



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS VALENÇA DO PIAUÍ
CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

MANOEL JOAQUIM DE SOUSA NETO

**O ESTÁGIO DE REGÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFPI, campus VALENÇA**

**VALENÇA DO PIAUÍ
2025**

MANOEL JOAQUIM DE SOUSA NETO

O ESTÁGIO DE REGÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS DO IFPI, campus VALENÇA

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico) apresentado como exigência parcial para obtenção do diploma do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Valença.

Orientadora: Profa. Mestranda Lucivânia Leite Rodrigues

VALENÇA DO PIAUÍ
2025

O ESTÁGIO DE REGÊNCIA NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO IFPI/VALENÇA

Manoel Joaquim de Sousa Neto¹
Lucivânia Leite Rodrigues²

RESUMO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. Com base nisso, este estudo objetivou investigar as contribuições e os desafios do estágio supervisionado na formação inicial dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas do IFPI, campus Valença do Piauí. Foi aplicado um questionário semi - estruturado buscando obter respostas abertas e fechadas dos discentes sobre o tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Com isso evidenciou - se que houve diversos desafios e dificuldades durante o período de estágio, onde um total de 8 discentes afirmaram terem tido insegurança para dar aulas. Fazendo uma reflexão futura, para que seja sanado esses problemas é necessário que além da preparação que ambos relataram para suas aulas, é crucial que se tenha um maior apoio das gestões escolares em disponibilizar o acesso aos recursos das escolas e também que os licenciandos sejam amparados com algum tipo de remuneração ou recurso para que os mesmos concluam essa etapa do processo formativo.

Palavras-chave: preparação; discentes; ciências biológicas.

ABSTRACT

The Supervised Curricular Internship (ECS) is a mandatory curricular component in teacher training courses. Based on this, this study aimed to investigate the contributions and challenges of supervised internships in the initial training of undergraduate students in the Biological Sciences course at IFPI, Valença do Piauí campus. A semi-structured questionnaire was used to obtain open and closed answers from the students on the subject of the Course Conclusion Work (TCC). This revealed that there were several challenges and difficulties during the internship period, with a total of eight students stating that they felt insecure about teaching. Looking ahead, in order for these problems to be remedied, it is necessary that, in addition to the preparation that both reported for their classes, there be greater support from school administrators in providing access to school resources and that students be supported with some type of remuneration or resource so that they can complete this stage of the training process.

Keywords: preparation; students; biological sciences.

Data de aprovação: 28/07/2025 (data de apresentação do TCC)

¹ Graduando(a) ou pós-graduando (a) em (Ciências Biológicas). Instituto Federal do Piauí, campus Valença. E-mail caval.2021126lbio0316@aluno.ifpi.edu.br

² Mestranda em Educação Inclusiva UNIVASF (2025). Professora de disciplinas pedagógicas/Libras do Instituto Federal do Piauí, campus Valença (2023). E-mail lucivania.leite@ifpi.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Estudos como os de Pimenta e Lima (2021), de Santos e Silva (2022) entre outros, sinalizam que o estágio supervisionado configura um elemento fundamental na formação dos futuros professores. O estágio constitui uma oportunidade para que os licenciandos adquiram experiências, desenvolvam habilidades docentes e reflitam criticamente sobre sua prática pedagógica.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. Podemos caracterizá-lo como o momento em que se estabelece o diálogo entre a teoria e a prática (Silva; Gaspar, 2018). Além disso, “é nesse recorte da vida profissional que o aluno passa a conhecer os potenciais atribuídos a sua profissão” (Fanfa; Teixeira, 2020, p. 170).

Em conformidade com os autores, o ECS possibilita um aperfeiçoamento na formação docente que acontece por meio de uma relação dialética, visto que os sujeitos estão inseridos num contexto em que são convidados a dialogar com o espaço e tempo de sua formação. Scalabrini e Molinari (2013, p. 4), definem o estágio curricular como “[...] um processo de experiência prática, que aproxima o licenciando à realidade de sua área de formação e o ajuda a compreender diversas teorias que conduzem ao exercício da sua profissão”, nesse entendimento, constitui-se como um marco fundamental na trajetória dos futuros professores.

Ainda nessa perspectiva, Scalabrini e Molinari (2013), reiteram que o estágio curricular é um percurso onde se constrói a experiência por meio da prática. Evidenciamos, que existe um distanciamento da práxis docente nos cursos de formação inicial de professores.

Nesse sentido, “a formação docente precisa reconhecer a interdependência entre teoria e prática, preparando os professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação” (Santos; Brito, Sousa, 2024, p. 1). No contexto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí - Campus Valença, o estágio de regência é vivenciado a partir da segunda metade do curso (IFPI, 2018), o que reforça sua relevância para formação docente

No entanto, compreendemos o ECS como a etapa essencial da formação docente. Pimenta e Lima (2004) explicam que a profissão do professor envolve muito a prática, e o modo deste aprender sobre sua carreira profissional é através de uma perspectiva da imitação de modelos de outros docentes. Isso se dá a partir da observação da docência, da imitação, reprodução das práticas entendidas como boas, e que geralmente ocorre nos momentos de estágio.

Dito isto, a presente pesquisa justifica-se pelo Estágio Supervisionado de Regência

consistir numa temática de relevância na formação inicial de professores exigindo discussões e aprofundamentos. Visto que, é componente curricular obrigatório para a formação docente nos Cursos de Licenciaturas, no qual se estabelece uma relação dialógica entre um profissional atuante em instituições de formação superior, nas escolas de educação básica e o licenciando de graduação. É reconhecido também como período de aprendizagem da prática do ofício de ensinar, “no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor” (Brasil, 2001, p. 12).

Dessa forma, o Estágio Supervisionado torna-se um elemento curricular essencial para a construção da identidade e dos saberes docentes, uma vez que possui caráter teórico-prático articulado com a prática social e com as atividades de trabalho acadêmico, necessitando ser planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com o Projeto Pedagógico de cada curso e com os currículos, programas e calendários das Escolas Campo de Estágio.

