

Concepções de Estágio: *encontro com a docência e a prática*

Ismênia Gurgel Martins ¹
Jéssyka Melgaço Rodrigues ²
Raquel Crosara Maia Leite ³

Resumo: Este estudo qualitativo teve como objetivo investigar as concepções atribuídas ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, focando na organização prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nas concepções dos sujeitos diretamente envolvidos em sua implementação, como estagiários e docentes supervisores. O ECS é reconhecido no PPC como componente formativo essencial que articula teoria e prática, por meio de etapas integradas de observação e regência, a fim de viabilizar uma aproximação gradual do futuro professor com o cotidiano escolar. As concepções evidenciadas pelos participantes revelam, por sua vez, três perspectivas predominantes: o estágio como momento de encontro com a docência; como espaço de aplicação dos saberes teóricos; e como práxis reflexiva. Sobretudo, os dados indicam que o ECS é um campo de disputas simbólicas, marcado por diferentes modelos formativos, reforçando a necessidade de ações formativas mais intencionais, dialógicas e colaborativas durante sua execução.

Palavras-chave: Estágio; Formação docente; Prática pedagógica.

Conceptions of Internship: an encounter with teaching and practice

Abstract: This qualitative study investigated the meanings attributed to the Supervised Curricular Internship (ECS) in the initial training of Biological Sciences teachers, focusing on the organization outlined in the Course Pedagogical Project (PPC) and the conceptions of those directly involved in its implementation, such as interns and supervising teachers. The ECS is recognized in the PPC as an essential formative component that integrates theory and practice through combined stages of observation and teaching practice, aiming to facilitate the gradual engagement of future teachers with the school environment. The conceptions revealed by the participants reflect three predominant perspectives: the internship as a moment of encounter with teaching; as a space for applying theoretical knowledge; and as reflective praxis. Above all, the data indicate that the ECS is a field of symbolic disputes, shaped by different formative models, underscoring the need for more intentional, dialogical, and collaborative formative actions throughout its execution.

Keywords: Internship; Teacher Education; Pedagogical Practice.

Concepciones de las prácticas:

¹ Professora efetiva das disciplinas pedagógicas do DECB da UERN. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0661-6217>, e-mail: ismeniamartins@uern.br

² Doutoranda em Ensino pela RENOEN – Polo UFC. Mestra em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Ceará (ENCIMA – UFC). Licenciada em Ciências Biológicas (FACEDI – UECE) e em Pedagogia (FAK). É professora de biologia na rede pública de ensino no Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2896-9353>, e-mail: jessykamelgaco@gmail.com

³ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Faculdade de Educação (FACED/UFC). Uma das líderes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1563-9670> e-mail: raquelcrosara@ufc.br

encuentro con la docencia y la práctica

Resumen: Este estudio cualitativo tuvo como objetivo investigar las concepciones atribuidas al Estudio Curricular Supervisado (ECS) en la formación inicial de profesores de Ciencias Biológicas, centrándose en la organización prevista en el Proyecto Pedagógico del Curso (PPC) y en las concepciones de los sujetos directamente involucrados en su implementación, como pasantes y profesores supervisores. La ECS es reconocida en el PPC como un componente formativo esencial que articula la teoría y la práctica, a través de etapas integradas de observación y regencia, con el fin de facilitar una aproximación gradual del futuro profesor al día a día escolar. Las concepciones evidenciadas por los participantes revelan, a su vez, tres perspectivas predominantes: las prácticas como momento de encuentro con la docencia; como espacio de aplicación de los conocimientos teóricos; y como praxis reflexiva. Sobre todo, los datos indican que el ECS es un campo de disputas simbólicas, marcado por diferentes modelos formativos, lo que refuerza la necesidad de acciones formativas más intencionales, dialógicas y colaborativas durante su ejecución.

