

CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E SUA COLABORAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE¹

Conception of Biological Sciences Teaching Undergraduates about the Supervised Curriculum Internship and its Collaboration to the Teacher's Identity Construction

Juliana Brandão de Souza²

Matheus dos Santos Reis³

Viviane Borges Dias⁴

Resumo: A construção da Identidade Docente (ID) durante o curso de formação inicial exige saberes constituídos pela relação entre os conhecimentos das instituições formadoras e os saberes desenvolvidos no contexto do cotidiano escolar proporcionados pela prática docente. Assim, este estudo tem como objetivo identificar os desafios e perspectivas, a partir da percepção dos licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública baiana, para a construção da ID ao longo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Quanto à abordagem metodológica, trata-se de uma investigação de caráter qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental e o questionário. Contendo questões objetivas e subjetivas, o questionário foi enviado pelo Google Forms a catorze estudantes do referido curso. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo e, após a leitura atenta do material, foram organizados em duas categorias de análise: o desenvolvimento dos licenciandos durante o ECS e a relação entre licenciando e professor supervisor do ECS. Quanto ao momento do ECS, os licenciandos confirmaram sua importância ao adquirirem saberes específicos da prática e que estes são fundamentais para a construção da ID, porém destacaram algumas limitações durante o período de ECS. No que se refere à colaboração do professor supervisor, indicaram que a participação deste profissional não se restringe a aspectos relacionados à prática docente, pois

¹ O presente artigo deriva do estudo da dissertação de Souza (2020) sobre a formação inicial de professores de Ciências Biológicas e a construção da identidade docente.

² Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Graduação em Ciências Biológicas pela UESC e graduação em Fisioterapia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Atuou como Estagiária no Laboratório de Parasitologia da UESC. Atuou como professora do quadro efetivo na Escola Municipal Osvaldo Cruz (Ubaitaba-BA), atuou como Tutora Presencial do curso de graduação em Ciências Biológicas na modalidade EAD, pela UESC, e atua como professora efetiva da secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7100-7451>. E-mail: jbsouza1@uesc.br.

³ Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Licenciado em Ciências Biológicas pela UESC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5425-5151>. E-mail: msreis.lbi@uesc.br.

⁴ Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC). Membro do Grupo de Pesquisa Inclusão e Sociedade - UNEB e do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências - GPeCFEC/UESC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5425-5151>. E-mail: vbdias@uesc.br.

o estagiário estabelece relações com este profissional que dialogam diretamente com a escolha pela docência.

Palavras-chave: Formação Inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Identidade Docente.

Abstract: The construction of the Teaching Identity (TI) during the initial training course requires knowledge constituted by the relationship between the knowledge of the educational institutions and the knowledge developed in the daily school life context, provided by teaching practice. Thus, this study has as objective the identification of the challenges and perspectives, from perception of Biological Sciences teaching undergraduates of a public university in Bahia, for the construction of the TI during the Supervised Curriculum Internship (SCI). As for the methodological approach, it is a qualitative investigation. The data collection instruments were document analysis and a questionnaire. Containing objective and subjective questions, the questionnaire was sent to fourteen students of the referred course through Google Forms. The data were analyzed in the light of content analysis, and, after a careful reading of the material, they were organized into two categories of analysis: the development of the undergraduates during the SCI and the relationship between undergraduate and supervisor professor at the SCI. As for the moment of the SCI, the undergraduates confirmed its importance when acquiring specific knowledge of the practice, and that these knowledge are fundamental for the construction of the TI, nevertheless they highlighted some limitations during the period of the SCI. Regarding the collaboration of the supervisor professor, they indicated that the participation of this professional is not restricted to aspects related to teaching practice, as the intern establishes relationships with this professional that dialogue directly with the choice of teaching.

Keywords: Initial Training. Supervised Curriculum Internship. Teacher Identity.

1 Introdução

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira, relacionadas com as inovações tecnológicas e interações sociais, têm favorecido a busca pelo conhecimento e atribuído novos sentidos à informação no contexto escolar (GATTI *et al.*, 2019). Em função das diversas demandas sociais, o professor necessita de um aprendizado constante e uma formação inicial que sejam condizentes com esse cenário de mudanças e que contribuam com saberes necessários para a construção da Identidade Docente (ID) e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional.

Diante da oportunidade de fundamentar os saberes docentes com as práticas profissionais exercidas, Tardif (2014) classifica o professor como ator que deve desempenhar seu papel, não apenas na aplicação dos conhecimentos específicos ao conteúdo da disciplina, mas cercado de saberes didáticos e pedagógicos frente às demandas e necessidades sociais da escola. Desse modo, os cursos de licenciatura devem ser constituídos por estrutura e desenvolvimento curricular condizentes com a articulação das necessidades formativas para o exercício da docência na Educação Básica (GATTI *et al.*, 2019).

Entendemos que ao considerar o licenciando como um sujeito capaz de construir saberes, a partir da articulação entre teoria, prática e reflexão sobre sua atuação diante dos anseios da sociedade contemporânea, os cursos de licenciatura tornam-se fundamentais para a formação da identidade do futuro professor. Para Pimenta (2005), é durante a licenciatura que os alunos constroem ou fortalecem sua identidade à medida que têm a oportunidade de refletir sobre e analisar criticamente as representações sociais construídas e praticadas no exercício da profissão.