Constituindo um instrumento de integração e aperfeiçoamento profissional técnico, científico, cultural e de relacionamento humano, colaborando para a formação da identidade do professor como educador e para o desenvolvimento das competências exigidas na prática profissional. A partir dessa abordagem, temos a seguinte questão norteadora desse estudo: como os licenciandos do curso de Ciências Biológicas do IFPI /Campus Valença percebem o estágio de regência em sua formação docente, quais as implicações na construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e contextualizada às demandas da escola pública?

Para responder a esse questionamento, traçamos o seguinte objetivo geral: investigar as implicações do estágio supervisionado na formação inicial dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas do IFPI, campus Valença do Piauí, na construção dos saberes profissionais docentes. Nesse sentido, traçamos os seguintes objetivos específicos: contextualizar a contribuição da legislação educacional para formação de professores no Estágio Supervisionado; discutir a construção de saberes docentes a partir da formação inicial; identificar os saberes da formação profissional na construção da identidade docente; identificar as perspectivas dos licenciando desenvolvimento do estágio supervisionado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O período da fase inicial da formação de professores até os dias atuais foi marcado por muitas mudanças na forma de lecionar, bem como dos locais de realização do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), devido ao surgimento de cursos de graduação para a docência. Nas últimas décadas, têm-se visto grandes alterações na formação de professores, mudanças essas presentes nos documentos normativos, tais como: carga horária, local da realização, período de ocorrência no curso, funções do estágio, influências na relação universidade, estagiário e escola, entre outras mudanças.

O Estágio Curricular Supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das Licenciaturas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 afirma no artigo 6, da Lei n. 12.014/09, entendido como um componente curricular de caráter teórico-prático, articulado com a prática social e com as atividades de trabalho acadêmico. O ECS, porém, necessita ser planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com o Projeto Pedagógico de cada curso e com os currículos, programas e calendários das Escolas Campo de Estágio, com a finalidade de constituir um objeto de integração e aperfeiçoamento profissional técnico, científico, cultural e de relacionamento humano, contribuindo para a formação da identidade do professor como educador e para o desenvolvimento das competências exigidas na prática profissional.

Seguindo nessa perspectiva, nota-se que o ECS se apresenta como elemento obrigatório na composição curricular e, no caso da formação docente, “os sistemas de ensino serão os responsáveis pelas normas de sua realização junto aos estudantes matriculados no Ensino Médio Normal e Superior” (Brasil, 1996, p.26).

Assim, a regulação da formação de professores no Brasil ocorre por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja origem remonta, especificamente, ao início do século XX. Desta forma, nas duas últimas décadas, o Conselho Nacional de Educação - CNE elaborou e aprovou as resoluções CNE/CP nº 01/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019, frisando que tais processos não se realizam num vácuo político, abrindo oportunidades para reflexões sobre a quais interesses servem, suas continuidades e atualizações.

Acerca destas legislações, inicialmente tem-se a homologação do parecer CNE/CP N. 1/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (Brasil, 2002, p. 31). O documento constitui-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino (Brasil, 2002, p. 1). O parecer do CNE/CP n. 2/2002 estabelece que:

A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, onde o ECS consta como obrigatório, com no mínimo 400 horas, iniciado a partir da segunda metade do curso, como estabelecido anteriormente na Resolução N. 01/2002. Além disso, os estudantes que exercerem atividade docente regular na Educação Básica poderão reduzir a carga horária do estágio em até o máximo de 200 horas (Brasil, 2002, p. 9).

Além de acarretar alterações importantes para a estruturação do estágio, esse parecer ainda orienta, de forma específica, que o período final do estágio de regência deve ser realizado de forma compartilhada, sob intermédio da escola de formação, na condição de aprendiz de professores experientes. Ressaltamos que o parecer contribuiu de forma positiva com aqueles que já exercem a profissão de professor permitindo a redução da carga horária do estágio.

Posteriormente, tem-se a substituição do parecer do CNE/CP n. 2/2002, pela homologação do parecer n. 2/2015, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (Brasil, 2015, p. 8-12).

De forma mais específica, as DCNs estabelecem normas para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, do curso de Licenciatura, de graduação plena, bem como a duração e a carga horária desses cursos, dentre outros aspectos. No entanto, não contemplaram todas as necessidades das entidades e dos educadores, segundo Freitas (2002), trouxeram uma perspectiva de formação aligeirada, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades. Ao longo de todo o documento, o aspecto do desenvolvimento de competências é tratado como ponto central da formação de professores.

Assim, no final do ano de 2019, ocorreu a homologação da Resolução CNE/SE n. 2/2019, exatamente no contexto da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de alinhar a formação inicial de professores com o documento normativo do Ensino Básico em nível infantil, fundamental e médio. A aprovação desta enfrentou críticas das instituições de ensino superior e das entidades da área de educação, que, ainda na fase de discussão da proposta, requereram o seu arquivamento por representar uma “desconfiguração dos cursos de formação de professores” (Anped *et al.*, 2019).

Decerto, nota-se uma profunda consonância da DCN em relação BNCC, especialmente em relação ao caráter plasticista e a aceitação da ideia de competências que transpassa ambos os documentos e que corrobora, conforme a BNCC, que a “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil,

2018, p. 8).

Portanto, reconhece a importância e influência da política de formação que se coloca à frente da construção de novas identidades, de novos valores e práticas. Ela define um conjunto de costumes, hábitos e valores para os professores, para as escolas, para as crianças e jovens de amanhã, evidenciando a educação como um processo nunca consolidado, e sempre em busca do não esvaziamento político e cultural na formação de professores no Brasil.

2.2 A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

A formação inicial é vista como a primeira etapa de aprendizagem na docência, o momento em que, a partir de experiências de base teórica e prática, se constroem conhecimentos que serão essenciais para o exercício da docência.

A formação inicial, que se apresenta como processo intencional e sistemático de preparo profissional, deve considerar o proposto por Almeida e Pimenta (2014), quando asseveram que a formação precisa se fundar em um processo intencional e planejado a fim de provocar rupturas nas pré concepções dos estudantes sobre sua nova área profissional e o campo no qual atuarão, qual seja as escolas. Essas preconcepções de que tratam as autoras se devem ao fato de que o futuro professor já traz para os cursos de licenciatura ideias e juízos acerca da atuação docente. Desse modo,

[...] os estudantes, que por diferentes razões se inserem em cursos de licenciatura, são portadores de inúmeras representações e crenças sobre escolas particulares e públicas, sobre os modos e significados de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois foram alunos durante pelo menos 16 anos de suas vidas (Almeida; Pimenta, 2014, p. 24-25).