Palabras-clave: Prácticas; Formación docente; Práctica pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

No contexto das Licenciaturas, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é concebido como uma etapa formativa estratégica, em que o licenciando é instigado a articular teoria e prática, ao mesmo tempo em que reflète criticamente sobre o cotidiano escolar e sobre suas ações pedagógicas (Pimenta; Lima, 2011). Mais do que uma exigência técnica, Martins (2025) adverte que o ECS se constitui como um importante dispositivo de mediação entre diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo: professores formadores, estudantes em formação e docentes das escolas. Essa mediação ocorre por meio de relações dialógicas e colaborativas, que se concretizam em situações reais de ensino, marcadas por tensões, aprendizagens mútuas e negociações de saberes. Freire (2003), alinhado à essa perspectiva, enxerga-o como uma dimensão formativa integral, atravessada por aspectos éticos, estéticos, políticos e humanos. Para o autor, formar-se como educador implica envolver-se criticamente com a realidade concreta dos sujeitos, exercendo uma práxis comprometida com a transformação social e com o reconhecimento da educação como prática da liberdade.

Adotando como pano de fundo esta compreensão teórica mais geral, salientamos que neste trabalho serão apresentados resultados parciais de uma pesquisa de doutoramento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. A temática do estudo em questão transita entre os campos da Didática, da Formação de

Professores e da Prática de Ensino, tendo como eixo articulador o estágio supervisionado e suas implicações para o desenvolvimento profissional docente. Sobretudo, o recorte analítico adotado concentra-se na compreensão do estágio como espaço de construção de saberes e de negociação de sentidos entre os diferentes atores envolvidos no processo formativo, em especial professores supervisores acadêmicos e estagiários.

Para esta pesquisa, delineou-se o seguinte problema: Quais sentidos são atribuídos ao Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, considerando tanto sua organização no Projeto Pedagógico do Curso quanto as concepções dos sujeitos diretamente envolvidos em sua implementação? Com base nessa questão, foi definido o objetivo investigar as concepções atribuídas ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, focando na organização prevista no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nas concepções dos sujeitos diretamente envolvidos em sua implementação, como estagiários e docentes supervisores.

Entendemos que a relevância deste trabalho reside na sua capacidade de contribuir para a ampliação das reflexões acerca do ECS, notadamente no campo da formação inicial de professores de Ciências Biológicas. Ao evidenciar as distintas concepções de estágio manifestadas por professores supervisores acadêmicos e estagiários, o estudo promove uma compreensão sobre os sentidos atribuídos a essa etapa formativa, bem como sobre os desafios e as potencialidades que ela encerra. Além disso, ao articular teoria e prática no tratamento dos dados e na análise crítica das experiências formativas, esta pesquisa oferece subsídios importantes para o aprimoramento das propostas pedagógicas que envolvem o estágio, colaborando, assim, para a qualificação dos processos de formação docente.

O texto está organizado em quatro partes. Nesta parte inicial, apresenta-se o contexto em que se insere a investigação, explicitando sua delimitação, o problema de pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo. Na segunda parte, descreve-se a metodologia adotada, com a devida justificativa para a escolha do método. Nesse momento, são detalhados o período de realização do trabalho de campo, o cenário da pesquisa, os grupos de sujeitos envolvidos e os procedimentos empregados na coleta, produção e análise dos dados. A terceira parte é dedicada à apresentação e discussão dos principais achados. Por fim, as

considerações finais sintetizam os resultados, evidenciam as contribuições do estudo e apontam possibilidades para investigações futuras.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois busca compreender a relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade dos indivíduos, conforme apontam Silva e Menezes (2005). Nessa abordagem, o ambiente natural constitui a principal fonte de dados, e o pesquisador atua como o instrumento central da investigação, com ênfase no processo e em seus significados. Quanto ao método, trata-se de um estudo de caso, modalidade da pesquisa qualitativa que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), consiste em uma análise aprofundada de uma instituição, sistema educativo, pessoa ou unidade social, com o propósito de compreendê-los tal como são percebidos, sem a intenção de intervir.

Como participantes da investigação, elegemos dois grupos. O primeiro foi constituído por três professores supervisores acadêmicos de estágio (cognominados: PSAE 1, PSAE 2, PSAE 3), efetivos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública situada na região Nordeste do país. O segundo comportou quatro estagiários (Estagiário 1, 2, 3 e 4) matriculados, em 2024, no componente de Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Biológicas II, oferecido pela referida instituição. A escolha dos professores fundamenta-se em sua experiência consolidada, já que acumulam mais de dez anos de atuação na supervisão de estágios. Os estagiários, por sua vez, foram selecionados por estarem cursando o quarto e último estágio curricular previsto no Projeto Pedagógico do Curso.

A coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2024, dando-se por meio de entrevistas com os professores supervisores e de um grupo focal com os estagiários. Inicialmente, foram apresentadas aos participantes as finalidades da pesquisa e os procedimentos da entrevista e/ou grupo focal. No desenvolvimento das atividades de geração de dados, as falas foram gravadas em áudio por meio de celular e, posteriormente, transcritas integralmente. Cada entrevista e/ou grupo focal teve duração aproximada de uma

hora e trinta minutos, utilizando-se um roteiro de perguntas para os dois grupos de participantes.

Utilizamos a Análise Documental, que conforme Lima Júnior et al. (2021), pode ser desenvolvida a partir de várias fontes e de diferentes documentos, não somente do texto escrito. O uso da análise documental busca identificar informações factuais nos documentos, que ainda não passaram por tratamento analítico, a partir de questões e hipóteses de interesse, de modo que utiliza o documento como objeto de estudo.

O documento analisado foi o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e sua relevância está no fato de conter informações que norteiam didática, pedagógica e metodologicamente as concepções de currículo e formação docente. Ao analisarmos o PPC, o foco se voltou, para os Componentes Curriculares de Estágio. Cada Componente dispõe de um Programa Geral contendo ementa, objetivos, conteúdos programáticos, metodologias, avaliações, referenciais teóricos e toda uma organização disciplinar e epistêmica a ser desenvolvida em sala de aula.

Em se tratando da obtenção dos relatos dos Professores Supervisores Acadêmicos, utilizamos a entrevista narrativa como recurso. Para Poupart et al. (2008, p. 216), “o uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades”. Fizemos a opção pela entrevista narrativa estruturada, pois, nesse formato, há um planejamento das perguntas, que foram seguidas em uma única ordem de direcionamento necessário ao entrevistado. Assim, a entrevista possibilitou uma maior liberdade para os sujeitos discorrerem sobre o tema em questão.

E para a geração dos dados advindos dos estagiários, aplicamos a técnica do grupo focal, o qual foi conduzido por um conjunto de questões norteadoras da pesquisa. No entendimento de Gaskell (2002), os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes, que se fundamenta numa discussão racional na qual as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração.

Dessa maneira, todos os alunos narraram sobre as mesmas indagações, sendo muito favorável para a compreensão das opiniões e das relações estabelecidas ao longo dos estágios e da vivência no curso como um todo. As opiniões se complementavam e isso foi bastante favorável para a compreensão da pesquisa.

Os dados produzidos foram submetidos à Análise de Conteúdo, método proposto por Bardin (2011) e utilizado para descrever, sistematicamente, o significado de material qualitativo contido em comunicação ou mensagem. Após a aplicação das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, procedeu-se à categorização, interpretação e informatização dos dados, assegurando uma análise detalhada e estruturada dos conteúdos investigados.

Como fechamento da metodologia, pontuamos que os sujeitos participantes da nossa pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Tal documento deixou claro que a participação poderia ser desvinculada a qualquer momento, sem constrangimentos, além de assegurar o anonimato dos professores e alunos. Ressaltamos que este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que envolve o ECS. Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo a numeração de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 78235624.9.0000.5054 e parecer número 6.750.158.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados extraídos da análise documental e do exame dos relatos foram organizados em duas categorias principais. A primeira, denominada “Estágio Curricular Supervisionado no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas”, traça uma visão abrangente sobre a estrutura e as especificidades do estágio dentro do curso. A segunda categoria, intitulada “Distintas concepções de estágio expressas pelos PSAE e estagiários”, apresenta diferentes perspectivas acerca do estágio, subdividindo-se em três aspectos: Estágio como encontro com a profissão docente, Estágio como componente prático e Estágio como práxis docente. A seguir, exploraremos detalhadamente cada uma dessas categorias.

3.1 Estágio Curricular Supervisionado no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) menciona que o estágio se trata de uma atividade que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Essa supervisão será feita sob o acompanhamento de um supervisor da IES e pelo profissional do campo de estágio mediante a reflexão, acompanhamento e planejamento da atividade, seguindo as orientações contidas nos planos de estágio. Conceito este bastante semelhante ao que consta na Lei de Estágio nº 11.788/2008 o qual conceitua-o, no seu artigo 1º, como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo do estudante (Brasil, 2008).