Diante desses aspectos, compreendemos a responsabilidade das instituições de ensino superior no desenvolvimento dos saberes necessários para a construção da ID durante a formação inicial. Em um estudo realizado com licenciandos de uma universidade pública de São Paulo, Basqueira e Azzi (2014) identificaram a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e das demais atividades práticas ao proporcionarem o contato do estudante com o ambiente escolar.

O ECS deve proporcionar ao licenciando a ampliação dos conhecimentos adquiridos na universidade e a capacidade de desenvolver críticas e reflexões sobre os desafios da profissão. É um importante momento pedagógico para a formação docente, pois se configura como um dos principais espaços em que o licenciando se depara com o ambiente escolar, como professor em formação, não apenas como aluno.

No entanto, vale destacar que segundo a legislação vigente (BRASIL, 2019), a Prática como Componente Curricular (PCC) também deve proporcionar o contato do licenciando com o ambiente escolar. Porém, de acordo com Brito (2011), sua efetividade vai depender da configuração curricular dos cursos de licenciatura, na medida em que as argumentações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) relacionadas aos espaços educacionais sejam atendidas.

Para que ocorra o cumprimento dos objetivos profissionais da docência, os cursos de formação devem oferecer os subsídios teóricos e práticos que promovam a reflexão da ação, articulando com as questões éticas, políticas e culturais da docência. Desta forma, Almeida e Pimenta (2014, p. 73) argumentam que “[...] durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho [...]”.

Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo identificar os desafios e perspectivas, a partir da percepção dos licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública baiana, para a construção da ID ao longo do ECS.

2 O Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial

No ano de 2002, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, efetivando 400 horas dedicadas ao ECS com início a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002a).

O documento apresentou um novo modelo de formação docente instituído a partir das necessidades de reformulações curriculares da época e da superação do modelo de formação “3+1”, destinado aos bacharéis no final dos anos de 1930, para a obtenção do título de licenciatura. Os três primeiros anos de formação eram considerados como profissionalizantes, específicos das áreas do conhecimento (bacharelado). Já o último ano era destinado à formação pedagógica (licenciatura) dos estudantes que pretendiam atuar como docentes do “ensino secundário” e tinha como foco as disciplinas da área de educação, especialmente a didática (GATTI, 2010).

Neste modelo, o último ano era considerado apenas um apêndice dos cursos de licenciatura, “encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (SAVIANI, 2009, p. 147). Ademais, os aspectos pedagógicos e didáticos destacados, ao invés de constituírem o processo da formação docente, eram

incorporados como complemento dos conteúdos culturais-cognitivos, o que deu início a muitas críticas e movimentos contrários a esse modelo (SAVIANI, 2009).

Entre as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura, houve a necessidade de regulamentar o ECS no Brasil. Essa regulamentação se deu a partir da Lei 11.788 (BRASIL, 2008) que estabeleceu a obrigatoriedade no cumprimento da carga horária mínima de estágio, desenvolvida a partir da metade do curso, momento identificado como “aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008, p. 1).

De acordo com as características atribuídas ao ECS ao longo do tempo, ele pode ter definições distintas. Pimenta e Lima (2012) o definem das seguintes formas: estágio como imitação de modelos, no qual o estagiário imita o professor observado sem analisar o contexto escolar; estágio como instrumentalização técnica cujo destaque é para o momento da prática, sem precisar dominar o conhecimento científico apenas a técnica; e estágio como pesquisa, definido pela oportunidade de praticar a docência e analisar seu contexto no ambiente escolar.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio como pesquisa é baseado na análise como condição para o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional na formação da ID. Embora essa perspectiva de estágio seja a realidade em alguns grupos isolados, as autoras consideram como uma utopia que necessita ser conquistada na maioria dos cursos de formação docente. Logo, ao analisarmos o ECS, destacamos o foco para a possibilidade de sua articulação com a pesquisa, uma vez que entendemos que seus objetivos condizem com as concepções de formação que defendemos neste trabalho.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) defendem o estágio como espaço de pesquisa, ao destacarem a necessidade de o professor dominar os conhecimentos relacionados com a educação científica. Além disso, os autores o consideram como um instrumento que possibilita a reflexão na ação e sobre a ação a partir da articulação entre a teoria e a prática, bem como a análise dos diversos contextos que envolvem o ambiente escolar. Nesse sentido, as diversas possibilidades de saberes desenvolvidos permitem a construção de conhecimentos pessoais e profissionais necessários para a construção da ID. No entanto, os autores destacam que em muitos estágios ainda se propaga a prioridade das práticas em detrimento da teoria e sua reprodução, sustentando a concepção técnica do ensino.

O modelo tradicional de formação, ainda vigente, tem se mostrado muito centrado na aquisição de saberes e em atividades previamente definidas como necessárias ao bom exercício profissional. Pimenta e Lima (2012, p. 153) esclarecem que “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é por meio dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do dia a dia”. Segundo Piconez (2012), é durante o ECS que o licenciando constrói sua consciência política e social e consegue associá-la com a atuação prática, relacionada com a profissão. Assim, faz-se necessário identificar as oportunidades proporcionadas pelo estágio para incentivar os licenciandos a refletir acerca dos desafios que envolvem a carreira.

