

CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS: ANÁLISE DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

CONTRIBUTIONS AND LIMITS OF SUPERVISED SCIENCE TEACHING PRACTICE: ANALYSIS OF AN EXPERIENCE REPORT

Murilo Ferreira Andrade¹

Ana Gabriella Alves Andrade²

Jennifer Caroline de Sousa³

Resumo: O estágio supervisionado é constitutivo da formação inicial docente e se configura como uma importante atividade teórica sobre a futura práxis do licenciado. Partindo desse pressuposto, neste artigo é relatada e analisada a experiência de uma regência ministrada em uma escola pública do estado de Minas Gerais para uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, como parte do desenvolvimento de um estágio supervisionado vinculado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras. Considerou-se positiva a intervenção pedagógica com a proposição de uma aula experimental sobre a separação de materiais, que valorizou o papel da experimentação no ensino de Ciências e a participação discente. Contudo, a falta de oportunidades para planejar, executar e avaliar uma sequência didática mais extensa, assim como a impossibilidade de conviver mais intensamente com a dinâmica institucional e com os projetos escolares, limitaram a experiência do estágio.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Formação docente inicial; Ensino de Ciências.

Abstract: Supervised stage is a fundamental component of initial teacher education and represents an important theoretical activity on the future teaching practice of beginner teachers. Based on this premise, this article reports and analyzes the experience of teaching a class in a public school in the state of Minas Gerais, Brazil, to a 6th-grade group in Elementary School. This experience was part of the development of a supervised stage within the Biological Sciences Licentiate program at the Federal University of Lavras. The pedagogical intervention was considered positive, involving the implementation of an experimental class on the separation of materials, which highlighted the role of experimentation in Science teaching and encouraged student participation. However, the lack of opportunities to plan, implement, and evaluate a more extensive teaching sequence, as well as the impossibility of engaging more deeply with the institutional dynamics and school projects, limited the internship experience.

Keywords: Supervised practice; Initial Teacher Education; Science Teaching.

¹Licenciado em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Lavras (UFLA). Mestrando em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. murilo.andrade1@estudante.ufla.br

²Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil. ana.andrade8@estudante.ufla.br

³Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil. jennifer.sousa@ufla.br

1 Introdução

“Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento” (Freire, 2019a, p. 30, grifo do autor). As palavras de Paulo Freire em “Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar” radicam a imprescindível compreensão da docência como uma profissão própria, que implica, além de outros aspectos, um processo formativo que permita o seu pleno exercício.

Igualmente válido se faz considerar que o ofício da docência, que tem a escola como a sua oficina, guarda uma particularidade em relação às demais profissões. Se, como interpreta Sousa Neto (2005), a realização de um ofício em uma oficina cria “uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem” e, por meio dela, “os sujeitos são feitos pelo ofício que executam”, na docência essa identificação se processa de modo ainda mais complexo. Uma vez admitido que ensinar e aprender se dão de maneira intrincada, o professor é produtor e produto de seu ofício, ideia essa que traduz a afirmação de Freire (2019b, p. 25): “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Essa compreensão, fortemente alicerçada numa filosofia que vê a educação como uma busca permanente de homens e mulheres pelo próprio processo de humanização (Freire, 2018), exige um programa de formação de professores que considere aliar a ampliação, a problematização e a reflexão sobre as concepções que futuros e futuras docentes carregam a respeito do mundo, da sociedade, da cultura e do próprio fazer docente às questões de caráter mais técnico igualmente necessárias à sua atuação profissional.

Como parte desse processo de qualificação para a docência, Gatti *et al.* (2019) apontam que as práticas educacionais nos cursos de formação docente são fortemente recomendadas em documentos de diferentes países latino-americanos, embora a literatura ainda careça de dados sobre como isso se materializa no cotidiano dos cursos. Particularmente no Brasil, as autoras comentam também que desde as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, promulgadas em 2002, a oferta dos estágios docentes supervisionados é requerida a partir do início do curso. Contudo, segundo essas pesquisadoras, estudos no país não demonstram que isso seja posto em prática. Além disso, ressaltam que há indícios de que

a formação inicial de docentes realizada no ensino superior tem sido penalizada em virtude do descuido com que os estágios docentes supervisionados são conduzidos, o que, consequentemente, faz com que a importância deles no processo formativo seja colocada sob suspeição.

