

Estágio curricular supervisionado em ciências e biologia: compreensões de licenciandos e professores-orientadores

RESUMO

A pesquisa aborda a temática Estágio Supervisionado, que pode ser compreendido como uma etapa de formação e preparação para o exercício da profissão. O estudo objetiva conhecer as concepções que os licenciandos e professores-orientadores dos estágios supervisionados do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Realeza-PR, possuem em relação aos estágios, além de compreender como os licenciandos concebem a figura desse professor e supervisor de estágios. Considera-se importante conhecer essas compreensões, pois a prática do estágio pode gerar reflexos na ação docente por parte do futuro professor e do professor que orienta os estagiários. A coleta de informações deu-se a partir de um questionário com os licenciandos que haviam cursado as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Ciências I e Biologia I, considerando que para a realização do ECS em Biologia I o licenciando precisa ter cursado ECS em Ciências I e II, e uma entrevista com os orientadores de estágio. A análise dos dados baseou-se na Análise Textual Discursiva, a partir da qual foram organizadas duas categorias mistas: I) Estágio Curricular Supervisionado: um momento de Formação, partilha de experiências e reflexão sobre a prática. II) Professores orientadores e supervisores: sujeitos fundamentais na relação entre as duas instituições formadoras. Tais categorias permitiram pensar sobre a importância de conceber o estágio como um momento de formação reflexiva e sobre a necessidade de um maior envolvimento entre universidade e escola, possibilitado pela aproximação entre os citados docentes e supervisores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Cursos de Licenciatura. Identidade docente.

Carla Munique Aparecida Garda
muniquegarda@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3800-4280
Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS), Realeza, Paraná, Brasil

Sandra Maria Wirzbicki
sandra.wirzbicki@uffs.edu.br
orcid.org/0000-0001-8402-7099
Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS), Realeza, Paraná, Brasil

Barbara Grace Tobaldini de Lima
barbara.lima@uffs.edu.br
orcid.org/0000-0002-6502-7306
Universidade Federal da Fronteira Sul
(UFFS), Realeza, Paraná, Brasil

INTRODUÇÃO

A temática a respeito dos estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura tem ganhado destaque por pesquisadores da área. Essa preocupação em discutir a respeito do tema deu-se em virtude da necessidade da formação de professores mais aptos a construir uma nova escola (CARVALHO, 2013). Nesse sentido, muito tem se falado sobre a necessidade de mudanças no que se refere ao âmbito educacional. Fiorentini (2008) acredita que se houver a intenção de formar professores capazes de transformar a prática escolar, faz-se necessário investir em uma formação inicial que lhes proporcione uma base sólida em relação ao seu campo de atuação, sendo esta desenvolvida por meio de muita reflexão e investigação sobre a prática. Para que isso ocorra é preciso um tempo longo de estudo e há a necessidade de uma prática de iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação a partir da orientação de formadores qualificados durante a formação. É fato que a formação oferecida na universidade é algo fundamental, porém, por si só, não basta para preparar os estudantes para o exercício da profissão docente. Assim, os estágios, na medida em que possibilitam o contato do licenciando com a instituição educativa, constituem-se como elemento fundamental na construção de saberes necessários para a tarefa de ensinar (FRISON *et al.*, 2010).

Desse modo, afirma-se que o estágio constitui uma prática essencial no percurso formativo dos cursos de Licenciatura. Além disso, pode proporcionar reflexos na ação docente, o que ressalta a necessidade de reflexões a respeito, possibilitando compreender que durante o estágio não é somente o aluno que é formado, mas se trata de um momento no qual os demais profissionais envolvidos possam ter acesso a novos conhecimentos, possibilitando uma reflexão sobre suas práticas (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Considerando que o estágio envolve duas instituições formadoras – universidade e escola –, ao longo desse processo é necessário interagir com os profissionais ali presentes, devendo ser concebido como um momento de troca de experiências (FELICIO; OLIVEIRA, 2008). É fundamental, portanto, ter uma boa relação tanto com o professor supervisor (profissional da unidade concedente do estágio) quanto com o professor-orientador (corpo docente do curso). Muitas vezes, porém, o estagiário concebe o professor supervisor como alguém que está ali somente para lhe avaliar (LIMA; PIMENTA, 2006). O estagiário também pode ter essa mesma concepção em relação ao orientador, enquanto este, algumas vezes, pode conceber o momento de orientação de estágio apenas como mais uma tarefa a ser cumprida.

Para além das obrigatoriedades, o estágio possibilita importantes interações com diferentes sujeitos que estão presentes no ambiente escolar, cada qual com suas experiências (LIMA; WIRZBICKI, 2017). Além disso, embora a identidade docente seja construída ao longo da atuação como professor, a formação inicial e o estágio, quando vistos como um momento de reflexão entre os professores formadores e os futuros professores, podem servir como base para a inserção e a atuação do profissional docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Levando em conta que o estágio constitui uma prática que pode gerar reflexos na ação docente, sendo uma etapa essencial à formação, e considerando que as experiências vivenciadas oportunizaram a reflexão sobre a forma de

conceber o período de estágios e a importância dos professores formadores ao longo do processo, a questão que norteou este estudo foi: Qual a importância que os professores-orientadores e licenciandos atribuem aos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Realeza*? Dessa forma, o estudo objetivou conhecer as compreensões sobre estágio por parte de licenciandos e orientadores do referido curso, bem como compreender como os participantes concebem a função do professor-orientador e supervisor de estágios.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente o termo **estágio** está presente em nossa sociedade de maneira bastante clara, porém, desde seu surgimento na literatura, apresentou grandes variações no que diz respeito ao seu significado. Citado pela primeira vez ainda no ano de 1080, o termo **estágio** estava relacionado ao local para morar. Posteriormente, em 1630, referia-se a um treinamento para sacerdotes, quando esses deveriam residir em igrejas para, somente depois disso, tomarem posse de seus direitos; daí a origem do termo residência, voltado para a profissionalização, ou seja, apesar das modificações existentes, desde sua origem, o termo estágio possui relação com o processo de aprendizagem (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

No que diz respeito aos estágios em nosso país, as mudanças ocorreram em passos lentos de acordo com a evolução da legislação educacional. Ainda na década de 40 do século 20, normas legais tinham como objetivo regulamentar o estágio, porém esse era compreendido como mão de obra barata, desconsiderando seu papel educativo (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Mais tarde, em 1961, a Lei nº 4.024, em seu artigo 64, traz que: “Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos” (BRASIL, 1961). No ano seguinte, o Parecer do Conselho Federal de Educação colocou o Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Além disso, determinou que o estágio deveria acontecer nas escolas da rede de ensino, espaço em que o futuro professor seria assistido por educadores, e estes deveriam orientá-lo quanto aos êxitos e erros cometidos, apresentando, assim, um caráter de treinamento (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Em 1971 a Lei nº 5.692/71 fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. O artigo 39 destaca:

Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem (BRASIL, 1971).