Assim, compreendemos que os cursos de formação de professores devem possibilitar propostas inovadoras que proporcionem o contato do licenciando com a escola, não apenas nos anos finais do curso através do ECS, como explicitado na Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2019), mas que os conhecimentos profissionais advindos da teoria sejam associados com a prática ao longo da graduação. No entanto, é preciso uma reversão epistemológica do modelo tradicional. A esse respeito, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 38) destacam que “o próprio contexto tem demonstrado que um profissional apenas tecnicamente competente não tem dado conta de pensar significativamente os problemas próprios da profissão do professor”.

O ECS nos moldes tradicionalmente assumidos na formação universitária pouco contribui para a análise da prática docente, pois na maioria das vezes é constituído por uma cultura escolar que ainda carrega muitos equívocos, tomando por base uma perspectiva tecnicista da educação. Uma formação que não tem proporcionado, via de regra, a capacidade de resistir ao estágio como “imitação de modelos” e como “instrumentalização técnica” (PIMENTA; LIMA, 2012) faz com que o estagiário, ou recém-formado, não desenvolva os saberes necessários à formação da sua ID. Além disso, quando associado com a cultura e os hábitos assumidos pelos professores e pela gestão escolar, o modelo tradicional de ECS pode não contribuir com mudanças significativas na educação (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

A Resolução CNE/CP n.º 02/2019, além de manter as 400h destinadas para o ECS, complementa, destacando a

[...] centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2019, p. 4).

Ao proporcionar ao licenciando a capacidade de enfrentar a realidade dicotômica entre universidade e escola, o ECS permite o conhecimento de uma realidade que, até então, só fazia parte do discurso acadêmico ou que ele só teve acesso enquanto estudante da educação básica, permitindo modificar seu olhar para a escola, na condição de futuro professor. Nessa perspectiva, é fundamental que os cursos de formação despertem nos licenciandos a valorização desse momento, fomentando práticas que vão além da reprodução de modelos predeterminados.

Desta forma, entendemos ser primordial que as instituições de ensino e os licenciandos consigam compreender a importância dessa etapa para a formação inicial para que, assim, os futuros docentes consigam reconhecer seu papel social de ensinar, ao serem capazes de refletir e se adaptar frente às diversidades do ambiente escolar. Zabalza (2014) afirma que o objetivo principal do ECS é propiciar vivências e práticas sobre o que é ensinado teoricamente em sala de aula. Estas experiências revelam os melhores conhecimentos sobre a formação profissional e auxiliam na construção da ID, que se intensifica durante o ECS e é moldada ao longo do desenvolvimento profissional.

3 O desenvolvimento de saberes e a construção da identidade docente

Atualmente, a formação e a atuação dos professores da educação básica constituem-se em 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. Como consequência, a identidade profissional docente vem se reconfigurando, reorganizando-se e afetando, dessa forma, o processo de formação inicial dos professores.

Diante da complexidade do cenário educacional, reiteramos a importância dos conhecimentos disponibilizados pelos cursos de licenciatura na qualidade da formação e construção da ID. Segundo Teixeira (2004), os futuros docentes devem conseguir atuar em um ambiente de constante transformação social, cultural, política e tecnológica. Assim, entendemos a importância da ID como

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional.



O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta ‘quem sou eu neste momento?’ (MARCELO, 2009, p. 4).

Pretendemos destacar a construção da ID partindo da importância do seu desenvolvimento durante a formação inicial, pois acreditamos que este ponto de partida nos ajudará a entender os questionamentos colocados nesta pesquisa, visto que supomos que a formação inicial deve proporcionar aos licenciandos a oportunidade de desenvolver sua ID a partir de uma estrutura curricular que contribua com o desenvolvimento de saberes e habilidades necessárias à formação profissional.

Com base nesses pressupostos, é possível compreender a docência como um trabalho que requer saberes específicos (profissionais, disciplinares, curriculares, da experiência, crítico-contextuais, pedagógicos, entre outros). Esses saberes são objeto de discussão entre diversos estudiosos da área, tais como Saviani (1996), Pimenta (1999), Tardif (2014), Marcelo (2009) entre outros. No conjunto, esses autores reconhecem o professor como sujeito que produz e mobiliza saberes na sua prática relacionados com os pensamentos, ações, conhecimento pessoal e social da profissão. Segundo Tardif (2014), os saberes devem ser adquiridos durante o curso de formação inicial e são necessários para que o docente entenda sua função e seja reconhecido como um profissional.

Os saberes característicos da formação inicial, segundo Pimenta e Lima (2012), relacionados com as experiências docentes, práticas pedagógicas e a história de vida, são condutores do modo de ser e estar na profissão, constituindo assim a identidade dos professores. Para os autores, o docente é considerado como um sujeito historicamente situado em espaços e tempos diversos, tendo em suas práticas conhecimentos e valores condicionados ao convívio social.

