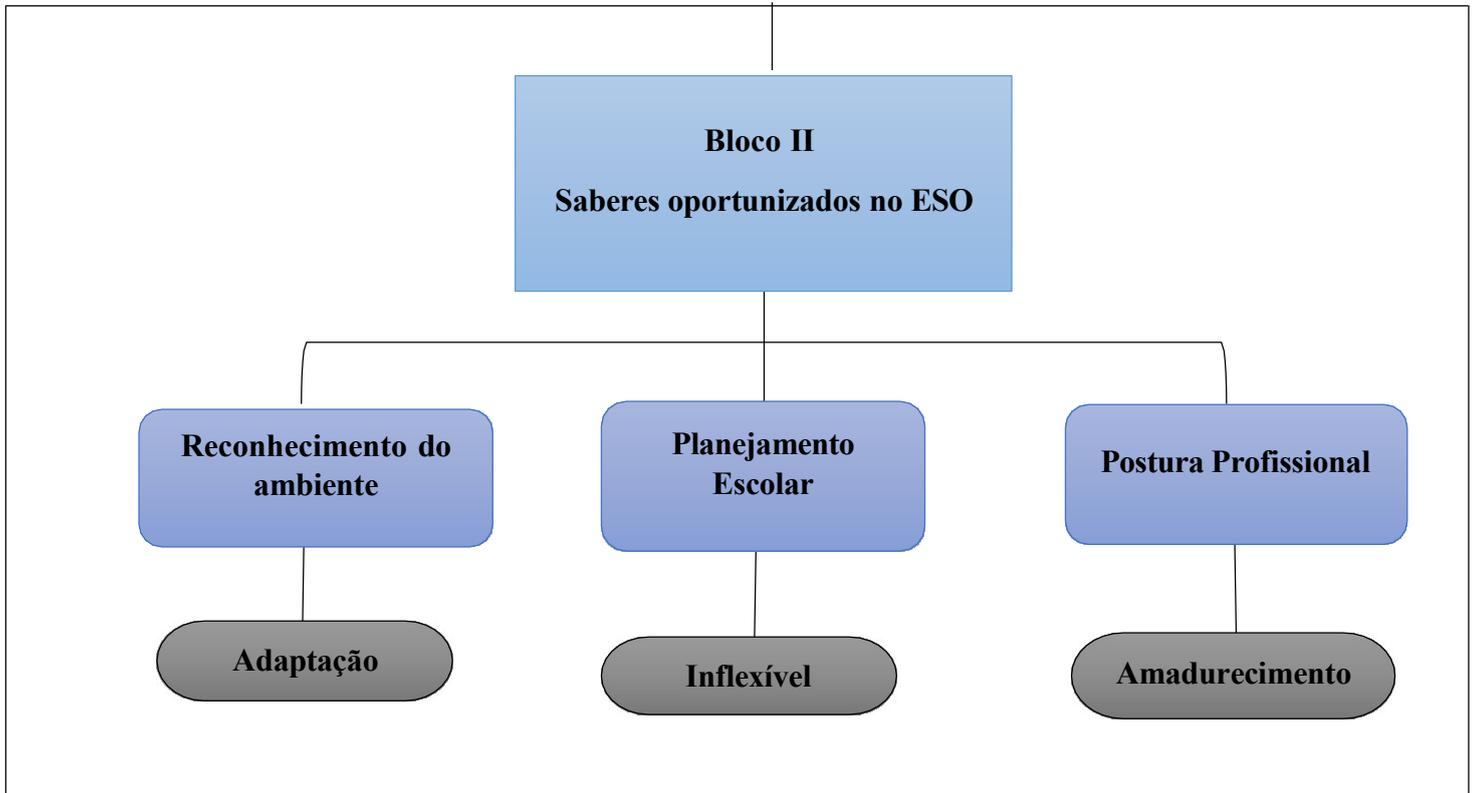
Sobre o ESO, comenta-se que existe uma base legal Nacional que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução 02/2019, que estipula carga horária mínima de 400 h para os cursos de licenciatura de todas as áreas. A definição do quantitativo de carga horária para essa dimensão é decorrente de vários estudos sobre formação de professores que culminaram no entendimento de enaltecer o período proposto para prática vivenciada e problematizada no chão da escola, ainda em formação inicial. Além disso, essa dimensão busca valorizar a licenciatura no que se refere a dar espaço necessário para desenvolvimento de saberes profissionais iniciais para construção de uma identidade docente consciente e reflexiva (Marques, 2016). Em termos legais, essa dimensão não pode ser alterada pelo curso em questão. Diante dessa discussão, sugere-se a inserção de melhorias no diálogo com os discentes que entram na situação de estágio no curso, na busca de rompimento epistemológico da visão simplista do saber ser professor por meio do ES, das implicações, das competências a serem desenvolvidas e da infinidade de saberes didático-pedagógicos que esse momento pode proporcionar, à medida que se entender o objetivo de cada etapa estipulada. (Ministério da Educação, 2019)