Embora a Lei tenha ressaltado a necessidade do estágio na formação do estudante, ela ainda estava, em partes, voltada ao interesse do setor produtivo.

Já em 1994 a Lei nº 8.859 propôs alterações na Lei nº 6.494, de 1977, estendendo a inclusão de alunos de ensino especial para participarem dos

estágios. Posteriormente, em 1996, a Lei nº 9.394 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e no artigo 82 ficou estabelecido: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição” (BRASIL, 1996).

Nos anos seguintes os avanços continuaram, e o parecer CNE/CP 28/2001, em que são propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, estabelece que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) deverá ser um componente obrigatório dos cursos de Licenciaturas, com duração mínima de 400 horas (BRASIL, 2001). Os sistemas de ensino, então, devem propiciar às instituições formadoras oportunidades para a realização do ECS mediante acordo entre essas, o órgão executivo do sistema e a unidade escolar. Visando a superar as dificuldades no que se refere aos reais objetivos do estágio, ampliação de carga horária, bem como das funções que competem aos estagiários, existentes nas legislações até então, em 2006 tramitou uma nova proposta de lei que foi sancionada em 2008 (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

De acordo com o 1º artigo da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em geral o estágio pode ser compreendido como uma atividade educativa que objetiva a preparação de estudantes para o trabalho por meio do exercício de atividades próprias da profissão e da contextualização curricular. Percebe-se, aqui, que o estágio já possui objetivos bem diferentes dos iniciais, estando, agora, ainda mais voltados ao processo educativo (BRASIL, 2008).

Em 2009 a Lei nº 12.014/2009 alterou a legislação vigente (LDB nº 9394/96) em relação à formação dos profissionais da educação, e, num parágrafo único do artigo 61, estabeleceu:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em seu artigo 13 do Capítulo V, reforça que deverão ser dedicadas ao estágio supervisionado na área de formação e atuação na educação básica 400 horas, de acordo com o projeto do curso da instituição (BRASIL, 2015).

Conforme visto, ao longo dos anos, com o avanço da legislação educacional, tem-se ressaltado cada vez mais a importância do estágio no processo de formação, principalmente quando se fala em formação de professores. Atualmente, ao se tratar sobre estágios, refere-se a um processo formativo, pois a principal função deles é formar futuros professores. Dessa forma, o estagiário é, antes de tudo, um professor em processo de formação que já não deveria encarar a escola como um aluno, mas como um profissional interessado em entender todo o contexto escolar, fazendo com que compreendam, com maior precisão, suas próprias ideias no que se refere ao ensino-aprendizagem e ação docente (CARVALHO, 2013).

Trata-se de um passo que possibilita ao aluno se encontrar com a realidade social da educação bem como com a inserção da escola na comunidade. Desse modo, uma das finalidades do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação com a realidade em que ele atuará (PIMENTA, 1997; PINHEIRO, LIMA e WIRZBICKI, 2020).

Nesse sentido, o estágio possibilita a preparação para o enfrentamento das possíveis dificuldades que se fazem presentes no dia a dia do profissional docente. Também é importante destacar o contato com os aspectos positivos que a profissão docente pode proporcionar. Azevedo (2009) afirma que o estágio se concretiza a partir de um sistema de ensino desde a relação entre as instituições formadoras, a qual é estabelecida na simetria entre professor supervisor e estagiário e mediada pelo professor orientador.

Nos documentos legais, como o CNE/CP 027/2001, tem-se que é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado por ambas as instituições, com objetivos e tarefas claras, e que estas assumam responsabilidades e se auxiliem de forma mútua, necessitando, assim, de relações formais entre as instituições (BRASIL, 2001).

Nóvoa (2009, p. 30) destaca a necessidade de uma maior aproximação entre licenciandos, orientadores e supervisores, ao discorrer sobre a cultura profissional. O autor afirma que os professores atuantes são fundamentais na formação dos novos professores: “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. Acredita-se que o retorno aos alunos, pelos professores orientadores e supervisores, é de fundamental importância para o processo de reflexão sobre a prática. Logo, é importante estreitar essas relações.

Lima e Pimenta (2006) destacaram a necessidade de romper com a visão equivocada do estágio como a parte prática de um curso, observando uma contraposição entre teoria e prática, e salientaram que esse seja concebido como um processo investigativo a partir da reflexão e posterior intervenção. Nesse viés,

[...] o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio como atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

No contexto atual, portanto, não se pode conceber o estágio apenas como uma prática de imitar seus professores formadores, sem reflexão. Faz-se necessário que seja um momento de interação e reflexão sobre a realidade da profissão docente:

O momento de reflexão na universidade se configura como crucial, pois o diálogo com as teorias, a escuta sensível das vivências dos vários colegas nas escolas e a mediação feita pelos professores, analisando não apenas os desafios, mas também buscando as possibilidades no trabalho desenvolvido na escola mobilizam os estagiários a seguirem firmes na disciplina, na escola campo e, quiçá, no futuro exercício do magistério, contribuindo, desse

modo, para a formação inicial de futuros professores de Ciências no Ensino Fundamental e de Biologia no Ensino Médio (REGIS *et al.*, 2018, p. 7).

Assai, Broiatti e Arruda (2018, p. 3) consideram o estágio supervisionado “um dos pilares da formação inicial e da construção da identidade docente”. Sousa, Indjai e Martins (2020) destacam o estágio como

O principal elo entre os licenciandos e o futuro exercício de sua profissão. No atual cenário de tantas mudanças e desafios impostos à escola pública, faz-se cada vez mais necessário que os docentes saibam lidar com as dificuldades e promover um ensino de qualidade (INDJAI; MARTINS, 2020, p. 5).

Assim, é importante compreender como ocorreu a concretização desse processo ao longo dos anos, conforme exposto no item 2.1.1.

O ESTÁGIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFFS

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior o estágio pode ser entendido como

Um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (BRASIL, 2001, p. 10).

Consoante o que traz o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o curso de Ciências Biológicas da UFFS tem como objetivo formar profissionais generalistas e criativos, qualificados de maneira teórica e prática para a disseminação dos saberes, bem como comprometidos com a educação ambiental, principalmente no ensino de Ciências Naturais e Biológicas (UFFS, 2012). Na UFFS os estágios são regulamentados pela Resolução número 7/Consuni CGRAD/UFFS/2015 (UFFS, 2015), que, em seu artigo 3º, concebe o estágio

Como um tempo-espaco de formação teórico-prática orientada e supervisionada, que mobiliza um conjunto de saberes acadêmicos e profissionais para observar, analisar e interpretar práticas institucionais e profissionais e/ou para propor intervenções, cujo desenvolvimento se traduz numa oportunidade de reflexão acadêmica, profissional e social, de iniciação à pesquisa, de reconhecimento do campo de atuação profissional e de redimensionamento dos projetos de formação.