De acordo com Pimenta (1999), a construção da ID 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. Para a autora, “[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor*” (PIMENTA, 1999, p. 20, grifo da autora). Nesse sentido, Tardif (2014, p. 107) afirma que a “identidade não é simplesmente um ‘dado’, mas também um ‘constructo’ que remete ‘aos atos’ de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e de dar coerência às suas escolhas”.

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

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

Portanto, não cabe conceber, na atualidade, uma formação docente que não considere as necessidades de refletir e problematizar sobre a atuação profissional frente aos diversos contextos sociais, culturais, estruturais e curriculares que envolvem a escola. Por isso, realçamos a relevância da reconfiguração curricular dos cursos de licenciatura que pouco contribuem com o desenvolvimento profissional durante a graduação. Ademais, destacamos o fortalecimento de políticas coletivas voltadas para a formação inicial que assegurem o desenvolvimento de competências necessárias à profissionalização e construção da ID.



4 Método

Esta pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo, Assis e Souza (2005, p. 21), este tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, a obtenção dos dados descritivos apresenta-se mediante a interação entre o pesquisador e o participante da pesquisa (FLICK, 2009). Este tipo de abordagem possibilita a coleta e a análise de dados de maneira compatível com os propósitos que orientam a execução desta pesquisa.

O *locus* da pesquisa foi uma universidade pública baiana. Como participantes, elegemos os licenciandos em Ciências Biológicas que estavam na fase final do curso e que já tinham cursado as disciplinas de ECS. Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, utilizamos a letra L, referente à palavra licenciando, seguida de números (L1, L2, L3, L4 ... L14).

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário on-line com questões objetivas e dissertativas. Em função da pandemia do novo coronavírus e a necessidade do isolamento social, a adoção desse instrumento apresentou-se como uma estratégia interessante para o desenvolvimento da pesquisa em um período de insegurança sanitária.

Uma das principais vantagens do questionário é que ele atinge um grande número de pessoas. Nesse sentido, considerando o contexto pandêmico atual e buscando maximizar o alcance da investigação, decidimos elaborá-lo pelo Google Forms, ampliando as perguntas para contemplar questões fechadas e abertas, objetivando aprofundar discussões e temas relevantes ao desenvolvimento do estudo. A adaptação do questionário não implicou prejuízos para a pesquisa: o total de participantes que atenderam aos critérios da pesquisa correspondeu a vinte. No entanto, catorze questionários foram devolvidos. Cabe esclarecer que por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado⁵ pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Para a análise dos dados obtidos com os questionários e os documentos do curso, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p. 21) diz respeito a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”.

Para elaboração das categorias de análise, as questões foram lidas na ordem em que foram apresentadas no questionário para atendermos à sequência de etapas da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Num segundo momento, foram lidas numa ordem aleatória com o objetivo de identificarmos as categorias de análise que foram sendo definidas a partir da leitura das narrativas. Essa metodologia de análise divide-se em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, os questionários foram organizados a fim de se tornarem operacionais, sistematizando as ideias iniciais. Já na segunda fase, os resultados obtidos foram explorados

⁵ Comitê de Ética em Pesquisa CAAE n.º 31405420.3.0000.5526, em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 para a pesquisa com seres humanos.

com foco na delimitação das unidades de registros e das unidades de contextos. Logo após, foram elaborados os eixos temáticos.

Ao perseguir as fases propostas na análise de conteúdo, temos a possibilidade de “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98). Após estas etapas, agrupamos os temas que se aproximavam, formando, portanto, as categorias de análise.

5 Resultados e discussão

A análise do questionário teve por base as respostas dos licenciandos a fim de obtermos evidências necessárias para o alcance dos objetivos definidos para este estudo, por meio das questões sobre como percebem as contribuições da formação inicial na construção da ID. Suas narrativas foram explicitadas em fragmentos apresentados no texto de acordo com as duas categorias de análise que serão apresentadas a seguir.

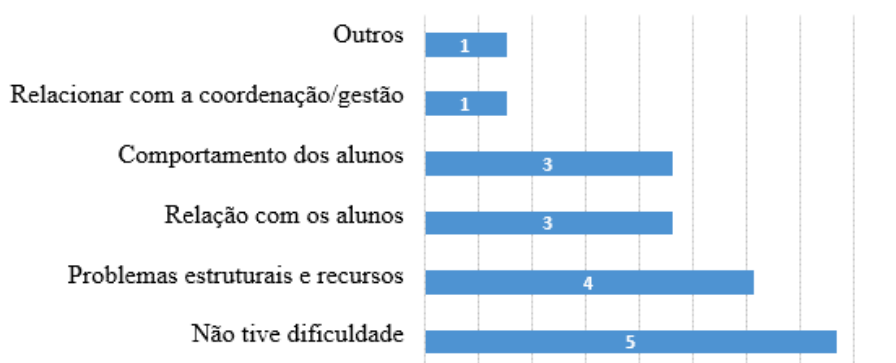
5.1 O desenvolvimento dos licenciandos durante o estágio curricular supervisionado

Em nosso estudo, investigamos a percepção dos pesquisados em relação ao ECS realizado em escolas dos anos finais do ensino fundamental (ECS-EF) e ao ECS realizado em escolas de ensino médio (ECS-EM). Vale destacar que no desenvolvimento das disciplinas ocorrem três modalidades de estágio: observação, coparticipação e regência. Nesse sentido, compreendemos o foco desses estágios no contato com os alunos da educação básica e na articulação entre universidade e escola. Os pesquisados indicaram que ambos os estágios contribuem para a construção da ID, com treze indicações para o ECS-EF e doze para o ECS-EM. Vale destacar que os alunos tiveram como opção indicar mais de uma alternativa.