Bloco de Análise II: Saberes Oportunizados no ESO

O objetivo desse bloco foi identificar as concepções dos alunos sobre os elementos presentes no trabalho docente identificados durante a experiência do estágio. Assim, a organização das unidades de significado definidas nas respostas dadas aos questionamentos feitos aos alunos, encaminhou-se para a construção de três categorias, definidas como: “Reconhecimento do Ambiente”, “Planejamento Escolar” e “Postura Profissional”. A Figura 3, apresenta a análise das US referente ao Bloco II, com sua categorização estruturada e respectivas subcategorias.

Pontua-se que as unidades de significados desse bloco retratam diferentes situações presentes em momentos diversificados do estágio vivenciado pelos discentes, uma vez que os estagiários se encontram em distintas etapas, revelando, portanto, a configuração presente no imaginário de um professor em formação ao conhecer o chão da escola.

Figura 3: Esquema individualizado do Bloco II



Fonte: autoria própria (2025)

A primeira categoria denominou-se “Reconhecimento do Ambiente”, pois segundo as respostas dos estagiários, o ESO é a atividade do curso de LCN/Biologia que mais auxilia na aproximação e da formação para a realidade escolar levando-os a identificar as necessidades formativas para o exercício da profissão. A primeira subcategoria denominada de “adaptação”, está representada por todos os discentes, uma vez que foi entendimento unânime de que, a cada período vivenciado no estágio aumenta a visão das necessidades formativas conteudistas e procedimentais de atuação do professor para conseguir lidar com as diferenças e adversidades vivenciadas no chão da escola.

A necessidade desses saberes percebidos pelos estagiários na evolução do contato com a escola é denominada por Tardif (2014, p.38-39) de *saberes experienciais* e sobre eles, o autor comenta que

“[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva, sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.38-39).

Outro pensamento oportuno a partir da subcategoria “adaptação” declarada pelos colaboradores adentra no que é defendido por Piconez (1998, p.21), quando apresenta uma

reflexão pertinente contestando o desalinhamento das disciplinas que fundamentam a formação do professor (das dimensões dos saberes gerais formativos e da prática profissional do educador) para com o contexto da prática pedagógica a ser desenvolvida na escola. Esse olhar eleva uma problematização sobre a prática pedagógica vivenciada na universidade, em vista da ausência de fundamentos teóricos que justifiquem diferentes práticas metodológicas, minimizando a “relação dialógica entre ela e a teoria” (Piconez, 1998, p.22). Dessa forma, o estagiário encontra-se numa situação de dificuldade em moldar-se de acordo com o ambiente escolar presente.

A segunda categoria definida como “Planejamento Escolar” configurou-se na discussão sobre a idealização das ações pedagógicas a serem executadas na implementação das etapas do ESO, principalmente no momento da regência (ministrar aulas), pontuando sobre os conteúdos abordados em sala de aula, de acordo com a proposta feita junto ao supervisor técnico. A subcategoria gerada foi denominada de “Inflexível” suscitando questionamentos sobre a rigidez do cumprimento curricular do planejamento do docente da escola, da instituição e dos sistemas superiores, uma vez que, o conteúdo pensado para as disciplinas deveria austeramente serem seguidos e em consequência, o estagiário se sentiu impotente em propor assuntos diferenciados, ainda que julgassem pertinentes e de grande valia para o crescimento dos estudantes.