Salientamos que o Estágio obrigatório do PPC em análise, consta no eixo da Formação Específica, tendo seu início no quinto período, com uma carga horária total de 405h, sendo subdividido em quatro componentes curriculares: Estágio Curricular em Ciências Naturais I (ECCNI) – 90h; Estágio Curricular em Ciências Naturais II (ECCNII) – 105h; Estágio Curricular em Ciências Biológicas I (ECCBI) – 105h; e Estágio Curricular em Ciências Biológicas II (ECCBII) – 105h.

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

Foi através da Resolução 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (CNE/CP), que se ampliou a carga horária do estágio e o antecipou para a metade do curso, criando uma entidade curricular, a chamada “prática como componente curricular” (PCC) nos cursos de Licenciatura (Brasil, 2002). Além do mais, através desse documento, exigiu-se a duração mínima das 400 horas como tempo da formação a ser dedicado ao PCC, que devem permear todo o curso de formação de professores. Sua finalidade explícita é

possibilitar, aos estudantes em formação, a construção e consolidação de conhecimentos experienciais, essenciais à atuação docente.

Atualmente, todos os cursos de licenciatura precisam realizar os ajustes necessários em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) para atender às determinações da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Entre os aspectos que sofrerão alterações destacam-se os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), uma vez que a referida Resolução orienta que a carga horária dos estágios seja distribuída ao longo de toda a formação, iniciando-se já no primeiro semestre do curso (Brasil, 2024).

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

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

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

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

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

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

com os referenciais teóricos aprendidos no curso, possibilitando a construção e reconstrução de novos conhecimentos e novas práticas do fazer/pensar docente.

Quanto à organização dos estágios, Lima (2016) traz a informação de que os formatos e modelos de estágio variam de acordo com as concepções de formação profissional que orientam as aprendizagens do ofício, seguindo as especificidades inerentes nas diversas áreas. Ademais, Gatti et al. (2019, p. 90) sinalizam que cabem às diferentes instituições formadoras definirem:

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

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

3.2 Distintas concepções de estágio expressas pelos PSAE e estagiários

Esta seção tem sua origem nas reflexões acerca das concepções sobre o Estágio Curricular Supervisionado, mais especificamente, de como ele se materializa nas práticas supervisivas entre professores supervisores acadêmicos e estagiários. Nesta seção, identificamos as seguintes subcategorias: Estágio como encontro com a profissão docente; Estágio como componente prático; e Estágio como práxis docente.

Todas essas concepções, de algum modo e em maior ou menor evidência, estão presentes nos saberes-fazeres dos docentes e estagiários, materializando-se em seu cotidiano profissional. Como enfatiza Alarcão (2013), nenhuma abordagem é exclusiva, mas

complementares, pois cada uma delas lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenômeno.

Desse modo, para compreendermos as concepções de estágio que estão presentes nas percepções dos participantes da nossa pesquisa, sistematizamos e discutiremos logo a seguir.

3.2.1 Estágio como encontro com a profissão docente

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

O estágio é o primeiro contato que esses meninos vão ter em relação a futura profissão que irão assumir [...] e é supervisionado porque a gente precisa estar no acompanhamento, não deixa ele lá à toa [...]. (PSAE 1).

O estágio é algo importantíssimos para a formação do nosso aluno, principalmente para ele vivenciar a vida profissional que vai esperar ele daqui 1 ou 2 anos, quando ele entrar dentro de uma escola para assumir uma sala de aula [...]. (PSAE 3).

É a hora da verdade, eu diria, né? Eu acho que é aquele momento que você realmente para e pensa. Realmente é isso que eu vou querer? [...]. É um momento que faz você refletir bastante, né, sobre as suas escolhas. Principalmente o curso que você escolheu [...]. (Estagiário 2).

Os depoimentos dos participantes, em algum momento de suas falas, deixam evidente que compreendem o ECS como o momento em sua formação que os colocam diante da realidade educacional, fazendo-os refletir se realmente fizeram a escolha certa

profissionalmente. Esse primeiro contato com a profissão gera diversos questionamentos que levantam dúvidas quanto à escolha profissional. Muitas vezes, esses questionamentos levam à tomada de uma das seguintes decisões: ou se permanece no curso e enfrenta o que consideram como adversidades, dificuldades ou se constata que realmente não têm aptidão, desenvoltura para tal profissão e desistem da docência.