Tanto o ECS-EF quanto o ECS-EM 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 ID.

No Gráfico 1, é possível visualizar os principais desafios encontrados pelos licenciandos durante o ECS-EF. Destacamos que os pesquisados poderiam indicar mais de uma opção de respostas.

Gráfico 1 – Dificuldades encontradas pelos licenciandos no ECS-EF



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Entre os relatos dos pesquisados, os problemas estruturais e a indisponibilidade de recursos necessários para ministrar aulas foram apresentados como principais dificuldades. Os licenciandos ressaltaram a falta de recursos didáticos, de livros e de equipamentos como ventiladores e carteiras, conforme é possível verificar nos relatos a seguir:

Falta de materiais de mídia, alunos sem livros, problemas estruturais, como falta de ventiladores, cadeiras em boas condições de uso (L1).

Sala inadequada, falta de alguns materiais para realização de algumas atividades e a falta de suporte para a inclusão de alunos com necessidades especiais (L2).

Compreendemos que durante o ECS-EF, por se tratar do primeiro estágio, a falta de experiência pode evidenciar os desafios enfrentados pelos licenciandos, principalmente para os que não tiveram acesso aos Programas de Iniciação à Docência ou ainda quando as PCC não garantem os objetivos propostos. De acordo com a pesquisa realizada por Moraes, Guzzi e Sá (2019), os desafios percebidos ao longo do ECS podem proporcionar aos licenciandos a oportunidade de desenvolver conhecimentos necessários para lidar com as adversidades da educação básica, principalmente na rede pública. No entanto, também é possível que sejam justificativas de desmotivação para seguir a carreira docente.

As dificuldades de se relacionar com os alunos e lidar com as adversidades comportamentais também foram questões que estiveram presentes nos relatos e juntas representam 46,2% das dificuldades apontadas pelos pesquisados. Entre seus relatos, destacaram a quantidade de alunos por turmas, problemas psicológicos, distorção idade-série, indisciplina e vícios, como apresentados nos excertos a seguir:

O ECS-EF foi bem desafiador, a turma era muito grande, distorção idade/série era alta, garantir um ensino de qualidade em uma turma tão heterogênea foi um desafio (L3).

No ECS-EF peguei uma turma de EJA noturno, na qual frequentavam aproximadamente uns oito alunos bem mais velhos que eu, que pareciam não me levar a sério, pela diferença de idade talvez, além da dificuldade de aprendizagem e evolução dos mesmos (L6).

A maior dificuldade foi com os alunos que eram bem mais velhos e eu precisava lidar com alguns que chegavam na aula bêbados reclamando, ou drogados. Além dos que queriam estudar, mas por outros motivos apresentavam grandes dificuldades de aprendizagem e eu de certa forma não estava preparada para lidar com essas situações (L12).

Os desafios citados podem estar relacionados com a falta de experiência dos licenciandos, já que a maioria deles se refere à realização do ECS-EF, que acontece nos anos finais do ensino fundamental. Além disso, identificamos que a maioria dos licenciandos classifica os alunos desse nível escolar como indisciplinados, o que demanda mais atenção. Ademais, também relacionamos com a insegurança deles, quanto à responsabilidade de assumirem sozinhos a sala de aula.

Já em relação ao estágio desenvolvido no ensino médio, observamos que a maior parte, representada por nove licenciandos, relatou que não teve dificuldades ao longo desse. Ao compararmos esse número com aqueles apresentados anteriormente, na experiência do primeiro estágio, é possível inferir que, por ser o último estágio, os licenciandos souberam administrar



os desafios apresentados. Entre as dificuldades vivenciadas no estágio realizado em turmas dos anos finais do fundamental, destacaram a interferência do tempo em relação à quantidade de conteúdo a ser aplicado e a falta de preparo para lidar com os alunos que apresentam necessidades especiais, como apresentado nos discursos a seguir:

Não tive grandes problemas, a não ser com relação ao tempo e a quantidade de conteúdo a ser trabalhada (L4).

Tive dificuldade com a quantidade de conteúdo e o tempo em que tinha para trabalhar esse conteúdo, muitas vezes sendo insuficiente (L5).

A carga horária, devido a imprevistos do professor, feriados, atividades escolares deixando bem apertado e desesperando o tempo para cumprir toda a carga horária exigida (L7).