Segundo Almeida e Pimenta (2014), a formação inicial precisa ser baseada em um processo concebido com intencionalidade para que consiga ao seu final desmistificar concepções errôneas a respeito da futura profissão e do ambiente de onde atuarão, no caso, das escolas.

Neste sentido, a BNCC complementa as políticas nacionais voltadas para a Educação Básica e alimenta novas ações e novas políticas, no “âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”

(Brasil, 2017, p. 8).

Desta maneira, a BNCC torna-se um documento norteador de todo o currículo brasileiro, que colabora com Educação Básica e dá suporte às três esferas, federal, estadual e municipal, na profissionalização docente. Assim, a BNCC visa à universalização dos conhecimentos na sociedade, além de garantir os direitos à educação para a mudança da qualidade de vida da população, como uma garantia de igualdade, visto que a igualdade no acesso aos conhecimentos perpassa pela formação e pela valorização dos professores, pela infraestrutura das escolas, sejam estas arquitetônicas, materiais didáticos pedagógicos e acesso a materiais de leitura.

Desse modo, “a base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar” (Macedo, 2019, p. 54). Entende-se, assim, como base, tudo que dá alicerce e ambiente que são necessários e essenciais para formação inicial e prática docente futura.

2.3 SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado pode ser definido como uma disciplina obrigatória que é ofertada na segunda metade dos cursos de licenciatura para que os licenciandos possam realizar um diálogo entre teoria e prática.

O processo formativo “deve oferecer [...] sólida formação teórico-prática que alavanque e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional” (Mizukami, 2006, p. 216), e permita a reelaboração constante dos saberes teóricos e práticos que “[...] constituem o sujeito, dão condições e formam motivos para suas escolhas e decisões” (Nunes; Soares; Xavier, 2009, p.197), necessárias à constituição de uma identidade profissional para assumir a docência. De acordo com Mizukami (2006) todo processo de formação deve disponibilizar teoria e prática suficiente para que haja o desenvolvimento do profissional e também permitir diversas interpretações acerca do que são conhecimentos teóricos e práticos. Segundo Nunes; Soares; Xavier (2009) tais conhecimentos são essenciais para criar um sujeito, conceber possibilidades e motivos que venham a facilitar em suas possíveis escolhas e decisões.

Nóvoa (2014, p. 22), em seu livro *Profissão Professor*, alerta para a situação de mal-estar na docência, que resulta na “[...] desmotivação pessoal com a docência, abandono, insatisfação, desinvestimento e ausência de reflexão crítica, entre outros sintomas que

demonstram uma auto depreciação do professor”. Evidencia-se a necessidade de uma atenção relacionada ao estado em que se encontra o licenciando no exercício da docência que possa levar de alguma forma sua desmotivação, descritividade e até mesmo a desistência da formação. Almeida e Pimenta (2014) destacam que: os saberes, as habilidades, posturas e atitudes vão sendo construídas, no percurso da graduação e, no momento do estágio “[...] são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho [...]” (Almeida; Pimenta, 2014, p. 73). Conforme Almeida e Pimenta (2014) os atributos do estagiário vão sendo adquiridos ao longo da licenciatura. Durante o estágio, ele desenvolve novas visões a respeito dessas particularidades, tendo como base suas próprias vivências no futuro ambiente de trabalho.

No entanto, podemos perceber que um dos limites para a construção da profissionalidade docente se reflete na dispersão em relação ao que efetivamente se configura como momento de estágio supervisionado, e ao que se entende enquanto prática de ensino como componente curricular. Se pudermos fazer a analogia dos conjuntos matemáticos, a prática de ensino está contida no estágio; porém, o estágio nem sempre pode estar contido em um componente curricular que toma a prática como referencial. No estágio, o sentido de imersão profissional garante a unidade teórico-prática de modo concreto e isso pode limitar os espaços - tempo formativos, nos quais o trabalho docente é tomado como objetivo de estudo sistemático e prático.

Como alternativas para a construção da profissionalidade docente, indicamos que, mesmo com aquela sobreposição entre horas de estágio e horas de práticas de ensino, a progressiva imersão na escola, inclusive com detalhamentos das atividades, dos eixos de trabalho e dos contextos e etapas de ensino, com a busca pela constituição de uma supervisão sólida, tanto da universidade como da escola, endossa a premissa que norteou toda a nossa análise: o trabalho do professor é um trabalho coletivo, circunscrito tanto na totalidade da profissão como na sua vivência cotidiana. A escola é seu locus de trabalho e formação. Tal trabalho se realiza de forma ética e estética frente a objetivos e fins educacionais claros.

Considerando que o “estágio é um ato educativo escolar e supervisionado [...]”, conforme firmado no Art. 1º, da Lei nº 11.788/081, a Lei em tela, dispõe sobre a regularização do estágio de estudantes e estabelece, no segundo parágrafo do mesmo artigo, que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.” (Brasil, 2008, p. 1). Em conformidade com o Art. 1º da Lei Nº 11.788/081 (Brasil, 2008) o estágio é uma etapa a ser desenvolvida na escola e de maneira supervisionada. Além disso ela

normatiza o estágio e ainda expõe no segundo parágrafo do próprio artigo seu objetivo que é essencial para o direcionamento e formação do educando.

2.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESAFIOS E DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

É importante destacar que o estágio supervisionado é uma disciplina fundamental na formação de professores, porque permite que haja uma integração entre a teoria e prática através do exercício da docência, porém, durante seu processo de execução pode gerar alguns desafios e dificuldades.

É um momento de muito sofrimento, angústias e incertezas para o futuro professor (estagiário), que assume um duplo papel de professor da Educação Básica e de aluno da graduação. E, ao mesmo tempo, é uma oportunidade de refletir sobre “[...] as complexidades das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais” (Pimenta; Lima, 2012, p.43).

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio supervisionado é o momento de pensar sobre quais e como se desenvolvem as práticas nas escolas e que ações são tomadas pelos profissionais dessas instituições.