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

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

3.2.2 Estágio como componente prático

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

prática, que é permeado pela teoria e que termina na própria prática docente. Como identificado nos trechos das falas a seguir:

O estágio é uma ponte entre a teoria e a prática. É o momento que a gente vai aplicar tudo aquilo que a gente aprendeu na universidade, né? [...]. E eu acredito também que é um momento de muita aprendizagem. Porque é uma troca. Ali a gente aprende coisas que a gente não aprendeu na faculdade. A rotina da escola, né? Assim como os alunos e suas realidades que chegam inúmeras para gente. Eu acho que também é um momento de oportunidade, porque ali deixa a gente mais preparado, principalmente para o mercado de trabalho[...]. (Estagiário 4).

[...] é um momento em que a gente se molda para a vida profissional. Então, eu acho que a gente tanto se constrói durante o estágio, como a gente se desconstrói em muitos pontos. Então, é nele que a gente começa a pôr em prática o que a gente imaginava. [...]. Eu acho que a gente aprende a ser mais humilde, mais simpático, a pensar de outros viés e de outros pontos de vista. Eu acho que é importante para fazer com que o ensino da biologia, ela se aproxime da realidade do aluno e seja algo que fique palpável [...]. (Estagiário 3).

A respeito da concepção do estágio como componente prático, Tardif (2020) esclarece que a prática profissional não é um campo de aplicação da teoria elaborado fora dela, mas se constitui como um espaço original de aprendizagem e de formação aos futuros professores. Dessa maneira, os estagiários devem perceber que, por trás de todo aquele conhecimento prático que está sendo executado, existe uma teoria que o fundamenta e que precisa ser dialogada com as ações que estão sendo postas em prática. Só assim, o aluno em formação mudará de opinião de que “na prática a teoria é outra”.

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

O estágio, ao se configurar como a efetivação da teoria na prática, remete à concepção instrumental. Logo, cabe ao estagiário estar à frente de uma determinada turma de ensino fundamental e/ou médio, conduzindo e tomando as decisões por um período. Assim, vivenciam, em sala, todo o contexto que a educação oferece. Desse modo, o sentido de

estágio, para eles, está relacionado com a atividade de ministrar aula, também identificado pelos autores Iza e Souza Neto (2015), sendo enfatizado o caráter prático.

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

No propósito de ampliar nossas discussões, as vozes suscitadas pelos estagiários a respeito das concepções de estágio também apresentam uma perspectiva de muita aprendizagem. Dentre os motivos elencados pelos estagiários estão o planejamento, a dinâmica e a rotina da escola, a aproximação do ensino da Biologia à realidade do aluno e vivência da realidade profissional. “O estágio seria uma forma ver a realidade, de como ocorre tanto no planejamento, a dinâmica da escola e a turma. Aprender, na prática, o que a gente vai exercer no futuro” [...]. (Estagiário 1).

Araújo (2016) identificou uma situação semelhante em sua pesquisa sobre as concepções de estágio. Nela, os sujeitos investigados consideram o estágio como situação de aprendizagem. Percebemos que, conforme aponta Florek e Lazarotto (2015), o estágio se torna um momento em que, pela primeira vez, conhecem-se as dificuldades, as deficiências e as necessidades do trabalho educativo. Esse fato proporciona aprendizagens diversas para os acadêmicos e contribuem para a mobilização dos conhecimentos teóricos da área de formação e dos específicos da educação.

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

Ressalta-se que o “estágio não deve ser situado como a parte prática do curso, mas sim como o momento em que ocorre uma aproximação ao contexto real de trabalho, baseado nas teorias construídas durante o curso” (Araújo, 2016, p. 75). Esse acercamento ao contexto

real ocorre tendo em vista que o estagiário estará no ambiente escolar, principalmente e mais intensamente, enquanto durar o período do estágio, executando as tarefas que lhes são orientadas por seus professores supervisores, não tendo tempo de vivenciar todas as nuances que permeiam o contexto educacional.