No contexto atual, se vive a transição para a implementação de novas DCN (Brasil, 2024), cuja promulgação foi sucedida pela abertura de uma consulta pública para a avaliação de uma proposta de Resolução elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com a qual se o órgão pretende definir diretrizes para o planejamento e a realização de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação inicial docente (Brasil, 2025).

No marco dessa problemática se situa o debate a respeito do papel do estágio no processo formativo de professores, há muito investigado pela pesquisa educacional (Almeida, 1995; Pimenta; Lima, 2010; Carvalho, 2012, Pimenta, 2012), e sobre o qual, segundo Rodrigues (2013), se pode reconhecer quatro vozes: a primeira delas é a da legalidade, que emite a legislação a ser cumprida; a segunda é a dos teóricos, que discutem definições e funções do estágio; a terceira é a dos licenciandos matriculados nos componentes curriculares relativos aos estágios; e a quarta e última voz é dos professores supervisores, que recebem e acompanham os estagiários nas escolas.

No presente trabalho, evocando a terceira voz, é relatada e discutida a experiência, a pesquisa e as atividades realizadas durante o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Inicialmente, o texto apresenta o referencial teórico que guiou a execução do estágio supervisionado e a análise da experiência. Na sequência, descreve o contexto de realização do estágio na escola e o estabelecimento da relação universidade-escola ao longo do desenvolvimento deste, para, então, em um terceiro momento, analisar propriamente o estágio supervisionado da etapa de observação até a regência, e, por fim, expor considerações sobre os aprendizados e os limites evidenciados durante essa experiência formativa.

2 Referencial Teórico

2.1 Os estágios supervisionados como a dimensão prática da formação docente: histórico e compreensões

Recuando no contexto do surgimento da profissão docente, conforme descreve Nóvoa (1989), a profissionalização da docência se fez entre o final do século XVIII e o início do século XX, quando os professores passaram de “agentes da Igreja” para “funcionários públicos do Estado”, cuja mudança de *status* lhes trouxe certa segurança e estabilidade no trabalho e promoveu a institucionalização de escola de formação de professores. Isso corrobora a alegação de Sousa Neto (2005, p. 253) de que não se pode isolar as profissões de seus contextos, pois elas “se mantêm e se modificam, desaparecem ou passam a existir mediante as necessidades reais ou imaginárias que as sociedades historicamente datadas têm ou criam”.

Particularmente no caso do Brasil, durante o período imperial, pessoas que atuassem no ensino, nos espaços das casas, de colégios e academias e viviam desse ofício, eram socialmente tidas como professores. No dia 15 de outubro de 1827, posteriormente consagrado como “Dia do Professor”, instituíram-se por lei as figuras dos mestres da escola pública de instrução elementar, que configurou o Estado brasileiro como instância determinante das condições de recrutamento, formação e contratação de docentes, iniciando, assim, processo de profissionalização da carreira docente (Bontempi Jr, 2022).

Dessa forma, se a escola é uma invenção da modernidade, a profissão docente também o é, embora desde sua origem se verifique que a docência não alçou uma afirmação do ponto de vista científico social, em que pese a existência de um corpo de conhecimentos que lhe é específico e a expressão de um conjunto de valores éticos e morais que a subjaz (Nóvoa, 1989). A justificativa para tal situação deve considerar, não como único fator mas certamente de grande peso, o fato de que a docência para o ensino primário admitida como ocupação – e não como profissão – exercida fundamentalmente por mulheres, a princípio, de classes economicamente favorecidas, contribuiu para a manutenção de um estereótipo missionário para o exercício do magistério. Deve-se, ainda, partindo de uma leitura materialista da sociedade, apontar que a feminização do corpo docente primário nas sociedades ocidentais a partir da metade do século XIX se intensificou, sendo esse fenômeno observado a partir de 1930 no Brasil em razão da expansão da escolaridade primária, que se fazia em meio às transformações políticas, econômicas e sociais vividas no cenário nacional (Pimenta, 2012).