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2012) discutem que tal formação se dá por “prática modelar”, que é aquela dada pela observação e reprodução da atividade docente, reduzindo-a modelos conservadores e limitantes em sala de aula. Dessa forma, o estágio supervisionado, provoca reduzidas oportunidades para que os estagiários reflitam e elaborem um pensamento mais autônomo, logo, nessa ótica, “[...] o estágio reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (Pimenta; Lima, 2012, p.36).

A terceira categoria denominada de “Postura Profissional” foi construída sob a ótica da visão positiva dos estagiários das etapas vividas principalmente com a aproximação de experiências compartilhadas pelo professor-supervisor. Dessa forma, representou-se essas discussões por meio da subcategoria “Amadurecimento Docente” revelando signos que adentram no sentido de ricas experiências, trocas e conhecimentos agregados ao saber ser professor, tendo em vista os conhecimentos adquiridos puderam incitar postura profissional inicial de sala de aula e reflexões sobre o chão da escola.

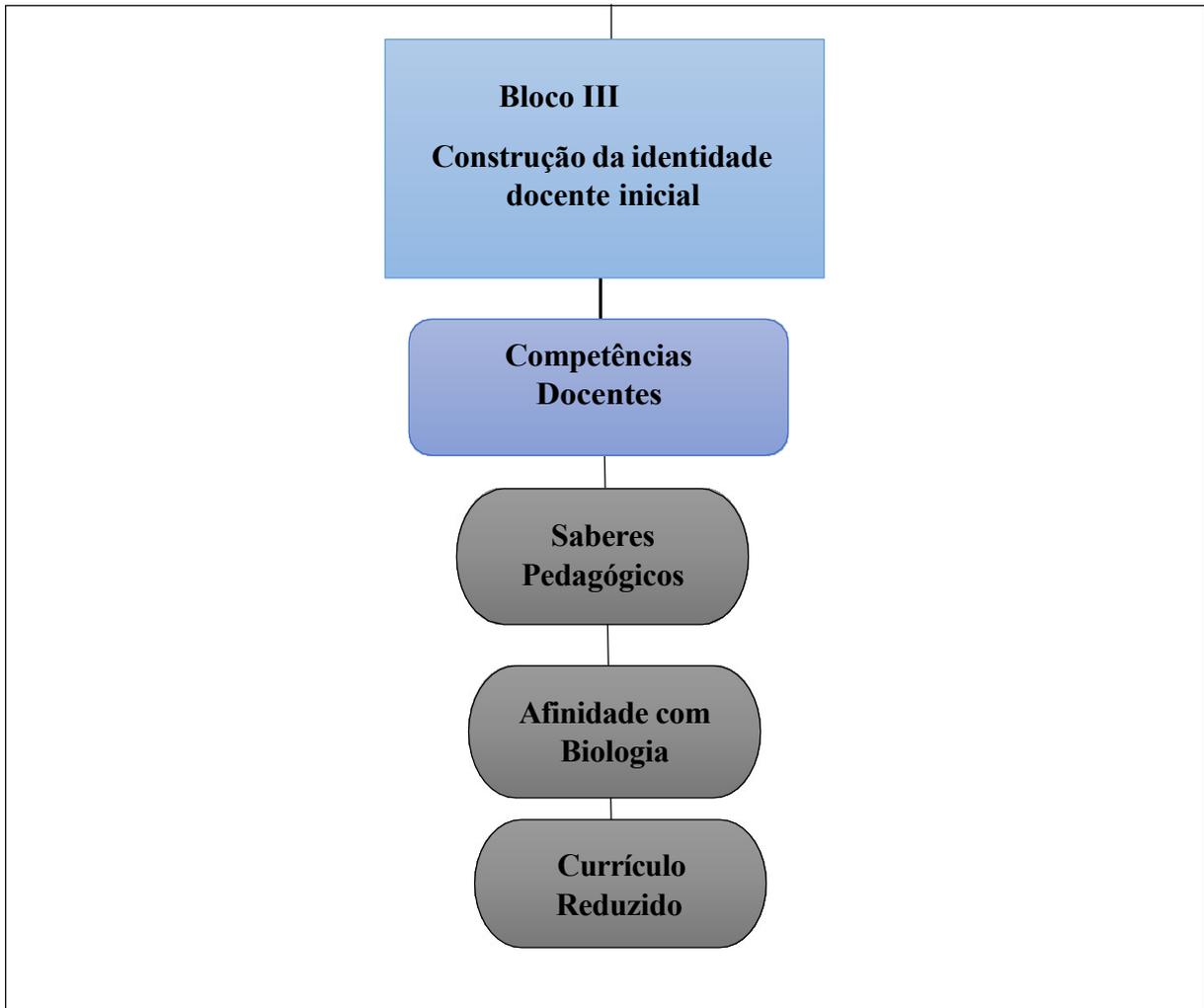
Kenski (1998, p.40) defende que o estágio é um momento decisivo do curso, onde haverá o contato direto e mais marcante entre a realidade da escola e com professores-supervisores, portanto é importante a orientação e correção dos professores para com seus estagiários em momentos de atividades pedagógicas, além da autoavaliação desses discentes, considerando as contribuições para a futura atuação profissional dos alunos.