No entanto, percebe-se que:

nos cursos responsáveis pela formação de professores o ensino continua fragmentado, em que a teoria acontece por meio das disciplinas e a prática pelo estágio. Essa estrutura curricular comprova porque, no momento de realizar o estágio, os alunos não percebem a relação teoria e prática (Romanowski, 2007, p.51).

De acordo com Romanowski (2007), nos cursos de licenciatura o ensino ainda é praticado de forma tradicional em quase sua maioria, seguindo uma sequência lógica e mais viável de ensinar a teoria e prática. Consequentemente, isso pode levar os alunos a terem dificuldades de relacionar a teoria e prática ao realizarem o estágio. Segundo Nóvoa, “a formação do professor não se constrói pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Baseado em Nóvoa (1992), existe uma preocupação de que a formação do professor seja tratada como algo que ocorre de forma única e exclusiva com o acúmulo de conteúdos e técnicas

sem que haja um pensamento reflexivo sobre o que realmente se desenvolve na prática e sem considerar também que ela ocorre ao longo de toda carreira docente. Para Lisovski e Terrazzan (2006):

A maioria dos professores regentes da turma das EEB costuma apenas repassar ao estagiário uma lista de conteúdos e normas que devem ser seguidos para o bom andamento das aulas. Agindo assim, eximem-se da tarefa de um acompanhamento mais efetivo dos estagiários (Lisovski; Terrazzan 2006, p. 02).

Conforme Lisovski e Terrazzan (2006), um dos problemas que se verifica constantemente na formação dos professores é a falta de supervisão dos professores regentes aos estagiários.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, a partir de uma análise baseada em relatos dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Piauí, Campus Valença. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados Google acadêmico, Scielo e em livros, a fim de produzir reflexão teórica sobre o tema.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é classificada como descritiva e exploratória, conforme Gil (2010), as pesquisas descritivas têm como objetivo estudar as características de um grupo.

O locus da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - Campus Valença, situado no município de Valença do Piauí, localizado a 220 km da capital Teresina.

Os participantes da pesquisa foram os licenciandos(as) do Curso de Ciências Biológicas Campus Valença, que estão cursando os módulos VII e IX. Delimitamos na nossa pesquisa os licenciandos ingressantes nas turmas dos anos de 2021 e 2022. A escolha desses módulos se deu em razão de terem passado pela prática no estágio de regência, para que pudéssemos considerar as suas próprias experiências vividas, levando em conta as dificuldades enfrentadas no exercício do estágio.

Foram incluídos licenciandos matriculados nos módulos VII e IX que concluíram ou estavam concluindo o estágio supervisionado. Foram excluídos os estudantes dos módulos I, III e IV, por não atenderem aos critérios relacionados à experiência de regência.

Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado, aplicado via Google Forms e enviado aos participantes por meio do WhatsApp, nos grupos de turma. O

instrumento continha sete questões fechadas para caracterização do perfil e seis abertas relacionadas às experiências vividas no estágio supervisionado.

Os participantes da pesquisa se constituíram em treze (n= 13) licenciandos matriculados nos módulos VII e IX. À faixa etária dos participantes variou entre 21 e 57 anos, sendo 9 mulheres e um total de 8 dos que responderam foram do módulo IX.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes, conforme parecer nº 6.223.936, em conformidade com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e seus nomes foram substituídos por letras para garantir o anonimato.

A análise deu-se pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), pela leitura, sistematização, descrição e interpretação das partilhas de respostas dos licenciandos sobre suas experiências no estágio supervisionado. A análise de conteúdo pode ser entendida, assim, como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15).

Este estudo seguiu rigorosamente todas as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, por envolver seres humanos o projeto foi submetido para aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí-UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes, por meio da Plataforma Brasil para a avaliação ética, sendo aprovada com o número do Parecer: 6.223.936.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse estudo foi realizado por meio da temática intitulada “O estágio de regência na perspectiva dos licenciandos de Ciências Biológicas do IFPI/Valença”. Os dados produzidos estão dispostos conforme a figura 01.

Figura 1: Categorias de Análises



Fonte: Próprios autores (2025)

No eixo 1, abordamos a relação entre a legislação educacional e o estágio supervisionado. Quando questionados acerca do conhecimento da legislação do estágio supervisionado, observou-se que 8 licenciandos afirmaram conhecer e 5 saberem parcialmente acerca das legislações que regulamentam o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Ciências Biológicas IFPI/Campus Valença/PI.

Nesse sentido, os participantes citaram o parecer do CNE/CP nº 2/2002, apresentando a carga horário do estágio, determinada de no mínimo 400 horas (Brasil, 2002). Ressaltamos que, o parecer contempla os professores que já atuam na Educação Básica, com a possibilidade de redução da carga horária em até 200 horas.

Considerando ainda o mesmo eixo, questionamos aos participantes como apreendem a legislação educacional na organização e execução do estágio supervisionado. Destacamos que obtivemos diversas respostas, serão apresentadas a seguir percepções diferentes. “A legislação educacional é essencial para orientar a organização e execução do estágio supervisionado, fazendo com que haja a garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (Estagiário A, 2025).

Em concordância com esse estagiário, a legislação pode ser considerada a base para que o estágio seja executado, devido, a orientação do parecer CNE/CP N. 1/2002, o qual “constitui-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (Brasil, 2002, p. 1). A legislação nesse caso vêm para especificar e nortear os critérios que devem ser considerados para que de fato haja uma organização tanto institucional como curricular de toda instituição de ensino superior. Destacamos também os seguintes relatos:

Ela define claramente os direitos e deveres tanto dos estagiários quanto das instituições de ensino e campos de estágio (como escolas, por exemplo). Isso ajuda a evitar abusos e garante que o estágio seja uma experiência formativa, e não apenas uma mão de obra gratuita (Estagiário B, 2025).

“É muito importante para termos conhecimento sobre as questões legais que a lei impõe sobre essa parte do nosso curso” (Estagiário C, 2025). “É fundamental pois garante a obrigatoriedade e os objetivos formativos dessa etapa essencial da licenciatura” (Estagiário D, 2025).