Considerando a proposta do curso, e respeitando as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação para a formação de professores, o estudante do referido curso deve cumprir um total de 420 horas de ECS, as quais estão organizadas ao longo de quatro semestres do curso (do 6º ao 9º) nos seguintes

componentes: ECS em Ciências I, ECS em Ciências II, ECS em Biologia I e ECS em Biologia II (UFFS, 2012)¹.

O estágio somente no último ano do curso pode tornar-se um dos principais obstáculos à melhoria da formação docente (RODRIGUES, 2015). Os estágios no curso são bem distribuídos, disponibilizados ao longo da segunda metade do curso, tendo a seguinte organização: tem-se o professor que ministra o componente curricular e os professores-orientadores, que são docentes do domínio específico do curso, licenciados em Ciências Biológicas. Esses professores são definidos a partir da distribuição de carga horária no curso e serão responsáveis pelas orientações e avaliações dos acadêmicos ao longo das atividades de ambientação, observação, planejamento de oficinas (ECS I), regência (ECS II), sistematizações em diários, fichas reflexivas e trabalho final de estágio (UFFS, 2018).

Dessa forma, observa-se que não há uma concentração de estágio no último ano do curso, o que poderia influenciar na qualidade da formação docente, conforme destacado anteriormente.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa caracterizou-se como de natureza qualitativa, com o predomínio de dados descritivos. Esse tipo de pesquisa é comumente utilizado no campo da educação, geralmente com o objetivo de conhecer a comunidade, problemas, escolas, professores, entre outras situações escolares (TRIVIÑOS, 1987; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A pesquisa trata-se de um **estudo de caso** que, por suas características, permite

[...] fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada em que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas, embora os resultados obtidos sejam válidos somente para o caso avaliado (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Dessa forma, “[...] ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Assim, o estudo de caso deu-se no contexto de fases específicas (6º e 8º) do curso de Ciências Biológicas da UFFS, *Campus Realeza-PR*, com licenciandos que haviam cursado as disciplinas de ECS em Ciências I e Biologia I. É importante destacar que, para a realização do ECS em Biologia I, o licenciando precisa ter cursado ECS em Ciências I e II. Em relação aos professores participantes, em algum momento deveriam ter atuado como orientadores de estágio no curso.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de agosto e outubro de 2020, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, pelo Parecer número 3.993.461. Em razão da pandemia, a coleta de dados, inicialmente prevista de forma presencial, ocorreu da seguinte forma: um questionário em formato eletrônico aos licenciandos, entregue via *e-mail* para acesso por *link* gerado por meio de uma ferramenta gratuita oferecida pelo Google – o *Google Forms* –, e uma entrevista (audiogravada) com os professores-orientadores, que também

aconteceu de forma virtual por intermédio da plataforma *Google Meet* mediante agendamento prévio, de acordo com a disponibilidade de cada um.

O levantamento de dados deu-se com os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária e que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Aos participantes foi garantido o anonimato, e, por isso, foram utilizados códigos de identificação. No caso dos licenciandos, estes foram identificados de acordo com o tipo de estágio em desenvolvimento – LC (licenciando em Ciências) e LB (licenciando em Biologia) – seguido de um número, variando de acordo com o total de licenciandos matriculados, exemplo: LC1 a LC9 e LB1 a LB9, totalizando 18 licenciandos. No caso dos 8 professores-orientadores contemplados na pesquisa, foram atribuídos nomes de professores que marcaram a jornada escolar da primeira autora (Antônia, Cristiane, Diego, Karine, Rosimari, Silvia, Soeli e Solange).

Após a coleta e transcrição dos dados, os mesmos foram analisados de maneira qualitativa e, assim, buscou-se entender as compreensões dos participantes em relação aos ECSs do curso de Ciências Biológicas da UFFS, seguindo as orientações da Análise Textual Discursiva (ATD) que trabalha as seguintes etapas: unitarização, quando foram retirados fragmentos dos textos analisados, emergindo, assim, unidades de significado; categorias temáticas – nesta etapa as unidades de significado foram agrupadas segundo suas semelhanças semânticas, a partir das quais foram construídas categorias analíticas; e, por fim, a etapa de comunicação, quando se elaborou textos descritivos e interpretativos (metatextos) acerca das categorias temáticas (MORAES; GALIAZZI, 2011). É importante destacar que o resultado apresentado corresponde ao metatexto decorrente da ATD, em que se intensificam os diálogos dos dados com o referencial teórico e a percepção das autoras. Assim, a ATD possibilita uma análise mais aprofundada dos dados, o que permite compreender o tema de forma qualitativa.

RESULTADOS

Como primeiro movimento para análise dos dados, buscou-se conhecer quem eram os participantes da pesquisa. Para isso, utilizaram-se as informações que foram obtidas com uma sondagem inicial tanto nos questionários quanto nas entrevistas, permitindo, assim, esboçar o perfil dos participantes. Em relação aos professores-orientadores, dez foram convidados a participar, e, destes, oito aceitaram o convite. Dos professores entrevistados predominaram indivíduos do sexo feminino, 87.5% (n=7), com idade média de 37.5 anos, variando de 32 a 49 anos de idade.

Quanto à formação, todos são licenciados em Ciências Biológicas e cinco deles possuem, também, o Bacharelado na área. Todos possuem Mestrado e Doutorado, seis deles em área específica da Biologia e dois na área de Ensino. É uma parceria que vem se consolidando, ao longo dos anos, num processo constante de aprendizagem dos estagiários e dos próprios orientadores quanto às situações didáticas pedagógicas e às de conteúdos trabalhadas em sala. Em relação à atuação como orientador de estágios, a maioria possui uma experiência de, no mínimo, quatro anos, com exceção da professora Karine, que atuou uma única vez.

No que se refere aos licenciandos participantes, dos 42 convidados 18 aceitaram participar, e, destes, 77.78% (14) eram do sexo feminino e 22.22% (4) do masculino, com idades variando de 21 a 37 anos, sendo a idade média 24.22 anos. A maioria (88.88%) dos alunos é oriunda da rede pública de ensino, e 11.11% (2) cursaram o Ensino Médio parte em escola pública e parte em escola privada. Desses licenciandos, 10 relataram ter cursado somente o ECS em Ciências I e 8 informaram ter cursado o ECS em Ciências I, II e o de Biologia I.A análise dos dados referentes às categorias oriundas da ATD está explicitada no Quadro 1.