Segundo Mauriz; Gomes (2020) no processo de acompanhamento do estagiário, o professor supervisor técnico tem um papel multifacetado para proporcionar condições para que o estágio se realize de maneira produtiva para ambos no ambiente escolar. Assim, entende-se que a experiência se torna ainda mais produtiva quando o professor supervisor técnico alia-se aos afazeres, colocando-se ativamente e contrapondo-se as técnicas e burocracias, buscando contribuir com o crescimento e amadurecimento do estagiário de maneira consciente e estratégica.

Bloco de Análise III: Construção da Identidade Docente Inicial

O objetivo deste bloco foi verificar o entendimento que os alunos possuem sobre o saber atuar na docência em ciências/biologia, a partir de suas identificações e conhecimentos adquiridos no chão da escola pelo momento do estágio. Dessa maneira, o conjunto de perguntas desse bloco teve como plano desenvolver reflexões acerca da bagagem de aprendizados e experiências vivenciadas pelos estudantes sobre ser professor de ciências. A organização das unidades de significados descritas nas respostas dos alunos, direcionou-nos a construção de uma categoria, definidas como: “Competências Docentes”. A Figura 4 demonstra a análise das Unidades de Significados referentes ao Bloco III, com a sua subcategorização estruturada

Figura 4: Esquema individualizado do Bloco III



Fonte: autoria própria (2025)

As subcategorias revelaram que os estagiários reconhecem a importância de adquirir/desenvolver saberes para além da afinidade de conteúdo específicos para saber atuar na profissão de educador, inclusive a necessidade de apropriação metodológica pedagógica. Dessa forma, foram enaltecidas unidades de significados que discutem 3 temas importantes nesse entendimento de formação de uma identidade docente.

A primeira subcategoria denominou-se de “Saberes Pedagógicos”, pois está relacionada a qualificação profissional. A partir do ponto de vista dos colaboradores da pesquisa, o principal ponto mencionado é que o docente precisa saber ensinar. Pimenta (1999) menciona que os saberes docentes se constituem também a partir da prática e ao se analisar o ambiente escolar com suas realidades, o docente os reelabora. Ainda para a autora, a formação docente inclui a “autoformação” dos professores a partir da atualização constante dos saberes em sua prática, assim comparando com suas experiências na realidade a partir dos diferentes contextos escolares. Complementa ainda que “[...] é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação” (Pimenta, 1999, p. 30). A partir

disso, entende-se que a profissão do professor possibilita constituir sua teoria, a partir da sua prática e de sua realidade docente, assim refletindo e analisando a dinâmica de funcionamento do ambiente escolar, o professor pode adicionar novas práticas que se enquadrem ao ambiente.