Observamos que os licenciandos apresentam entendimentos que vão de encontro aos requisitos e objetivos formais para a realização do estágio, segundo dispõe o art. 3º, da Lei 11.788/2008:

- I – matrícula e frequência regular do educando (...)
- II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;
- III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

As discussões dos licenciandos estão em conformidade com a Lei 11.788 (2008), também conhecida como Lei do Estágio. Esta, se refere aos diversos requisitos que são tratados como objetivos formais, direitos e deveres nessa etapa do processo de ensino e aprendizagem, dentre eles: a matrícula e frequência dos licenciandos, o preenchimento do termo firmando um compromisso entre o licenciando, a escola concedente do estágio e a instituição de ensino superior, está de acordo com todas atribuições resultantes do estágio e com aquelas incluídas no termo de compromisso (Brasil, 2008).

Acrescidas a essas exigências, podemos citar também a supervisão do estágio por parte do professor orientador; o período máximo de dois anos de estágio na escola e definição da quantidade de estagiários por instituição de ensino. Todos esses aspectos são fundamentais para o futuro docente, pois possibilita aplicar o conhecimento teórico adquirido em situações concretas, bem como moldar suas concepções acerca do ensino e contribuir para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas (Santos; Brito, Sousa, 2024).

Entendemos a relevância das Legislação acerca do estágio e nessa perspectiva buscamos no eixo 2 analisar a percepção dos licenciandos acerca da contribuição do estágio na formação inicial e construção de saberes docentes. Verificamos no primeiro momento a percepção do licenciandos acerca do estágio supervisionado num movimento de contribuição para a formação como futuro(a) professor(a), obtivemos de 11 licenciados a afirmativa que sim, e 2 licenciandos afirmaram que contribuiu parcialmente. Para Santos, Brito e Sousa, (2024), a ausência de integração curricular, leva os licenciandos a perceberem a prática apenas como uma aplicação pontual da teoria, em vez de um processo contínuo e reflexivo de construção do conhecimento.

Quando questionados se estão preparados para o exercício da docência, os licenciandos num total de 12 afirmaram estarem preparados para ministrar aulas futuramente na docência após o estágio. Sobre essa relevância, com base no entendimento de Pimenta (2011), o estágio

é uma atividade que permite vivenciar a prática, servindo como base para reflexão, debate e para uma melhor compreensão da realidade profissional em que se estará inserido.

Devido a semelhança entre os resultados das pesquisas e se baseando no que de fato é o estágio para Pimenta, é sabido dizer que o mesmo contribuiu de forma decisiva e crucial para atuação futura dos discentes na docência.

No segundo questionamento, abordamos os principais aprendizados que construíram durante o estágio supervisionado, obtivemos diversas respostas, destacamos inicialmente o Estagiário E, que trouxe a seguinte percepção:

Durante o estágio supervisionado, obtive diversos aprendizados que foram fundamentais para minha formação como futuro professor. Um dos principais foi compreender, na prática, os desafios e as dinâmicas do ambiente escolar, percebendo que a sala de aula é um espaço com múltiplas realidades, ritmos e necessidades. Aprendi a importância de planejar aulas com intencionalidade pedagógica, mas também a ser flexível diante das situações imprevistas que surgem no cotidiano escolar (Estagiário E, 2025).

Em conformidade com o “Estagiário E”, ressaltamos que os saberes, as habilidades, posturas e atitudes vão sendo construídas, no percurso da graduação e, no momento do estágio e ao longo do exercício da carreira docente. Para Almeida; Pimenta (2014, p. 73), “[...] são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho [...]”. O pensamento do “Estagiário E”, está em consonância com a afirmação de Almeida e Pimenta ao descrever que é no período do estágio que se adquire diversos conhecimentos e onde o estagiário a partir de suas experiências vividas atribui um novo sentido para os mesmos com base na realidade que ele encontra.

“No estágio pude colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso” (Estagiário F, 2025). Por não fundamentar teoricamente a atuação do futuro profissional nem tomar a prática como referência para a fundamentação teórica, é um curso que “carece de teoria e de prática” (Pimenta; Lima, 2017, p. 26). Segundo Pimenta e Lima (2017), fazendo uma relação com o que o estagiário obteve de aprendizado podemos perceber a indissociabilidade entre a teoria e a prática, a práxis.

“Gratificante, pois tive um bom relacionamento com os preceptores e estudantes” (Estagiário G, 2025). Contreras (2002) sobre essa questão de relacionamento tem o seguinte posicionamento [...] “a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas” (Contreras, 2002, p. 77). De acordo com Contreras, (2002) tal relacionamento citado pelo estagiário que ocorre através das relações emocionais e afetivas são necessárias e cruciais para que a profissão

seja baseada na ética. “Muitos, principalmente como me portar em sala de aula” (Estagiário H, 2025). É fundamental que o professor desenvolva certas atitudes essenciais para sua prática, como acreditar que todos podem aprender, respeitar os demais, conhecer suas próprias percepções, controlar suas emoções, estar disposto a trabalhar em equipe e manter um compromisso profissional com a educação (Perrenoud *et al.*, 2001).

Conforme Perrenoud (2001) o estagiário acaba destacando a postura como principal aprendizado adquirido durante o estágio e sobre a mesma o autor chega a ser ainda mais específico ao trazer os tipos e possibilidades a serem seguidas no exercício da docência.

Na terceira pergunta, buscamos identificar de que forma o estágio contribuiu para a construção dos saberes docentes (planejamento, didática, relacionamento com alunos, etc). Dessa pergunta, obtivemos respostas desde bem simples até bem detalhadas, mas todas evidenciando o grau de contribuição para a pesquisa, porém, ressaltamos aquelas que mais se sobressaíram, dentre elas, as que estão descritas abaixo:

O estágio supervisionado foi fundamental para a construção dos meus saberes docentes, pois me proporcionou vivências concretas que ampliaram minha compreensão sobre o papel do professor em sala de aula. Durante o processo de planejamento, aprendi a organizar os conteúdos, levando em consideração os objetivos de aprendizagem, o tempo disponível e os recursos acessíveis à realidade da escola. Além disso, o relacionamento com os estudantes foi um aspecto marcante e enriquecedor: a construção de um vínculo respeitoso e afetivo contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e participativo (Estagiário I, 2025).