Quadro 1 – Resultados da Análise Textual Discursiva

Título das unidades de significado (número de vezes que os descritores se apresentam ao longo do texto)	Categorias Iniciais →	Categorias Intermediárias →	Categorias Finais →
<p>1: Compreensões sobre estágio (87): <i>“O estágio supervisionado é uma oportunidade de construir e compartilhar conhecimento”.</i></p> <p>2: Aspectos positivos (60): <i>“É uma experiência muito boa em que você aprende a ensinar descobrindo o professor que você é”.</i></p> <p>3: Aspectos negativos (45): <i>“Um aspecto negativo seria a falta de infraestrutura das escolas”.</i></p> <p>4: Função do supervisor (65): <i>“Intermediar, dar suporte, colaborar”.</i></p> <p>5: Função do orientador (67): <i>“Auxiliar, avaliar, nortear”.</i></p> <p>6: Influência na prática docente (16): <i>“Se algo não deu certo é momento de parar e refletir o que aconteceu e repensar”.</i></p> <p>7: Necessidades de melhorias (27): <i>“Possibilitar aproximação entre estágio e professor e supervisor”.</i></p>	<p>1: Formação e Reflexão</p> <p>2: Presença do orientador</p> <p>3: Interação escola-universidade</p> <p>4: Trazer a realidade</p> <p>5: Apontar os erros</p> <p>6: Repensar a prática</p> <p>7: Maior interação do professor supervisor</p> <p>8: Trocas de experiências</p>	<p>1: Estágio: momento de Formação e Reflexão</p> <p>2: Necessidade da interação orientador-supervisor</p> <p>3: Importância da interação escola-universidade</p>	<p>1. Estágio Curricular Supervisionado: momentos de formação, troca de experiências e reflexões sobre a prática</p> <p>2. Professores orientadores e supervisores: sujeitos fundamentais na relação entre as duas instituições formadoras</p>

Fonte: Autoria própria (2023).

A seguir são apresentados os dados oriundos dos questionários e entrevistas, com os quais são propostas as análises e diálogos teóricos acerca das categorias finais construídas.

ECS: MOMENTOS DE FORMAÇÃO, PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

A qualidade da formação dos docentes é algo que merece destaque num contexto em que tanto se fala de necessidades de mudanças no âmbito educacional, pois é no período formativo que o professor desenvolve habilidades próprias à sua prática por meio de reflexões sobre suas ações, de forma a buscar a solução para os problemas com os quais se depara (RODRIGUES, 2015). Para que os estágios se constituam como uma etapa efetiva nos cursos de formação de professores, é importante que aconteçam por intermédio de reflexão sobre a prática a partir das trocas de experiência com os professores formadores, a fim de discutir sobre situações vivenciadas no contexto escolar, pensando coletivamente em alternativas de intervenção (PIMENTA; LIMA, 2004).

Por se tratar de uma obrigatoriedade nos cursos de formação docente, muitas vezes o licenciando pode não conceber o estágio como uma experiência essencial em sua formação. Na presente pesquisa os licenciandos, ao serem questionados sobre o que é o ECS, reconhecem a importância do mesmo em seu percurso formativo, conforme pode ser evidenciado nas respostas: “Vivenciar a sala de aula, conhecer os alunos, refletir sobre a profissão, repensar nossas atitudes, aprender a lidar com situações conflitantes, ajudar os colegas e ser ajudado, rever os conteúdos que serão trabalhados, dentre outros” (LB2). “É um componente indispensável para a formação de professores; acaba proporcionando muita reflexão e aprendizado semana após semana” (LB6).

Os excertos demonstram que os licenciandos concebem o estágio como um momento oportuno para a formação no que se refere às vivências em contexto escolar, bem como para trocas e reflexão sobre a prática docente. Da mesma forma, os professores também destacam a importância do estágio em sua formação inicial: “Eu acho que é uma oportunidade muito boa de se reconhecer, porque, às vezes, a gente não faz ideia; eu mesma, nunca me imaginei como docente antes” (SOELI).

Rosa, Weigert e Souza (2012) afirmam que é visível a dificuldade que os alunos, ao longo de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sentem em lidar com a realidade da sala de aula e com a complexidade dos saberes que servirão de base ao ofício docente. Nesse sentido, Carvalho *et al.* (2003) destacam que no PPC de um curso de Licenciatura o estágio supervisionado deve ser visto como um dos momentos singulares de formação para o exercício de um futuro professor, pois é nesse período que o acadêmico tem um momento único para ampliar sua compreensão da realidade educacional e do ensino, tendo uma relação direta com os alunos e com a escola.

No que se refere ao PPC do curso desta pesquisa, o estágio obrigatório está destacado como uma das principais atividades na formação inicial de professores pela oportunidade de vivenciar situações reais de trabalho (UFFS, 2012). Nesse

entendimento, vários licenciandos destacaram que se trata de uma forma de se aproximar da realidade escolar, a exemplo de LC7:

Nesse momento já estamos aprendendo muito sobre a realidade da sala de aula e da escola, e ainda temos nossos professores-orientadores que nos auxiliam nesse momento, com dicas de como podemos melhorar, além da troca de experiências entre os colegas que compartilham situações que futuramente podemos nos deparar.

LC7 traz outro ponto importante a ser destacado: o estágio como um local de encontro entre sujeitos, cada qual com sua bagagem no que diz respeito ao âmbito científico, cultural e pessoal, propiciando, assim, importantes trocas (ANJOS; MILLER, 2014). Essa troca também foi destacada por LB1: “É um momento de muita troca de experiência entre os alunos, estagiários e professores”.

De fato, o estágio é uma etapa fundamental nos cursos de formação docente, pois possibilita uma maior proximidade com o futuro local de atuação, além de agregar as vivências rumo à construção da identidade docente a partir das trocas com os professores (GARDA *et al.*, 2020). Damiani (2008) também ressalta a importância do trabalho colaborativo entre professores e, para além da troca com eles, salienta a relevância da troca com os colegas no caso dos estágios realizados em duplas, como ocorre no campo desta pesquisa. Nesse sentido, o LC5, a seguir, também concebe o estágio como uma oportunidade de compartilhar conhecimentos:

É uma experiência muito boa em que você aprende a ensinar descobrindo o professor que você é; você ensina para aprender uma infinidade de coisas. Assim como a teoria abraça a prática, o ato de ensinar está totalmente ligado ao de aprender. O estágio supervisionado é uma oportunidade de construir e compartilhar conhecimento, de crescer intelectualmente, profissionalmente e humanamente. Além disso, por ser um processo ativo, o estágio permite a transformação recíproca.

É importante destacar que essa prática de trocas e compartilhamento de experiências não favorece somente os alunos em formação; os professores entrevistados também reconhecem as consequências positivas para a prática docente, levando-os a repensar suas práticas na universidade, conforme destacado pelas professoras Antonia, Silvia e Karine: “Então, a importância disso é para repensar, sabe? De ver o que dá certo e manter, o que não der certo trocar, só que assim: esse dar certo e não dar certo depende também da turma, às vezes não dá certo pra uma, dá certo pra outra, é um constante aprendizado” (ANTONIA); “Muitas vezes eu repenso inclusive muitas estratégias que os estudantes trazem, eu acabo utilizando; eu acho que essa via é de mão dupla, completamente” (SILVIA); “Nas reflexões coletivas o estagiário, além da troca com a dupla, tem trocas com o professor do componente, com o orientador, e cada um tem um olhar do processo” (KARINE).