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

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

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

3.3.1 Estágio como práxis docente

Observamos que, no decorrer das interpretações, somente a PSAE 2 discorre sobre a relevância da teoria para instrumentalizar a prática. A professora evidencia que a fundamentação teórica aprendida na graduação é fundamental para compreender as complexidades da educação básica, questionando-a, refletindo sobre ela e adaptando-a para os diferentes contextos educacionais. Como exposto no relato logo a seguir:

Então sem a parte teórica do curso eles não teriam como se instrumentalizar para estar nos estágios. Então os estágios, é realmente o momento em que os alunos [...] conhecem mais a

educação básica, mais a escola, fazendo uma referência com aquilo que eles estudaram na graduação do curso [...]. (PSAE 2).

Teoricamente falando a respeito dessa concepção, Pimenta e Lima (2011, p. 45) conceituam o estágio como práxis reflexiva, ao enfatizar que é necessário que exista a unidade entre teoria e prática como favorecedora do processo de reflexão sobre o próprio fazer do professor. Nesse sentido, o “estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis”. O estágio terá como foco não somente aproximar o estagiário ao contexto real de trabalho, mas também possibilitar que eles o percebam como um fator propício para que se tornem autores de suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções criadas por outros sujeitos.

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

Essas impressões são abordadas por Loss (2015) ao afirmar que é muito presente entre esses atores (professores regentes) a ideia de que a formação inicial seja a teoria e que o dia a dia de aula seja a parte prática; de tal forma que uma coisa seja a teoria e outra seja a prática. A autora acrescenta que as falas mais identificadas nas escolas são de que “a teoria é uma coisa e a prática é outra”. Com isso, abdicamos da ideia de que o estágio seja vivenciado como uma atividade meramente técnica, prática.

A despeito disso, os professores supervisores acadêmicos precisam dialogar mais com os professores supervisores de campo das escolas de educação básica e estagiários, a fim de que compreendam que o estágio precisa ser desenvolvido na perspectiva da práxis (Pimenta, 2012, p.34), ou seja, estreitando a relação teoria-prática, tornando-se atividade

investigativa, envolvendo “a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade”. A atividade de estágio, nessa linha, não fica restrita ao momento da prática, ao como fazer; relaciona-se também com a reflexão sobre o porquê fazer e acerca de quais estratégias devem ser adotadas para atingir um maior número de alunos possível.

No que diz respeito à concepção de estágio vincular-se como pesquisa ou à realização da pesquisa no estágio, nenhum dos participantes fez menção a esse aspecto. Enquanto pesquisa, o “estágio possibilita ao estagiário a investigação da sua prática de ensinar, analisando os contextos em que ela ocorre, produzindo suas teorias e construindo conhecimento” (Araújo, 2016, p. 77). Dessa forma, o estágio, como atividade de pesquisa, aproxima mais o aluno da escola, ao desenvolver posturas e habilidades de pesquisador que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação (Miranda, 2008). Nessa direção a pesquisa abre espaço à dúvida, curiosidade, incertezas e transformações da realidade escolar.

Assim, terminada nossa análise, conhecemos um pouco mais como o ECS está estruturado em seu PPC e compreendemos quais concepções de estágio estão presentes nesse momento tão relevante para a formação inicial dos estagiários.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as concepções referentes ao estágio supervisionado, no que tange ao PCC do curso, visualizamos que o estágio é concebido como componente formativo essencial, inserido no eixo da Formação Específica e distribuído a partir do quinto período. Sua organização em quatro componentes evidencia uma proposta que articula teoria e prática, alinhada às diretrizes da legislação vigente. As etapas de observação e regência supervisionada são tratadas de forma integrada, permitindo ao licenciando uma aproximação gradual e reflexiva com o cotidiano escolar. Além da dimensão técnica, o PPC valoriza aspectos afetivos e éticos da docência, reconhecendo o estágio como espaço privilegiado para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Em relação às concepções manifestadas pelos sujeitos, inferimos que o ECS é compreendido a partir de três perspectivas principais: como encontro com a profissão docente; como componente prático; e como práxis. A concepção mais recorrente associa o estágio ao momento decisivo de identificação com a carreira docente, funcionando como espaço de reconhecimento e escolha profissional. Também foi amplamente presente a visão do estágio como oportunidade de aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, ainda que, por vezes, com ênfase em um caráter técnico e instrumental. Em menor grau, mas de maneira significativa, emerge a concepção de estágio como práxis, que articula teoria e prática de forma reflexiva, crítica e contextualizada, apontando para uma formação docente preocupada com a transformação da realidade escolar. Essa diversidade de sentidos revela o estágio, sobretudo, como um campo de disputas simbólicas, tensionado entre diferentes modelos formativos, e reforça a importância de práticas formativas intencionais, dialógicas e colaborativas.