Segunda subcategoria foi definida como “Afinidade com Biologia”, justificando a escolha pela licenciatura e em específico pelo curso de ciências naturais/biologia. As unidades de significados revelaram que os discentes possuem identificação pela profissão docente, principalmente pelo conteúdo do curso, a ciência biologia. Cerca de 90% dos alunos alegaram ter admiração e paixão pelo curso e o conteúdo a ser trabalhado ser importante e interessante” no munda das ciências, logo, ensinar biologia se torna prazeroso, pois gostam da área.

Entendeu-se que os alunos possuem interesse tanto pela profissão como pela área que irão licenciar. Isso nos faz refletir também que ao longo da execução do período de estágio, muitos alunos constroem suas identidades profissionais particulares, além de ser um momento decisivo para permanência ou evasão no curso. Pimenta (2005, p.19), comenta que a identidade é um processo de construção histórica particular de cada indivíduo, elevando-o na perspectiva profissional caracteriza-se a partir da “significação social da profissão”, isso com base aos significados sociais do contexto que se refere.

A terceira subcategoria deste bloco foi denominada “Necessidades Formativas” referindo-se à avaliação atribuída pelos discentes sobre a construção da base da formação docente em seu curso. De acordo com as respostas dos colaboradores, o ESO pode contribuir com muitos elementos formativos, porém, há carência de competências e habilidades quanto a qualificação dos futuros profissionais. Cerca de 70% dos estagiários relataram que tiveram que buscar estudar conteúdos do curso específico de formação (biologia) no estágio (principalmente em período de regência), pois não viram durante os estudos na universidade.

Dessa forma, a subcategoria que representou essa dimensão recebeu o nome de “currículo reduzido”, tendo em vista que os licenciados identificaram carência de apropriação dos conteúdos atualmente exigidos nas escolas, que compõem o rol de assuntos a serem trabalhados, lembrando que o currículo escolar é orientado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (Maranhão, 2022). Segundo os colaboradores da pesquisa, muitos desses conteúdos não estão presentes nas disciplinas que compõem a matriz curricular do

curso LCN/Biologia, ocasionando uma lacuna de aprendizagem desses estagiários e consequentemente insegurança no futuro exercício profissional. Carvalho e Gil-Pérez (2011) afirmam que o despreparo docente, tanto no campo específico como pedagógico, acarreta, principalmente na implementação de métodos que não ultrapassam da transmissão de conhecimentos (Carvalho; Gil-Pérez, 2011, p. 15-16). Este cenário, pode ser observado nas ações e atitudes pedagógicas em sala de aula visualizadas durante o período de estágio, e que dessa forma influenciará estes futuros profissionais que, naturalmente, irão apenas transmitir informações de forma mecânica, ao invés de mediar construção de saberes.

Carvalho e Gil-Pérez (2011, p.21) enaltecem sobre o “consenso absoluto geral dos professores” que se trata da relevância do saber e conhecer o conteúdo científico, tendo em vista a classe dos professores das ciências naturais e exatas. Sendo assim, a preocupação principal passa para os conteúdos específicos em detrimento às posturas pedagógicas (procedimental e atitudinal) que também qualificam um ambiente como produtivo. O fato é que, infelizmente, nem todos os professores possuem a mesma percepção da importância dos vários grupos de saberes necessários a uma docência bem-sucedida e dessa forma, é somente com a realidade do ambiente escolar que se tem conhecimento experiencial sobre saber ser professor e suas várias facetas de postura e ação profissional.

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo analisar as concepções dos licenciandos em situação de estágio supervisionado sobre a prática docente inicial construída em momento de estágio Supervisionado Obrigatório. Destaca-se inicialmente, que os colaboradores desta pesquisa, destacaram admiração pela docência, bem como pela natureza da disciplina específica que estão se preparando (biologia)

De acordo com os dados da pesquisa, verificou-se que as concepções sobre os saberes adquiridos durante a execução do ESO seguem visões distintas e particularidades de cada estagiário, no que concerne às necessidades formativas, posturas e saberes. De maneira geral, os discentes reconhecem a importância dos saberes e das experiências adquiridas no momento do estágio para formação profissional, entendendo que a prática docente se faz no chão da escola, uma vez que possibilita aproximação com realidade escolar. Contudo, ainda existe um entendimento e defesa sobre o domínio da disciplina (conhecimento específico) para “saber ser professor”.