Ainda sobre as trocas de experiências, LB3 menciona as rodas de conversa, momentos frequentes nas aulas dos componentes de ECS na universidade:

As rodas de conversa entre os acadêmicos servem para aprendermos novas metodologias e vê-las funcionando em sala, identificar-se em algumas situações; vê-las sendo resolvidas de outras maneiras. A interação com

professor supervisor e com os demais professores da escola é importante para aprender um pouco mais com quem já está atuando (isso não significa, em hipótese alguma, copiar modelos!). Planejar em conjunto: colegas (dupla ou trio), professor-orientador e supervisor, é fundamental para desenvolver o trabalho coletivo.

Ao longo dos excertos supracitados fica claro que essas trocas beneficiam tanto os licenciandos, ao receberem informações oriundas das experiências de quem já está atuando no campo da docência, quanto os professores-orientadores, pois os licenciandos trazem consigo diversas vivências e, ao estarem em formação, podem estar mais próximos de informações mais recentes, considerando as constantes construções da ciência. Além disso, embora não sendo público da pesquisa, os professores supervisores também tendem a crescer a partir das trocas com orientadores e licenciandos, uma vez que a identidade docente é construída e reconstruída ao longo do exercício da profissão.

Nessa direção, Lotici e Wirzbicki (2018), ao analisarem as percepções de professores supervisores de estágio, discorrem sobre a contribuição do estágio para a construção da identidade docente e a qualificação da ação docente a partir do aprendizado mútuo entre estagiário e supervisor, além de possibilitar uma reflexão crítica sobre a prática docente. Ainda em relação ao aprendizado mútuo, afirma Paulo Freire (1987, p. 39): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ou seja, o aprendizado é mútuo e todos somam.

No trecho exposto anteriormente, LB3 propõe a discussão de um item que deve ser destacado para que a prática não seja pensada como um treinamento ou no intuito de imitar modelos, sem refletir se cabe ou não ao seu contexto. Pimenta e Lima (2004) também criticam essa postura de imitar modelos, afirmando a necessidade de se realizar uma análise crítica, considerando os acertos e trazendo-os para a sua realidade. Nesse sentido, outro ponto na formação docente que precisa ser trabalhado é a importância da reflexão, fazendo com que os licenciandos sintam-se instigados a refletir sobre como agir diante de diferentes situações escolares e, até mesmo, de conflitos existentes, resultando, assim, em atitudes críticas a partir das experiências compartilhadas. Em relação a esse aspecto, LC7 destaca:

Se algo não deu certo é momento de parar e refletir o que aconteceu e repensar se o que eu havia planejado não aconteceu significa que não deu certo realmente. O grande suporte de professores com muita experiência, que contribuem para que a gente esteja sempre melhorando, com toda certeza é algo muito importante.

Essa compreensão do estágio como um momento de aprendizagem e reflexão, ou seja, não vislumbrando apenas como a parte prática de um curso, é o reconhecimento de que se trata de uma etapa fundamental para o preparo dos alunos para o exercício de sua profissão (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012). Ainda em relação ao estágio como um momento de reflexão, a professora-orientadora Cristiane destaca-o como um momento de “Muita reflexão né, o que eu falo, choque entre prática e teoria”. Esses momentos de reflexão são de fundamental importância ao longo da formação docente. Lima e Wirzbicki (2017), ao analisarem as situações formativas sobre o desenvolvimento de atividades no

ECS de Ciências Biológicas, destacaram a importância de o estágio ser concebido como um momento reflexivo, afinal, trata-se da base para a construção da identidade docente.

Assim, é fato que a reflexão se faz necessária, porém, como proceder para favorecê-la? Nóvoa (2009) acredita que o exercício da escrita, no que se refere às vivências pessoais e profissionais, é fundamental para que se possa ter uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor. São poucos, todavia, os cursos de formação docente que se atentam efetivamente para a reflexão do aluno sobre sua prática por meio das narrativas (SILVA; GASPAR, 2018).

Quanto ao curso da referida pesquisa, é possível observar que o uso da escrita para reflexão, de fato, ocorre. A professora Rosemari, orientadora e professora do componente, destaca: “A maneira como a gente conduz a disciplina de estágio; são as fichas reflexivas; eles podem olhar a prática deles, vejo que as fichas têm uma contribuição muito grande pra quem se dedica a fazer elas.” Além das fichas reflexivas, um outro instrumento utilizado pelas professoras do componente é o diário de bordo, cujo desenvolvimento da escrita pode resultar na reflexão, pois permite ao aluno registrar os sentimentos envolvidos diante das situações discutidas e analisá-los a partir de outra perspectiva, favorecendo um diálogo consigo mesmo (SOUZA *et al.*, 2012). Assim, o ato da escrita, ao construir esses instrumentos, faz com que o aluno reflita sobre suas práticas e busque aporte de como pode intervir na situação problematizada, movimento importante para a formação do futuro professor.

Nesse sentido, argumenta-se sobre a formação do professor como profissional reflexivo na tentativa de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula, a fim de colaborar na formação de profissionais críticos, capazes de transformar sua prática pedagógica. O estágio deve seguir nesse caminho, promovendo diálogo entre os professores formadores e os em formação, instigando-os a refletir acerca das práticas vivenciadas na escola com o intuito de pensar em intervenções (RODRIGUES, 2015). No referido campo de pesquisa, esses processos de reflexões coletivas acontecem tanto entre licenciando e professor-orientador e licenciando e supervisor, quanto entre os próprios licenciandos a partir de suas trocas de experiências sobre diferentes situações, possibilitando um olhar mais aprofundado da complexa realidade escolar, preparando-os para a ação docente.

PROFESSORES ORIENTADORES E SUPERVISORES: SUJEITOS FUNDAMENTAIS NA RELAÇÃO ENTRE AS DUAS INSTITUIÇÕES FORMADORAS

Para que os estágios tenham seus objetivos alcançados é fundamental que seja pensado no coletivo – estagiário, orientador e supervisor. Essa relação também aproxima a Educação Básica do Ensino Superior, para que a formação não se dê tão distante da realidade a ser encontrada enquanto profissional. Lima (2008) não hesita em destacar a importância de, ao longo do estágio, existir um movimento de aproximação entre as duas instituições de ensino – universidade e escola –, afinal, cada uma possui suas particularidades no que se refere a valores, à cultura, entre outros, e que naquele momento possuem um objetivo em comum: a formação de professores.

Milanesi (2012) afirma que não basta a escola disponibilizar seu espaço, é preciso que o professor supervisor queira também assumir o seu papel de formador dos futuros docentes. A professora orientadora Solange possui uma compreensão semelhante: “Eu acho que um caminho a ser trilhado pelo professor lá da escola é de se reconhecer como formador e talvez a universidade ainda falhe em discutir com ele essa função”.