Sobre limitações e recomendações para futuros estudos, acredita-se que os resultados aqui discutidos possam ser enriquecidos com outras formas de analisar a dinâmica do estágio, como o acompanhamento direto das atividades realizadas em campo, a inclusão das vozes de professores das escolas parceiras ou a comparação entre diferentes instituições formadoras. Investigações que aprofundem a relação entre concepções de estágio e os modos de condução das práticas supervisivas também se mostram promissoras para compreender as tensões e possibilidades que permeiam esse processo formativo. Este estudo pode contribuir para pensar em como realizar o estágio a partir do início do curso como indicado pela nova resolução (Resolução CNE/CP N° 4, de 29 de maio de 2024).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. 4ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2013.

ARAÚJO, Keulle Souza de; SOUZA, Lionete Costa de; MACÊDO, Marly. Estágio supervisionado na formação inicial de professores e a construção da identidade docente. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc**, Piauí, v. 05, n. 02, p. 01-21, 2022.

ARAÚJO, Raimundo Dutra. **O acompanhamento do estágio supervisionado na formação docente**: concepções e condições de trabalho dos supervisores. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 27 set 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 28 set 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC/CNE, 2024. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 17 maio 2025.

COSTA, Francineide Barbosa de Araújo; ARAÚJO, Leandro Barbosa de. O Estágio Supervisionado na formação do profissional de educação física sob a ótica do discente. *In*: SILVA, Cleres Carvalho do Nascimento; MOURA, Jónata Ferreira de (Orgs.). **O Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciaturas**: experiências e reflexões teórico-práticas. 1ª ed. Jundiá: Paco, 2023.

FARINA, Roseane Maria Folador. Relatos e reflexões do estágio na educação infantil. *In*: LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **Estágio supervisionado em pedagogia**: concepções e práticas. Curitiba, Appris, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz Terra**, 2003.

FLOREK, Cassiane Salete; LAZAROTTO, Luana Aparecida Dezordi. Estágio em gestão de escolas: experiências convergentes para a formação inicial do pedagogo. *In*: LOSS, Adriana

Salete; SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner (Orgs.). **Estágio supervisionado em pedagogia: concepções e práticas**. Curitiba, Appris, 2015.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira de; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIMENES, C. I. A articulação entre escola e universidade na formação de professores: o PIBID como experiência contraditória. *In*: AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Estágio**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018. 183p.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de Souza. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. 1. ed., Curitiba: CRV, 2015. (Coleção: docência, formação de professores e práticas de ensino). 170p.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. *In*: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática e Estágio**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018. 183p.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

LIMA, Dayane Feitosa. A formação no curso de pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tefé na Universidade do Estado do Amazonas e o estágio como eixo articulador da prática. *In*: COELHO, Leni Rodrigues; SILVEIRA, Cristiane da; BEZERRA, Rita de Cássia Eutrópio Mendonça (Orgs.). **Formação docente, estágio supervisionado e práticas pedagógicas**. Jundiaí, Paco Editora: 2016.

LOSS, Adriana Salete. Repensar a prática de ensino – na perspectiva da metodologia de histórias de vida ou pesquisa-formação. *In*: LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. **Estágio supervisionado em pedagogia: concepções e práticas**. Curitiba, Appris, 2015.

MARTINS, Ismênia Gurgel. **Tríade formativa no estágio curricular supervisionado em ciências biológicas: concepções, saberes e práticas**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

MIRANDA, Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. *In*: SILVA, Lázara Cristina; MIRANDA, Maria Irene (Orgs.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marim: Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

OLIVEIRA, Muriel Lima de; SANTOS, Magno Clery da Palma. Reflexões discentes sobre o estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 14 (jan. – jun. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIERE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 38p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

Recebido em: 30/09/2025

Aceito em: 30/11/2025

Publicado online em: 08/12/2025