A visão sobre construção da identidade docente inicial, na perspectiva dos estagiários, demonstra necessidade de aquisição de competências mínimas para atuação docente, porém ficou evidente que há uma preocupação mais concentrada na formação de saberes da área (ciências/biologia) em detrimento dos saberes pedagógicos para o fazer-se professor. Essa situação se concentra na perspectiva de formação tecnicista, ou seja, para saber ser um professor bem-sucedido é fundamental conhecer de forma profunda a “matéria” a ser dada e com o tempo se aprende a ser professor.

A reflexão sobre os saberes docentes construídos ao longo de um curso de licenciatura, por meio da visão dos envolvidos no processo, permite entender e melhorar as atividades desenhadas para execução dessa atividade interativa Universidade-escola. Nesse sentido, o artigo propõe que essa discussão, pontualmente nas ações do ESO pelas percepções dos estudantes, possibilitando reavaliação do que se tem discutido, proposto implementado, supervisionado, avaliado, bem como o que se tem esperado para formação básica e inicial do profissional por meio do reconhecimento da realidade do chão da escola.

Desse modo, é válido compreender e trabalhar nas necessidades formativas salientadas pelos participantes desta pesquisa, bem como rever as discussões propostas pelos cursos de licenciaturas para suscitar um profissional crítico e reflexivo para a atualidade, a partir da proposição formativa inicial e da necessidade de aperfeiçoamento constante dos saberes, tendo em vista a dinâmica da sociedade na qual o professor de ciências irá atuar, além da necessária valorização da carreira que não depende somente de um ou outro segmento, mas de um conjunto de saberes (experenciais, disciplinares e atitudinais), e isso se dará, pela conscientização da função e papel do professor na mundo educacional.

Referências

ASTOLFI, Jean-Pierre; DEVELAY, Michel. **A didática das ciências**. 16^a. ed. Campinas-SP: Parirus, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1.ed. São Paulo: edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CPn^o4, de 29 de maio de 2024**. 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). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192

Acesso em: 25/02/2025

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 25/02/2025

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui 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_05.pdf

Acesso em: 25/02/2025

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

Acesso em: 25/02/2025

BRASIL. **Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm

Acesso em: 25/02/2025

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto editora, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.Dalmazo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro:E.P.U,2018.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo, SP:Cortez,2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores**. Revista Dialogo Educacional 8.23 (2008).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi.**O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. São Paulo: Ideias, n.8, p. 44-58, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MACHADO, Vera de Matos *et al*. **Formação de professores de ciências com sequências didáticas: estudos, experiências e reflexões**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2021.

MARQUES, Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira. **Formação inicial na docência em química: reformulações e realidade**. São Luís: Edufma, 2016.

MAURIZ, Tatiane Rodrigues de Moura; GOMES, Gilson Mauriz. **O estágio supervisionado e o papel do supervisor na avaliação da aprendizagem profissional**. VI Congresso Nacional de Educação. São Paulo, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 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). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org). **Currículo: Políticas e práticas**. 9ª. ed. Campinas-SP: Papyrus,1999 – (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**.2ª.ed.Porto-Portugal:Porto Editora, LDA, 2000.

SANTOS, Marcio Bezerra; DA SILVA COSTA, Maria Cledilma Ferreira; DE ARAÚJO, Karina Conceição Gomes Machado. **A experiência do Estágio Curricular Supervisionado no ensino médio: uma análise da prática de ensino de Biologia em uma escola de Santana do Ipanema/AL**. Scientia Plena, v. 8, n. 4 (a), 2012. do Paraná – INSEP, Maringá-PR, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Machesini; POZZEBON, Paulo Moacir Godoy. **O estudo de caso: aspectos pedagógicos e metodológicos**. Revista de Ciências Médicas –PUCCAMP, Campinas 5(2):76-82, 1996.

PICONEZ, Bertholo, C. Stela; FAZENDA, Arantes, C. Ivani; RIBEIRO, Sprovieri, L. Maria; BIZZO, V. Marco, Nélio; PONTUSCHKA, Nacib, Nídia; KULCSAR, Rosa; KENSKI, Moreira, Vani; BOULOS, Yara. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3ª. ed. Campinas-SP: Papirus, 1991. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. **A importância da prática do estágio Supervisionado nas licenciaturas**. UNAR: 2018.