Os relatos trazem uma questão fundamental referente à quantidade de aulas de Biologia no ensino médio, que são duas horas aula/semana. Os conteúdos dessa disciplina são muito extensos para serem ministrados em apenas cem minutos de aulas semanais. Sabemos que essa questão é acentuada se relacionarmos os problemas estruturais e a falta de recursos didáticos disponíveis, sobretudo se considerarmos que os conteúdos biológicos, muitas vezes, exigem a necessidade de instrumentos, como os microscópios, por exemplo, para visualização de estruturas biológicas. Outrossim, poucas escolas dispõem de laboratórios de Ciências e/ou de equipamentos que possibilitem a realização de aulas práticas ou demonstrações (INEP, 2018).

As narrativas que destacam as dificuldades encontradas nos ECS expressam momentos de estranhamento que exigiram dos licenciandos a tomada de decisões sobre as situações que lhes marcaram. Desse modo, acreditamos que ao tornar a escola como esse espaço da coformação docente, os ECS reforçam o sentido de uma profissão formada por saberes diversos que contribuem sobremaneira para a formação do futuro professor.

As dificuldades encontradas na sala de aula da educação básica podem representar o motivo da desistência profissional precoce (SCHUTZ; LEE, 2014). Acreditamos que este fato ocorra durante a formação inicial, pela falta de experiência em lidar com as dificuldades estruturais, a escassez de recursos, a diversidade de sentimentos e emoções derivadas dos diversos contextos que envolvem a escola, conforme foi possível identificar nas falas dos licenciandos.

Suspeitamos que esses contextos de dificuldades podem ter influência dos fatores que limitam o ECS no campo de formação de saberes, como exemplo: a desarticulação entre componentes curriculares do curso, ausência de aportes teóricos e perspectiva de ressaltar as técnicas em relação à pesquisa. Segundo Pimenta e Lima (2012), a ausência da pesquisa dificulta a realização de um estágio mais efetivo para a formação docente, tendendo a reproduzir formas tradicionais a partir dos modelos de práticas observadas.

Ao compreendermos a importância do ECS na construção de saberes necessários para a formação da ID, destacamos as contribuições das dificuldades e as oportunidades de reflexão sobre a docência.

Durante o estágio percebi que minha atuação teve significado para várias pessoas e uma dessas sou eu. Todos os estágios, independente das dificuldades enfrentadas, contribuíram com a formação da minha identidade docente (L1).

Foi um desafio, mas apesar disso foi o momento da formação. Tive certeza que eu quero ser professor, nunca me senti tão bem numa sala de aula (L3).



O estágio contribuiu significativamente para a construção do meu perfil docente, buscando refletir sobre minhas práticas (L8).

Cabe enfatizar que os conhecimentos construídos pelos licenciandos durante o ECS são transformados em ações que determinarão seu perfil profissional. Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 119) destacam que “[...] o trabalho docente está estreitamente ligado aos saberes do professor, pois é a partir desta relação que o professor ressignifica as suas práticas pedagógicas e desenvolve a sua profissionalização”. Assim, torna-se imprescindível considerar os conhecimentos da realidade escolar e as atitudes dos professores supervisores do ECS, pois os sujeitos envolvidos no processo e a realidade que os cerca carregam informações que podem não ser percebidas em um primeiro momento, mas constituem saberes fundamentais para que os licenciandos construam sua ID.

5.2 A relação entre licenciando e professor supervisor no Estágio Curricular Supervisionado

Ao serem questionados sobre a colaboração do professor supervisor na construção da ID, treze dos licenciandos relataram que houve colaboração, enquanto um afirmou que não.

Esses dados, em alguma medida, são contrários ao que indica a pesquisa de Martins e Muniz (2018). Ao avaliarem os relatórios de estágio de 13 licenciandos do curso de Biologia, as autoras identificaram que a postura autoritária e o ensino limitado e tradicional permitiram que os estagiários reconhecessem no professor supervisor o profissional que não desejavam ser.

Entre os alunos que afirmaram ter tido a contribuição do supervisor, destacaram o desenvolvimento da reflexão sobre a prática docente e a concepção sobre o convívio com os alunos a partir do contato com os supervisores, como pode ser visto nos relatos a seguir:

No ECS-EF o professor supervisor era bem presente. O que mais me impactou era a forma com que tratava os alunos, as relações em sala eram horizontais, porém sempre com muito respeito (L2).

[...] Com as suas impressões e sugestões, ao participar das minhas aulas, fez com que eu refletisse sobre os aspectos apontados, possibilitando assim uma melhora significativa em minhas próximas aulas (L12).

Fica explícito na fala de L12 que a docência deve ser acompanhada pela reflexão a partir da crítica de si e da própria prática. Segundo Vaillant e Marcelo (2012), esta reflexão contribui para o desenvolvimento de saberes que vão além dos conteúdos das disciplinas científicas e que contribuem para o surgimento de outros conhecimentos necessários à profissão. Para os autores, é na reflexão que teoria e prática se conectam em um movimento dialético e com um novo sentido.

Ainda a respeito do papel do professor supervisor do ECS, Pimenta e Lima (2012, p. 103) destacam que “[...] a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura um passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo”.

Logo, acreditamos que as influências positivas e a admiração pela docência podem estar relacionadas a momentos como a observação, conversas informais, reflexões conjuntas, elaboração de planos de aula, entre outros momentos vivenciados no ECS, os quais permitem que muitos licenciandos criem vínculos identitários com a profissão docente. É possível



perceber que a falta de uma supervisão efetiva e participativa pouco contribui com os saberes atribuídos ao ECS:

[...] aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais (GARCIA, 1999, p. 39).