O estágio supervisionado contribuiu de forma decisiva para a construção dos meus saberes docentes, especialmente nos aspectos de planejamento, didática, relacionamento interpessoal e gestão de sala de aula. A partir da observação e da prática, pude perceber que o planejamento não se limita à organização de conteúdos, mas envolve também a escolha de metodologias que dialoguem com a realidade dos alunos, respeitando seu ritmo de aprendizagem, seus interesses e suas necessidades (Estagiário J, 2025).

Conforme Cyrino e Passerini (2009), o contato com a escola durante a formação ajuda o futuro professor a conhecer a realidade do ensino, identificar desafios e testar soluções para sua prática profissional.

Destacamos que ambos ressaltam a importância do contato ou vivência com o futuro ambiente de trabalho para que haja a construção dos saberes docentes, por servir como base para obtenção de diversos conhecimentos que abrangem a profissão de professor na sala de aula. As relações são essenciais em contextos de ensino e aprendizagem, já que o trabalho do professor é fundamentado nas interações humanas. (Tardif; Lessard, 2012).

Como afirma Tardif e Lessard (2012) e fazendo uma relação com os relatos dos estagiários acerca das relações que se desenvolvem durante o estágio, é possível discernir que

ambos expressam o quão as mesmas são importantes para a construção dos saberes docentes. “Através da aprendizagem, pois foi através dele que obtive conhecimento sobre como fazer um planejamento, e tudo que envolve o estágio e estar dentro de uma sala aula como professora” (Estagiário K, 2025). “O estágio contribui para os saberes de como elaborar materiais didáticos, planos de aula e a relação de cada aluno com seu aprendizado” (Estagiário L, 2025).

Tardif (2007, p. 36), se refere ao saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Em conformidade com o autor entendemos o saber docente como sendo as suas experiências, o estágio contribuiu para construção dos saberes da formação profissional (aprendidos nas aulas teóricas da disciplina de estágio no IFPI), saberes curriculares e dos saberes experienciais (aprendidos através da prática na escola campo de estágio) de ambos estagiários.

O estágio supervisionado é fundamental na formação inicial dos licenciandos ao aproximar teoria e prática. Essa vivência favorece a construção de saberes docentes e o reconhecimento do próprio papel como educador. Assim, fortalece-se a identidade docente de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, no eixo 3 procuramos identificar os aspectos da construção da identidade docente. Inicialmente, indagamos se os(as) licenciandos se sentem mais preparados(as) para atuar como professores(as) após o estágio, de um total de 13 respostas, 9 afirmaram que sim e apenas 03 responderam parcialmente. Pimenta e Lima (2004, p.21) afirma que: “[...] o estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]”, nesse caso, na escola, logo precisa estar preparado para lidar com a realidade presente na sala de aula.

Tomando como base o entendimento de Pimenta e Lima (2004) sobre o que descreve o estágio, entendemos que 09 estagiários se sentem preparados para atuar na docência, enquanto, 03 responderam parcialmente, evidenciando que não estão preparados e que não apreenderam a influência do estágio na formação.

No segundo levantamento desse eixo, buscamos saber quais saberes docentes são essenciais para a prática profissional e que foram construídos durante o estágio. Destacamos algumas respostas mais relevantes para o estudo, dentre elas o Estagiário M, 2025:

Apreendi a planejar aulas de forma intencional, considerando os objetivos de aprendizagem, o perfil da turma e as estratégias mais adequadas para facilitar a compreensão dos conteúdos. Refleti sobre a importância de adaptar a didática à realidade dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas, inclusivas e participativas (Estagiário M, 2025).

“Organização e bom planejamento para que de fato o objetivo principal seja alcançado que é a aprendizagem significativa dos educandos” (Estagiário N, 2025). O planejamento, entendido como um processo de construção e transformação de ideias e representações, funciona como uma ponte entre teoria e prática, orientando a ação de forma consciente e intencional. Seu objetivo é possibilitar a realização de algo, fazer com que aconteça e se concretize. Para isso, é essencial organizar e articular tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos, antecipando as condições necessárias para o desenvolvimento da ação ao longo do tempo (Vasconcellos, 2006).

Relacionando o que os estagiários responderam em conformidade com Vasconcelos (2006) ambos reafirmam a importância e para que serve de fato o planejamento. É importante ressaltar, com exceção do estagiário N, que os autores e o estagiário M trazem que o planejamento deve ser intencional, ou seja, feito baseado em metas e objetivos claros, considerando diversos pré-requisitos para que ocorra de fato processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos as respostas dos “Estagiário O e P” respectivamente, sobre saberes curriculares no que se refere a ministração de determinado conteúdo e organização didática (Estagiário O, 2025). Saberes pedagógicos e saberes aprendidos na prática (saber lidar com imprevistos) (Estagiário P, 2025). Para Almeida (2008), é durante o processo formativo que se é colocado em prática os conhecimentos teóricos e práticos que permitem ao professor desenvolver as bases para investigar sua própria prática e, a partir dessa reflexão, construir seus saberes de forma contínua.

Dessa maneira, ele se coloca como protagonista de suas ações, analisando o contexto em que está inserido, conectando os conhecimentos teóricos às dinâmicas sociais e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Segundo Almeida (2008) tais saberes mencionados pelos estagiários O e P são considerados cruciais para o exercício da prática docente por servirem como bases para desenvolver o professor ao permitir que o mesmo faça uma auto-avaliação desses saberes.

Como último questionamento, buscamos identificar como a construção da identidade docente, durante a formação inicial, é influenciada. Diante de várias alternativas todos responderam que era através das vivências práticas, reflexões sobre a docência e interações no contexto escolar. Conforme Pimenta (2005) a identidade profissional do professor se constrói pelas significações sociais da profissão, pelo confronto entre teoria e prática e pelo sentido pessoal que ele atribui ao ser docente.

Pimenta (2005), assim como os estagiários, trazem com clareza como a identidade profissional docente é influenciada ou baseada, o que para ambos é possível refletir como algo que precisa ser construído a partir de diversas interpretações sobre a profissão, e também, a partir das várias relações que se desenvolvem no exercício da mesma.