Assim, embora sabendo da real importância, muitas vezes a articulação entre essas instituições é falha. Um pouco desse distanciamento se dá em virtude de fatores, como as condições de trabalho dos professores-orientadores de estágio no que diz respeito ao tempo disponível, afinal, sabe-se que possuem diversas tarefas a serem cumpridas, e as condições formativas dos professores e da escola para receber, orientar e formar os estagiários, pois, muitas vezes, esses não se reconhecem como formadores (LIMA, 2008; PIMENTA; LIMA, 2004; CYRINO; SOUZA NETO, 2017).

Outro fator que pode ser responsável pelo distanciamento entre as instituições formadoras é a concepção equivocada quanto à relação teoria e prática, pois algumas vezes há a ideia de que a teoria não é aplicável à realidade da escola, trazendo uma concepção de que há uma prática sem teoria, ou uma teoria desvinculada da prática, posto que comumente se ouve de alguns profissionais da área que, na práxis, a teoria é outra, e tudo isso pode resultar em um distanciamento entre escola e universidade (LIMA, 2008; PIMENTA; LIMA, 2004; CYRINO; SOUZA NETO, 2017). Dessa forma, é importante que se tenha a compreensão que tanto os componentes que trabalham os conteúdos específicos quanto aqueles que abordam as práticas pedagógicas são necessários para a preparação do licenciando para a docência, uma vez que o estágio possibilita aprimorar os dois aspectos – conhecimentos específicos e práticas pedagógicas –, contribuindo para a superação dessa fragmentação.

Nesse entendimento, é fundamental que todos os sujeitos envolvidos nesse processo estejam atentos para a real importância dos estágios em um curso de formação de professores, e que, a partir disso, possam se reconhecer como formadores. Somente assim ambas as instituições estarão instigadas a estreitar os vínculos e trabalhar em prol da formação dos estagiários.

No que se refere aos ECSs do curso em estudo, os participantes estão cientes da importância da troca de experiências e, além disso, reconhecem que se faz necessária uma maior aproximação entre as instituições formadoras, conforme pode-se observar na seguinte colocação:

Eu acho que ainda essa questão da relação escola-universidade, para mim, é um ponto que a gente precisa avançar e muito; encontrar formas para que seja o mais natural possível, de que realmente a escola seja uma extensão da universidade e a universidade uma extensão da escola; a gente precisa, inclusive, trabalhar mais nessa via contrária, escola para a universidade, porque a gente vai para a escola, a escola nos recebe, abre as portas, mas a gente ainda precisa dar mais retorno para a escola (SILVIA).

Observa-se que a escola ainda fica apenas com o papel de receber os estagiários, abrir as portas e oferecer-lhes a estrutura para a realização do estágio, nada muito além dos trâmites legais. O que se costuma observar é a escola recebendo estagiários, e, em contrapartida, a universidade ainda não abre

com muita frequência as portas para a escola. Até existem ações pontuais, projetos, formações, mas que ainda estão distantes de atingir o todo escolar. Esse distanciamento pode acarretar à escola um papel de coadjuvante nesse processo formativo de seus futuros professores. Cientes da importância de um maior entrosamento entre a universidade e o meio escolar, acredita-se ser fundamental, inicialmente, aproximar os professores de ambas as instituições, ou seja, professor-orientador e supervisor, de modo a avizinhar esses dois universos.

Ao ser questionada sobre a relação com o professor supervisor, a professora Silvia destaca:

Eu vejo que com o Pibid e com a residência, a gente tem conseguido melhorar esse fluxo de informação e essa dinâmica, embora, claro, você não trabalhe com todos os professores, mas a gente tem tido cada vez mais contato com os professores, de uma forma mais efetiva, tanto das Ciências quanto da Biologia, então isso tem estreitado os laços, por que os professores da rede básica estão fazendo parte da universidade; isso acaba sendo muito importante nesse papel.

Lima, Wirzbicki e Dudek (2019) também veem na Residência Pedagógica uma oportunidade de fortalecer o vínculo entre os cursos de Licenciatura da UFFS e a Educação Básica. Em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), citado pela professora Silvia, esse possui como objetivo “[...] antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (MEC, 2021). Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das Licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Logo, tratam-se de iniciativas importantes no fortalecimento dessa relação.

Felizmente, embora em passos lentos, essa discussão tem ganhado força e os avanços vêm ocorrendo; as universidades têm buscado meios para estreitar os laços com a escola formadora. Para que isso ocorra é fundamental que a escola compreenda que o aluno em formação é quem retornará futuramente a ela como professor (CYRINO; SOUZA NETO, 2017). Ainda, para aproximar escola e universidade é fundamental que o professor-orientador busque um diálogo com a escola parceira, visando a refletir a respeito das práticas docentes, desencadeando um processo de trocas entre estagiários e outros participantes do sistema escolar (ANJOS; MILLER, 2014). A partir disso, reitera-se a importância desse professor de estágios.

Os licenciandos destacam a influência do professor-orientador ao longo do estágio quando questionados sobre a sua função:

O professor-orientador atua como um aporte ao licenciando. Suas experiências teóricas, prática e pessoal ajudam o licenciando a compreender melhor o que está ocorrendo naquele espaço. Muitas vezes provoca e instiga novos movimentos e reflexões sobre a sala de aula e sua complexidade (LB5).

Conforme visto anteriormente, é importante que o estágio se faça a partir de muita reflexão sobre a prática. Nesse sentido, o docente que está orientando pode estabelecer meios para que os licenciandos repensem suas práticas, levando-os a refletir sobre determinadas atitudes em diferentes situações. O incentivo ao registro escrito e a socialização oral das atividades desenvolvidas no

estágio são aspectos importantes para a constituição do professor reflexivo, como defendem Cipriano, Londero e Dornfeld: “A construção de narrativas na formação inicial de professores de ciências poderá permitir a compreensão desta formação, sob o ponto de vista daqueles que o experimentam (p.4, 2022).

LC9 também destaca a importância do orientador de estágio: “Auxiliar, corrigir e orientar com o intuito de sempre aperfeiçoar. Afinal, esses professores já vivenciaram tais experiências e têm muito a nos ensinar”. Fica claro o papel indispensável do orientador nesse processo, pois, diante de toda sua experiência, ele pode sugerir possibilidades a serem trilhadas pelos licenciandos. Para Pimenta e Lima (2004), é preciso que os professores-orientadores de estágios trabalhem no coletivo com seus alunos. Essa ação é destacada em algumas respostas dos licenciandos: “Tive ótimos professores até o momento. Eles me auxiliaram a ter várias visões da prática docente, a refletir e buscar soluções e não se conformar com as situações que podem aparecer na futura profissão” (LB2).

Fica evidente que os licenciandos reconhecem a figura do orientador como elemento essencial na formação e não como alguém que está ali somente com o intuito de avaliar. Desse modo, é fundamental que a relação entre orientador e orientado seja a mais próxima possível. No que se refere ao contato do professor-orientador com os alunos estagiários, todos afirmaram realizar encontros presenciais de acordo com a necessidade, bem como troca de *e-mails* e *WhatsApp*.