Entretanto, espera-se que o professor supervisor apoie o licenciando ao chegar na escola, amparando-o não apenas nas questões profissionais, como também nas pessoais que envolvem a profissão. Além de compartilhar suas experiências, ajudar na elaboração dos planos de aula, ensinar a preencher o diário, inteirá-lo das atividades propostas, entre outras contribuições, colaborando para socializá-lo com o ambiente escolar e para seu percurso formativo. No entanto, não podemos desconsiderar que também é papel dos cursos de licenciatura buscar estabelecer parcerias com o professor supervisor, afinal ele atua como um coformador de futuros docentes e seu trabalho deve ser valorizado.

Sobre o papel desses profissionais, os licenciandos pesquisados destacaram:

No ECS-EF, a professora supervisora era muito prestativa e parceira, sempre me auxiliando e presente em todos os momentos, me dando dicas e conselhos que me fizeram enfrentar as dificuldades daquele estágio (L3).

[...] em todos os estágios os professores foram presentes, auxiliando na postura em sala de aula e a forma de lidar com o perfil de cada turma específica (L7).

Tive total apoio do professor supervisor que sempre me ajudou com as ideias de utilizar diferentes metodologias nas aulas (L13).

Os relatos supracitados destacam o papel coformativo que deve ser exercido pelo professor supervisor. A esse respeito, Marques *et al.* (2018) destacam:

O acompanhamento do professor supervisor dos estágios é fundamental para que o estágio como campo privilegiado da formação seja eixo articulador entre a teoria e a prática, não o único, mas um dos espaços no qual essa integração tem grande potencial de concretização (MARQUES *et al.*, 2018, p. 31).

Além da articulação entre teoria e prática, foi possível perceber (pela fala dos licenciandos), a importância dos ECS na propagação de conhecimentos inerentes à docência, favorecidos pelo contato com o profissional da área, a partir do apoio, orientação e auxílio durante o desenvolvimento das atividades e aprendizagem da prática docente.

Porém os pesquisados também indicaram que nem sempre perceberam a presença/apoio do professor supervisor, como podemos observar nos trechos abaixo:

O ECS-EM foi muito tranquilo, apesar da ausência do professor supervisor (L2).

Acredito que me deram apenas a sala e os alunos, o restante eu me virei (L9).

Ocorreu problema com a professora de Ciências da escola, que pouco aparecia nas aulas durante o período de observação, o que fez atrasar o estágio (L10).

Por outro lado, alguns relatos dos licenciandos evidenciaram a ausência do professor supervisor durante a experiência do ECS. Não é possível perder de vista que o ECS é uma atividade que deve ser exercida com a supervisão do docente da educação básica que, como já evidenciado ao longo deste trabalho, tem papel relevante de coformador de futuros professores. Contudo, nem sempre isso acontece a contento, e é fundamental refletirmos sobre as condições que impossibilitam esse acompanhamento. O excesso de trabalho, a falta de incentivo a esses profissionais e a falta de comunicação entre universidade e escola básica na definição das atribuições que o professor deve ter são alguns fatores que devem ser problematizados e discutidos.

De acordo com Sousa (2010, p. 7), “[...] é necessário dar maior atenção ao professor supervisor para que o mesmo tenha melhores condições de acompanhar e orientar o estagiário e também trabalhar com os licenciandos a importância da escola para a realização de um bom estágio” para que assim não comprometa a qualidade e os objetivos da orientação do professor supervisor durante o ECS, visto que a realização do ECS requer parceria entre os profissionais envolvidos.

Conforme as Diretrizes Nacionais para formação de professores (BRASIL, 2019, p. 4), é necessário o “reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino”, já que é no ambiente escolar que os alunos identificam os limites e possibilidades da atuação profissional. Desta forma, podemos considerar que a ausência do professor supervisor compromete os objetivos do estágio, uma vez que

[...] o estágio curricular possui a finalidade de integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos das disciplinas dos cursos (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 24).

Dessa forma, percebe-se que, quando não se tem uma qualidade na supervisão durante o ECS, a escola passa a ser o lócus em que o licenciando exerce apenas a função de aplicar técnicas, privando-o da oportunidade de analisar e pesquisar sobre as características próprias da atuação profissional.

Para além das colaborações mencionadas nesta categoria, que trata de uma supervisão focalizada em apoiar o licenciando no período de ECS, algumas pesquisas indicam outros tipos de contributos (TORRES, 2014; GENOVESE; OLIVEIRA; CASTILHO, 2015; PEDRAS; SEABRA, 2016; MARQUES *et al.*, 2018). Nesses trabalhos é possível reconhecer tanto no relato de licenciandos como no dos professores orientadores as contribuições do professor supervisor na formação dos futuros docentes.

Identificamos avanços nas propostas analisadas quanto a sua relação com as escolas, a participação dessas na formação do licenciando com destaque para a atuação do professor regente como tutor, o papel do docente de estágio na proposição de ações de ensino e pesquisa (TORRES, 2014, p. 4).