O estágio supervisionado fortalece a identidade docente ao aproximar teoria e prática. No entanto, os licenciandos enfrentam desafios como insegurança, indisciplina e dificuldades no planejamento. Essas vivências, apesar dos obstáculos, são fundamentais para a formação e o desenvolvimento profissional. Dito isto, no eixo 4 buscamos discutir os desafios enfrentados pelos licenciandos no estágio.

Quando questionados acerca dos desafios enfrentados durante o estágio supervisionado, obtivemos os seguintes relatos, 8 responderam que era a insegurança para ministrar aulas, 4 que era a falta de estrutura na escola e apenas 1 respondeu ser falta de apoio institucional.

Leite, Inanda e Magalhães Júnior (2019), afirmam que os graduandos desenvolvem uma variedade de sentimentos e expectativas ao longo do estágio, que variam desde frustrações até o receio diante do novo ambiente de aprendizagem prática. Ao fazermos um paralelo entre os sentimentos que se desenvolvem no estágio segundo esses autores e os estagiários do campus Valença, entendemos que a insegurança relatada pelos é ocasionada a partir de diversos outros sentimentos que aconteceram anteriormente, como medo e decepção.

Nessa perspectiva, interpelados como os estagiários enfrentaram esses desafios, obtivemos diversas respostas da qual vamos destacar algumas, dentre elas:

Em muitos momentos, senti ausência de orientação por parte da equipe gestora ou dificuldade em acessar recursos e espaços da escola, o que exigiu de mim resiliência, autonomia e proatividade. Busquei superar essas dificuldades me aproximando dos professores mais receptivos, dialogando com colegas de estágio para compartilhar experiências e, principalmente, mantendo contato constante com meu orientador na universidade, que foi uma fonte importante de apoio pedagógico e emocional (Estagiário Q, 2025).

Ayoub e Prado (2012, p. 1207) destacam que “[...] o entrosamento entre os sujeitos envolvidos no processo é fundamental para a concretização de práticas formativas significativas”. Conforme Ayoub; Prado (2012) juntamente com estagiário R entendemos sobre o enfrentamento dos desafios impostos pelo estágio, evidenciamos que o mesmo deve ser baseado em orientações advindas principalmente dos professores orientadores da Instituição de Ensino superior, numa relação em que se objetive uma aprendizagem significativa por parte do estagiário. “Me preparei bem antes das aulas, tinha domínio acerca do conteúdo que iria ministrar, e as inseguranças foram diminuindo” (Estagiário R, 2025). Essa forma de ação

perante aos desafios do estágio Venturi e Lisbôa (2021, p. 22), afirmam que a formação de professores tem como desafio proporcionar

[...] o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de resolução de problemas, competências de grande importância numa sociedade de céleres mudanças. No contexto atual, ser professor requer reinventar-se. Não basta somente ter domínio do conteúdo a ser ensinado, é imprescindível que a formação possibilite o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e tecnológicos.

Segundo Venturi e Lisbôa (2021), para o estagiário não basta necessariamente aprender o conteúdo a ser lesinado, é preciso que o mesmo esteja comprometido também em ser mais criativo e capaz de lidar com diversas situações complexas provenientes do período de estágio, comprometimento esse que resulte em desenvolver os saberes atrelados a pedagogia e tecnologia. “Aprendi a me reinventar, levar práticas alternativas e discussões com base no cotidiano para explicar os conteúdos” (Estagiário S, 2025). Sobre o Estágio de Licenciatura: Pimenta (2001, p. 21), afirma que,

o estágio é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção.

O pensamento de Pimenta (2001) está de acordo com o do estagiário sobre como fazer o enfrentamento dos desafios que venham a surgir durante todo o período de estágio, ao relatar que para ocorrência disso de fato é necessário buscar primeiramente conhecer a realidade ou cotidiano do aluno para posteriormente trazer possíveis soluções de intervenção ou superação de determinada dificuldade ou desafio. “Busquei melhorar minha didática, através de instruções que recebemos nas aulas de estágio” (Estagiário T, 2025). Segundo Althaus (2004): “Os grandes desafios que se impõem à prática docente no ensino superior relacionam-se às possibilidades de articular as duas ações didáticas – ensinar e aprender –, no contexto de sala de aula” (Althaus, 2004, p. 102).

Corroborando com Althaus (2004) o estagiário reafirma a importância da didática que se traduz em ensinar e aprender na sala de aula para que ocorra de fato o enfrentamento dos desafios do estágio.

Como última análise desse eixo buscamos investigar quais sugestões eles dariam para melhoria da experiência do estágio supervisionado no curso. Nesse sentido, vamos apresentar apenas as que mais se destacaram na nossa perspectiva. Os estagiários U e V (2025), destacaram

respectivamente, “Remuneração para cobrir alguns gastos de deslocamento, pois vejo que muitos possuem dificuldades em relação a isso porque moram em outras cidades e só podem estagiar em Valença do Piauí”. “Estágio remunerado, porque muitas vezes o estudante deixa de trabalhar ou tem de se deslocar de muito longe para fazer o estágio”.

Por sua importância, o estágio remunerado associa-se no processo de formação inicial com o campo prático da profissão docente, que “integra-se no campo profissional como um momento e um recurso importante na formação dos estudantes” (Zabalza, 2014, p. 97). Relacionando o que trouxe como sugestão os estagiários U e V (2025), com os estudos de Zabalza (2014), o estágio remunerado se traduz como uma possibilidade muito importante e que deve ser empregada no processo de formação dos estudantes.

No entanto, alguns estagiários também destacaram a indissociabilidade na práxis docente, ao relatarem que “Integrar mais intensamente a teoria e a prática, promovendo uma vivência docente mais rica e significativa” (Estagiário W, 2025). “Acredito que principalmente a relação teoria-prática (Estagiário X, 2025)”. Ghedin; Oliveira e Almeida (2015, p. 37) ao afirmarem que o Estágio Supervisionado como “momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. As sugestões de melhora desses estagiários para o estágio podem se justificar com base na afirmação desses autores, que segundo eles tal relação entre teoria e prática é essencial para formar integralmente o futuro docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas articulações das diversas vozes da literatura e os relatos dos estagiários, podemos inferir que os licenciandos consideram fundamental a legislação para organização e execução do Estágio Supervisionado. Observou-se que os mesmos conhecem a legislação que rege o estágio e que foi durante a etapa que se apropriaram desse conhecimento, bem como, identificam como uma ferramenta que contempla os direitos, deveres, objetivos e bases legais que abrangem essa etapa do processo formativo.