Outro ponto determinante são as aulas do componente, afinal trata-se de um momento que pode ser utilizado para reflexões a respeito do exercício da docência, a partir das articulações entre relações conceituais e práticas para além das atividades do estágio. Dessa forma, as aulas do componente são de extrema importância, pois, caso ocorra um distanciamento entre estagiário e o orientador, o professor do componente auxilia, e muito, no processo, conforme destacado a seguir: “Existe uma aula com professor de estágio para tirar suas dúvidas, falar de suas inquietações; tem o tempo de planejamento também, muita troca e partilha de experiências” (SOLANGE).

Tão importante quanto o professor-orientador é o professor supervisor, que, ao conhecer a realidade da escola possibilita ao aluno ter noção de como se dá o funcionamento do meio escolar, da rotina da profissão docente. Além disso, ele conhece as particularidades da turma em que o estagiário trabalhará. Em relação a isso, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 orienta que as escolas devem oportunizar ao estagiário o aprender a ser professor em uma situação real de trabalho, quando a presença do professor supervisor é fundamental para uma formação de qualidade (BRASIL, 2001).

Os licenciandos também destacaram a influência do professor supervisor ao longo do processo de estágio: “Auxiliar na compreensão dos conteúdos, ajudar na elaboração dos melhores métodos didáticos a serem trabalhados, já que o mesmo conhece as nuances do público a ser trabalhado” (LB1).

O professor supervisor é um elemento que conhece o meio (sala de aula) e auxilia o licenciando em estratégias e movimentos para testar e discutir suas metodologias. Se apresenta como um mediador da relação entre licenciando x alunos (LB5).

O fato de o professor supervisor conhecer a realidade da turma é de extrema importância, pois muito se fala da necessidade de considerar as particularidades existentes, introduzindo o conteúdo científico a partir de situações do cotidiano desses alunos e utilizando-se de estratégias que consideram a realidade da turma. Nesse sentido, o professor supervisor pode colaborar e muito, agindo como um elo entre estagiário e turma, de modo que esses aspectos contextuais sejam considerados também no estágio.

A importância do supervisor nesse processo formativo também foi destacada por uma das professoras:

Para mim é uma função primordial porque é esse professor que está na escola, que conhece os alunos, que têm relação direta com o conteúdo, conhece a história de vida dos alunos, tem experiência pra dizer o que pode ou não ser realizado (ROSEMARI).

Daí a necessidade de o licenciando ter uma relação próxima com o supervisor do estágio, considerando suas sugestões, planejando com ele.

Quando os professores-orientadores foram indagados sobre a existência de diferenças nos estágios realizados por eles durante a formação e os estágios praticados atualmente no curso de Ciências Biológicas da UFFS, os itens mais destacados foram uma maior presença do orientador e um maior envolvimento com a escola, ou seja, já é possível observar que avanços ocorreram. Quando, porém, os professores-orientadores foram questionados quanto às formas de contato com o professor supervisor, metade deles afirmou que o contato ocorreu apenas no dia de assistir a aula, e os demais que, além do encontro no dia da aula, trocam informações via *WhatsApp*, *e-mail* ou, ainda, durante eventos da universidade. Nesse sentido, essa relação ainda precisa ser fortalecida, conforme exposto: “Acho que o professor supervisor poderia estar mais conectado com o professor-orientador” (ANTONIA). Por fim, fica clara a importância do fortalecimento desse vínculo entre alunos, orientadores e supervisores. Em relação a isso, LB3 sugere:

Seria interessante se os professores supervisores participassem, também, de algum momento formativo junto aos acadêmicos. Às vezes chegamos na escola um tanto “perdidos” procurando o professor de Ciências/Biologia. Acho importante um momento onde orientadores e acadêmicos tenham tempo de qualidade para conversar, mas isso pode ser inviável por conta dos diferentes horários.

A sugestão de LB3 é bastante pertinente e deve ser considerada no planejamento dos ECSs que estão por vir. Dessa forma, faz-se necessário que, ao longo do estágio, professores orientadores e supervisores estejam mais próximos, afinal ambos irão contribuir na formação do licenciando. Nóvoa (2009) destaca as incertezas existentes dentro do campo da educação, e que, embora exista excesso de discursos quanto à necessidade de mudanças, pouco se tem feito para que elas ocorram de fato no que se refere ao campo da formação de professores. Para esse autor, é preciso esforço para construir, realmente, propostas e ações que darão novos rumos ao futuro da formação de professores. Dessa maneira, espera-se que os professores envolvidos sigam instigando reflexões sobre o seu desenvolvimento, oportunizando melhorias que,

futuramente, refletirão em mudanças positivas no sistema de ensino, afinal reitera-se que os licenciandos de hoje serão os professores de amanhã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, é possível concluir que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tem se esforçado para que, de fato, os ECSs tenham seus objetivos alcançados. Há uma valorização dos componentes de ECS em Ciências e Biologia por parte dos licenciandos e orientadores, ao concebê-los como um momento de formação, troca de experiências e reflexões sobre a prática. Outro ponto que merece destaque é a qualidade das orientações, o que é determinante para o desenvolvimento dos estágios.

Certamente mudanças ainda se fazem necessárias. Nesse sentido, esta pesquisa traz apontamentos que poderão nortear o planejamento de atividades, visando a favorecer ainda mais esse processo formativo, tais como a necessidade de uma maior aproximação entre as instituições formadoras – escola e universidade –, o que somente será possível ao aproximar os professores formadores, os orientadores e os supervisores. No que diz respeito aos supervisores, é preciso que estes se reconheçam como formadores, indo além dos elementos burocráticos do processo de estágio.

Por se tratar de uma temática sobre a formação docente inicial, acredita-se que é de suma importância, pois muito tem se falado sobre a necessidade de mudanças no que se refere ao contexto educacional, e o estágio, quando concebido como um momento de oportunidade de aprendizado e reflexão sobre a prática, pode gerar reflexos positivos tanto aos licenciandos quanto aos professores envolvidos nesse processo. Desse modo, pensa-se que os participantes da pesquisa também puderam refletir sobre o valor do estágio na sua formação e atuação enquanto docentes. Nesse contexto, é lamentável que muitos licenciandos se negaram ou não consideraram importante participar desse momento. Assim, pesquisas como essa são determinantes e necessárias para discussão tanto em cursos de formação inicial quanto na formação continuada.