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

TARDIF, M. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás**. v.34, n.123, Campinas: Educação & Sociedade, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências de Codó. Coordenação do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais, habilitação em Biologia. **Normas complementares à resolução Consepe nº 1191 de 03 de outubro de 2014 – Estágio Supervisionado Obrigatório – LCN - Codó**. Estabelece as Normas Específicas do Estágio Supervisionado Obrigatório de Cunho Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais do campus VII - cidade de Codó (Maranhão), nos termos da Resolução nº 1191/14 – CONSEPE. Codó: Núcleo Docente Estruturante, 2015.

APÊNDICE A: Questionário aplicado aos colaboradores da Pesquisa

Questionário aplicado aos estudantes estagiários

1º Gênero

Feminino

Masculino

Outros

2º Idade

Entre 20-25

Entre 26-31

Entre 32-40

Acima de 40

3º Situação de formação profissional

1º curso em andamento

Possui outra(s) graduação(ões)

4º Etapa do estágio atual

I

II

III

IV

V

5º Situação de tempo de estágio

Regular

Atrasado

6º Escola que realizou etapas do estágio

7º Participou de outros projetos de cunho pedagógico (Extensão, Residência pedagógica ou PIBID)?

() Sim

() Não

8º O que levou você a escolher um curso de licenciatura (em particular a licenciatura em ciências naturais/biologia)?

9º Você acha o Estágio Supervisionado Obrigatório importante para sua formação? Por quê?

10º Você está satisfeito com a estrutura do estágio curricular supervisionado do seu curso? (Destaque pontos positivos e negativos).

11º Qual parte do estágio você julga que mais está te ajudando nesse caminho de preparo docente? (Justifique).

12º Quais conteúdos de ciências você já trabalhou nos planos de sequências didáticas que você implementou? Por que eles foram escolhidos?

13º Você poderia relatar como foi a experiência em sala de aula, enquanto estagiário?

14º Você acredita que o seu curso de Licenciatura em Ciências Naturais/biologia está lhe preparando para ser um professor apto para atuar com o componente curricular ciências? Justifique (em quais aspectos).

15º Você fez alusão a algum tema que envolvesse diversidade no planejamento de suas atividades do estágio? Se sim: poderia relatar? Se não, por quê?

16º Você considera importante abordar temas sobre diversidade de gênero no ensino de ciências?

17º Como você vê o papel da mulher no mundo da ciência e no campo da educação científica?

18º Você conhece alguma cientista na sua área e seus feitos na ciência? (Se sim, relate por favor). Como você ficou sabendo sobre essa(s) cientista (s)?

19º Você já pensou em abordar temas sobre a visibilidade da mulher na ciência nas suas atividades de ensino de ciências? E o que você acha sobre essa questão?

APÊNDICE B: Texto do e-mail enviado para colaboradores da pesquisa

Convite para estudantes estagiários referente a participação na pesquisa.

Prezado(a) Estagiário(a),

Solicitamos a sua participação voluntária no meu trabalho de pesquisa de iniciação científica, que tem por título “O Estágio supervisionado como espaço para formação de saberes: um olhar crítico para a docência em ciências e suas especificidades”, que está sob a orientação da profa. Dra. Clara Virgínia Carvalho Marques. Ressaltamos que a referida investigação tem como objetivo verificar quais principais percepções dos/as aluno/as de estágio da licenciatura em ciências naturais possuem sobre questões que envolvem o trabalho docente ao adentrarem no chão da escola.

Ratificamos que o anonimato dos participantes da pesquisa será rigorosamente respeitado, portanto, em nenhuma hipótese será mencionado nomes de professores, sendo que o nosso foco de interesse se direciona para conteúdo das declarações numa perspectiva de análise qualitativa dos dados. Caso seja de seu interesse, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição após a conclusão do trabalho.

De imediato, agradecemos a sua prestimosidade.

Beatriz Morais Correia