Em relação à construção de saberes docentes na formação inicial, os dados revelam que o estágio supervisionado contribui significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional. Destacam-se, entre os saberes construídos, a postura em sala de aula, o planejamento didático, a importância dos vínculos afetivos e a articulação entre teoria e prática (práxis). Assim, conclui-se que o estágio representa uma oportunidade concreta de produção de saberes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI – Campus Valença, desempenhando papel formativo essencial para os futuros docentes.

Quanto aos desafios enfrentados no desenvolvimento do estágio supervisionado, a pesquisa evidenciou que o maior é a insegurança para ministrar aulas. Ressaltamos que a superação poderá ser construída por meio do estabelecimento de práticas, vivências e experiências a serem desenvolvidas pelo licenciando durante toda essa etapa de formação. Outro desafio revelado no estudo é a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática, para não construir um distanciamento da indissociabilidade da práxis docente. Ressalta - se também a urgência de políticas públicas para fomento no auxílio para efetivação do estágio.

Em relação à construção de saberes docentes na formação inicial, os dados revelam que o estágio supervisionado contribui significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional. Destacam-se, entre os saberes construídos, a postura em sala de aula, o planejamento didático, a importância dos vínculos afetivos e a articulação entre teoria e prática (práxis). Assim, conclui-se que o estágio representa uma oportunidade concreta de produção de saberes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPI – Campus Valença, desempenhando papel formativo essencial para os futuros docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez Editora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002684845>. Acesso em: 18 jun.2025.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: TRANSVERSINI, C. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas – Livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 473-487.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Ação didática no ensino superior: a docência em discussão. **Revista Teoria e Prática da educação**, v. 7, n. 1, p. 101-106, 2004.

AYOUB, Eliana; PRADO, Guilherme do Val Toledo **Estágios curriculares na formação de professores de educação física**: abordagens interdisciplinares. In: II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e VI Semana de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional No Campo da Educação Física, 2012, Florianópolis, Anais... Florianópolis, 2012. p.1197-1211. 1 CD-ROM

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão da 1ª Edição de 2016. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01, 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, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31, 09 Abr. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em:13 nov. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 9, 04 Mar. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em:13 nov. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 13. nov. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Diário

Oficial da União, seção: 1, p. 46, de 15 de abril de 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 28/2001**, de 2 de outubro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade; PASSERINI, Gislaine Alexandre. Reflexões sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina. In: CAINELLI, M.; FIORELLI, I. (Org.). **O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina**. 1.ed. Londrina: UEL/Prodocência/Midiograf, 2009, p. 125-144.

DOS SANTOS, Maria Elizabete Pereira; DA SILVA, Suely Alves. Concepções dos discentes sobre estágio supervisionado obrigatório na formação inicial de professores. **Dialogia**, [S. l.], n. 41, p. e21688, 2022. DOI: 10.5585/41.2022.21688. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21688>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FANFA, Micheli Souza; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. **Espaços de educação não formal: desafios e possibilidades na formação inicial de professores de ciências e biologia**. In. Amestoy, Micheli Bordoli; Machado, Gabriella Eldereti; Nuñez, Marcela Bautista (org.). **Formação de professores: antigos e novos cenários**. Maringá, PR: Uniedusul, 2020. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/publicacao/formacao-de-professores-antigos-e-novos-cenarios/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. Cortez Editora, 2015

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ -IFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Valença do Piauí, 2018.

IVANILDA Silva, Haíla; GASPAR, 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, n. 251, 9 maio de 2018. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3326>. Acesso em: 19 de jun. 2025.

LEITE, Joice de Carvalho; INANDA, Paulo; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. **Primeiras experiências da vivência na prática profissional: concepções e reflexões de licenciandos em ciências biológicas**. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 19, n. 2, p. 455-476, jul./dez. 2019 Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337999351_PRIMEIRAS_EXPERIENCIAS_DA_VIVENCIA_NA_PRATICA_PROFISSIONAL_concepcoes_e_reflexoes_de_Licenciandos_e_m_Ciencias_Biologicas. Acesso em: 19 jun. 2025

Lisovski, Luiz Antonio; Terrazan, Edson Aparecido (2006). **As instituições de ensino superior e as escolas de educação básica na formação inicial dos professores de ciências naturais e biologia**. In: VI ANPEDSUL, Santa Maria: UFSM.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contexto e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (orgs.). **A Formação do Professor que Ensina Matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 213-231.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Reimpressão, Porto: Porto Editora, 2014.

NÓVOA, António (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SOARES, Fernanda Vieira; XAVIER, Alessandra Silva. Subjetividade docente: desafios para a formação do professor. In: SALES, José Albino Moreira de; BARRETO, Marcília Chagas; FARIA, Isabel Maria Sabino de (org.). **Docência e Formação de Professores: novos olhares sobre temáticas contemporâneas**. Fortaleza: EDUECE, 2009, pág. 197-207.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educação a Distância**. Ano V, n. 14, 2006.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 03, p. 521-539, abr. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: revisão técnica** José Cerchi Fusari. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Serie saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. 3.ed. IBPEX: Curitiba, 2007, p.51.

SANTOS, Kaelanny Rodrigues Dos et al. **Distanciamento entre teoria e prática na formação de educadores: uma revisão de literatura**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110189>. Acesso em: 23 de jul. 2025.

SCALABRINI, Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica UNAR**, v.7, n.1, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=a+import%C3%A2ncia+da+pr%C3%A1tica+do+est%C3%A1gio+supervisionado+nas+licenciaturas+&btnG=#d=gs_qabs&t=1750353027982&u=%23p%3D8ANjqBjpmQEJ. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA, Haíla Ivanilda.; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240049, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100304&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 16.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VENTURA COSTA, Leoni; VENTURI, Tiago. Metodologias Ativas no Ensino de Ciências e Biologia: compreendendo as produções da última década. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Brasil, v. 4, n. 6, p. 417–436, 2021. DOI: 10.36661/2595-4520.2021v4i6.12393. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12393>. Acesso em: 9 jun. 2025.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2014.