Diante do exposto, notamos que o PS pode contribuir de diferentes modos na formação de futuros professores. Entendemos que as pesquisas e os cursos de formação inicial de

professores devem dar especial atenção às discussões que problematizem as condições do trabalho docente e valorizem este profissional como coformador no momento do ECS.

6 Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, buscamos identificar os desafios e as perspectivas a partir da percepção dos licenciandos em Ciências Biológicas de uma universidade pública baiana, para a construção da ID ao longo do ECS. O interesse por investigar o desenvolvimento dos licenciandos, durante a formação inicial, sobretudo no momento do ECS, manifestou-se face à compreensão de que ações formativas com características de oportunizar a prática docente ao longo do curso necessitam ser analisadas constantemente quanto às potencialidades de seus impactos na formação docente.

Para os pesquisados, o ECS contribui com a aquisição de saberes específicos da prática que são fundamentais para a construção da ID durante o curso. No entanto, os participantes destacaram os seguintes desafios: a relação com a coordenação/gestão escolar, mau comportamento dos estudantes, problemas da estrutura escolar e ausência de recursos didáticos. Os entraves apontados pelos licenciandos dificultaram a construção da ID ao longo do período do ECS.

Os dados deste estudo revelaram ainda que aspectos sobre a participação do professor supervisor não se restringem a questões relacionadas à prática docente no momento do ECS. Esta colaboração vai além, pois o estagiário estabelece relações com este profissional que dialogam diretamente com a escolha pela docência.

Apesar desse reconhecimento, alguns participantes indicaram a ausência do professor supervisor no momento do ECS. Logo, percebe-se a necessidade de uma participação ativa do professor supervisor, assim como do acompanhamento mais eficaz dos professores da universidade na condução do ECS e nas orientações pautadas na relação entre o professor da educação básica e o licenciando, para que a oportunidade de exercer a docência durante o ECS seja de fato um campo de desenvolvimento de saberes necessários para a formação da sua ID.

Em síntese, foi possível reconhecer a partir da análise dos dados que, segundo os licenciandos, a oportunidade de acesso ao ambiente escolar, possibilitada pelo ECS, contribui com o desenvolvimento de saberes necessários para a formação profissional. Ademais, apesar dos desafios apresentados no momento de inserção na escola básica, o licenciando encontra nesse tempo-espço território fértil para a reflexão sobre sua futura profissão e desenvolvimento da docência. A presença do PS e o seu papel formativo muito contribuem para o desenvolvimento e atualização de saberes, pois este profissional apresenta experiência acumulada pelo seu tempo de serviço na educação básica.

Consideramos que a análise aqui exposta, mesmo abordando uma realidade específica do curso analisado, pode contribuir com ideias, reflexões e sugestões que visam ao desenvolvimento da identidade docente durante os processos de formação inicial. Vale destacar que propostas investigativas que têm foco na formação inicial de professores situam-se em um âmbito de pesquisa ainda pouco explorado em relação a sua formatação e eficácia nas contribuições para o desenvolvimento de saberes necessários à formação da ID.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASQUEIRA, A. P.; AZZI, R. G. Como futuros professores vislumbram o ensino?
Psicologia: Ensino & Formação, v. 5, n. 2, p. 2-18, 2014.

BRASIL. **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. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 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: Palácio do Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRITO, L. D. **A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia**. 2011. 154 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 271 (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-108/content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

GENOVESE, L. G. R.; OLIVEIRA, J. R.; CASTILHO, D. D. Incorporação do habitus de homo magister no interior do estágio colaborativo em física: um olhar sobre a relação entre professor supervisor e estagiário. **Ensino em Re-Vista**, p. 311-332, 2015.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 9 jun. 2021.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 20 maio 2020.

MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

MARQUES, A. C. T. L. *et al.* M. Formação inicial de professores: saberes pedagógicos e didáticos, estágio e articulação teoria-prática na Licenciatura. *In: XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2018.

MARTINS, R. B.; MUNIZ, G. O. O estágio de observação e os processos reflexivos na formação inicial de professores de Ciências Biológicas. *In: XIX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2018.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R.; SÁ, L. P. Influência do estágio supervisionado e do programa Institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na motivação de futuros professores de Biologia pela docência. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 235-253, 2019.

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

PEDRAS, S.; SEABRA, F. Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. **Transmutare**, v. 1, p. 293-312, 2016.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 1996, Águas de São Pedro-SP. **Anais [...]**. São Paulo, 1996.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHUTZ, P. A.; LEE, M. Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In: **English as a foreign language teacher education**. Current perspectives and challenges. Amsterdam-New York, NY, 2014.

SOUSA, R. A. de. Caracterização do estágio supervisionado das turmas de Ciências biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOUZA, J. B. Formação inicial de professores de Ciências e Biologia: contribuições à construção da identidade docente. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-BA, 2020. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201910199D.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira Orientação Professor**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 47-62, jun. 2004.

TORRES, M. M. de O. Potencialidades do estágio supervisionado e das práticas de ensino nas licenciaturas para articulação da educação superior com educação básica. In: XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UECE, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

Recebido em setembro de 2021.

Aprovado em maio de 2022.