Supervised curriculum internship in sciences and biology: understandings of license and teaching teachers

RESUMO

The search addresses the Supervised Internship theme, which can be understood as a stage of training and preparation for the exercise of the profession. The study aims to know the conceptions that the undergraduate students and supervisory professors of the supervised internships of the Biological Sciences course at the Federal University of Fronteira Sul, Campus Realeza-PR, have in relation to internships, as well as to understand how the undergraduates conceive the figure of the professor and internship supervisor. It is considered important to know these understandings, as the practice of the internship can reflect on the teaching action on the part of the future teacher and the teacher who guides the interns. The collection of information was based on a questionnaire with the undergraduates who had attended the disciplines of Supervised Curricular Internship (ECS) in Sciences I and Biology I, considering that for the completion of the ECS in Biology I, the undergraduate must have attended ECS in Sciences I and II, and an interview with the internship supervisors. Data analysis was based on Discursive Textual Analysis, from which we organized two mixed categories: I) Supervised Curriculum Internship: a moment of Training, sharing experiences and reflection on practice; II) Guiding professors and supervisors: fundamental subjects in the relationship between the two training institutions. Such categories allowed thinking about the importance of conceiving the internship as a moment of reflexive formation and the need for greater involvement between university and school, made possible by the rapprochement between the cited professors and supervisors.

KEYWORDS: Teacher training. Degree course. Teaching identity

NOTAS

1. Este PPC era o que estava vigente no período da pesquisa. Atualmente o curso de Ciências Biológicas conta com um novo PPC que ampliou em 90 horas a carga horária de estágio com o componente Estágio Curricular Supervisionado I: organização do trabalho escolar (UFFS, 2020).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v1i2.77>. Acesso em 8 abr. 2021.

ANJOS, C. I.; MILLER, S. Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de educação infantil. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 209-220, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28016/15424>. Acesso em: 8 nov. 2019.

ASSAI, N. D. de S.; BROIETTI, F. C. D.; ARRUDA, S. de M. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203517>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4Lr6V5dnYRvn98z4JVwWwVG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2021.

AZEVEDO, M. A. R. **Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009. DOI: 10.11606/T.48.2009.tde-17052009-190433. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17052009-190433/pt-br.php>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. **Revista Ciranda**, São Paulo: Avercamp, v. 4, n. 1, p. 125-143, 2006. DOI: <https://doi.org/10.46551/259498102020010>

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001**. Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** – Legislação Informatizada. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** - Legislação Informatizada. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Legislação Informatizada. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de Ensino Superior e Ensino Profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 1982.

BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mar. 1994

BRASIL. **Parecer CNE/CP027/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de Licenciaturas**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, L. M. C. *et al.* Pensando a licenciatura na Unesp. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, ano 9, n. 9/10, p. 211-232, 2003.

CIPRIANO, A. O.; LONDERO, L.; DORNFELD, C. B. Elementos da profissionalidade docente em narrativas de futuros professores de Ciências e Biologia participantes do PIBID. **ACTIO: Docência em Ciências**, v.7, n. 1, p.1-23, jan. /abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/13603> Acesso em 23 nov. 2023.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 661-682, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000200661. Acesso em: 8 abr. 2021.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, v. 53, p. 171-186, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.36902. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kKhXcCMp56LZ5R54fsL4PFq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

FELICIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/>. Acesso em: 8 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRISON, M. D. *et al.* O estágio de docência como articulador na produção de saberes e na formação de professores de química. **Revista Didática Sistemática**, Universidade Federal do Rio Grande; Instituto de Educação, v. 11, p. 88, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/1649>. Acesso em: 8 abr. 2021.

GARDA, C. M. A. *et al.* Estágio Curricular Supervisionado em Biologia: abordagem da temática Síndrome de Down. Formação docente e educação científica. **Cruz Alta: Ilustração**, 2020. Disponível em: <http://san.uri.br/sites/anais/ciecitec/2020/ebook/Livro%20CIECITEC%20-%20Volume%201.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021

LIMA, B. G. T.; WIRZBICKI, S. M.; DUDEK, D. M. Caminhos para docência: possibilidades a partir da residência pedagógica. Residência pedagógica na UFFS – registros e contribuições para o fortalecimento do Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas. Tubarão, SC: **Copiart**, 2019. p. 53-70.

LIMA, B. G. T.; WIRZBICKI, S. M. Inquietações problematizadas pelo exercício do estágio supervisionado em Ciências. **Anais do Encontro Nacional De Pesquisa Em**

Educação Em Ciências, Enpec, 11., 2017. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 28 ago. 2019.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2021.

LOTICI, E. P. de C.; WIRZBICKI, S. M. **Percepções dos supervisores das escolas de educação básica, anos finais do Ensino Fundamental, do município de Realeza – PR**: sobre influência do estágio na formação de professores. Realeza: Programa de Pós-Graduação em Ciências Naturais e Sociedade – PPGECS, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, n. 46, p. 209-227, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MEC. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid#:~:text=O%20programa%20oferece%20bolsas%20de,de%20aula%20da%20rede%20p%C3%BAblica>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. 224 p.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Porto: Editora Porto, 2009.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, J. A. B. R., LIMA, B. G. T.; WIRZBICKI, S. M. O estágio não obrigatório na formação de licenciados em ciências biológicas: um espaço de possibilidade formativa. **ACTIO: Docência em Ciências**, v.5, n. 2, p.1-21, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/11709>. Acesso em 13 nov. 2023.

REGIS, A. J. L. *et al.* Contribuições do Estágio Supervisionado para futuros professores de Biologia. **ENALIC**, 7., 2018, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51363>. Acesso em: 8 abr. 2021.

RODRIGUES, M. A. N. Estágio Supervisionado e formação de professor: uma reflexão sobre integração teoria e prática. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1917>. Acesso em: 8 abr. 2021.

ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. de A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciênc. Educ.** v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5M6rMNFlymsDS5xkqSzmghN/#>. Acesso em: 8 abr. 2021.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 205-221, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2021.

SOUZA, A. P. G. de *et al.* A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 181-210, 2012.

SOUZA, L. M.; INDJAI, S.; MARTINS, E. S. Formação inicial de docentes de biologia: limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no Ensino Médio. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades. **Rev. Pemo**, v. 2, n. 2, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i2.3668. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3668>. Acesso em: 8 abr. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFFS. **Universidade Federal da Fronteira Sul. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura**. 2012. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccblre/2015-0001>. Acesso em: 28 ago. 2019.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura**. 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccblre/2020-0002>. Acesso em: 15 abr. 2021.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Resolução nº 7/CONSUNICGRAD/UFFS/2015** (alterada). 2015. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2015-0007>. Acesso em: 8 nov. 2019.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Ato deliberativo nº 1/CCCBLRE/UFFS/2018**. 2018. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ato-deliberativo/ccblre/2018-0001>. Acesso em: 8 abr. 2020.

Recebido: 03 jul. 2023

Recebido: 07 jun. 2023

Aprovado: 13 dez. 2023

DOI: actio.v8n3.17098

Como citar:

GARDA, Carla Munique Aparecida; WIRZBICKI, Sandra Maria; LIMA, Barbara Grace Tobaldini de. Estágio curricular supervisionado em ciências e biologia: compreensões de licenciandos e professores-orientadores. **ACTIO**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX

Correspondência: jonas.guimaraes@ifce.edu.br

Carla Munique Aparecida Garda

Rua Belém, n. 2065, Ap. 201, Bairro Centro Cívico, Realeza, Paraná, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