Acerca da qualificação para o exercício da docência no país, Bontempi Jr (2022) conta que o ofício era aprendido artesanalmente, junto a professores mais experientes. Somente com a criação de Escolas Normais a partir de 1833, a formação docente passou

a ser realizada nesses espaços, até que, com a LDB de 1971 (Lei n.º 5.692/71) foram designadas como “Habilitação ao Magistério”.

Pimenta e Lima (2010) e Pimenta (2012) sinalizam que o conceito de prática que perdurou durante esse intervalo de tempo correspondia à aquisição de experiência, isto é, como imitação de modelos teóricos existentes. Entretanto, a partir dos anos 1970, essa concepção cedeu lugar à visão da prática como instrumentalização técnica, que pulverizou a ideia de que “na prática a teoria é outra”, posto que a ampliação do acesso à escola primária a estudantes de camadas populares pôs em xeque as teorias trabalhadas nos cursos de formação. Assim, tornou-se um senso comum denunciar a dissociação entre a formação que o ensino Normal estava oferecendo e a realidade da escola primária. Ou seja, a acusação era a de que a formação entregue não era capaz de fundamentar teoricamente a atuação docente, assim como a prática não era tomada como referência para a teoria. Nesse contexto se proliferou a reivindicação por “mais prática” nos cursos de Magistério.

Essa investigação de revisão histórico-conceitual do curso de formação de professores para as séries iniciais da educação básica entre as décadas de 1930 e 1980 empreendido por Pimenta (2012) permitiu concluir que a atividade de estágio, ora identificada como prática de ensino ou ganhando outras denominações nos currículos dos cursos, nunca deixou de ser considerada importante para a formação docente, porém, os sentidos do estágio supervisionado e/ou da prática de ensino foram se modificando conforme o entendimento histórico-social da docência e das finalidades da educação básica.

Esse contexto deve ser compreendido também à luz do modelo tradicionalista que dominou o ensino por longos períodos, sobretudo no campo das Ciências. Nesse modelo, o foco recaía sobre a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente, assumidos como neutros e inquestionáveis, sendo os alunos apenas receptores e memorizadores desses saberes, com pouca ou nenhuma oportunidade de refletir criticamente sobre o conteúdo ou de relacioná-lo à realidade (Brasil, 1997). A formação inicial de professores, nesse panorama, privilegiava os conteúdos específicos, desconsiderando a integração com a prática pedagógica (Domingues, 1998), o que acentuava a cisão entre teoria e prática, frequentemente denunciada pela literatura da área.

Com o avanço dos estudos no campo dos modelos de formação docente, que indicava pela deterioração da Habilitação ao Magistério e pelo processo de burocratização do estágio em face de sua redução ao cumprimento de um requisito legal, emergiu nas

décadas seguintes, ao menos, dois movimentos: um que arquitetava uma “epistemologia da prática” e outro que advogava pela defesa da indissociabilidade entre teoria e prática ancorada no conceito de práxis.

A “epistemologia da prática”, edificada por estudiosos como Donald Schön, Maurice Tardif, Kenneth Zeichner e Philippe Perrenoud, apoiava a ideia de que os cursos de formação deveriam valorizar a prática em detrimento de uma formação demasiadamente teórica. O professor ideal seria aquele que possuiria conhecimentos relativos à sua disciplina, às ciências da educação e à pedagogia e desenvolveria um saber prático baseado em sua experiência diária com os alunos. Na síntese de Tardif (2012), “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto de saberes utilizados **realmente** pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar **todas** as suas tarefas (p. 255, grifos do autor). O Estágio Supervisionado, quando articulado à pesquisa e às vivências escolares, configurar-se-ia como um espaço privilegiado de aprendizagem docente. Essa integração permitiria ao licenciando estabelecer conexões entre os saberes acadêmicos e a realidade do cotidiano escolar, contribuindo para a construção de um conhecimento pedagógico mais contextualizado e significativo (Tardif, 1999; Schaffrath, 2008).

Em que pese a contribuição dada pela “epistemologia da prática” para a valorização dos saberes experenciais ou práticos da docência, como advertem Rodrigues e Kuenzer (2007), a primazia da prática sobre a teoria, que adentrou os discursos da literatura pedagógica nacional e internacional e os pareceres e as resoluções das diretrizes curriculares para formação de professores no Brasil a partir do final dos anos 1990, revelou uma nova faceta da racionalidade técnica tradicionalmente criticada nos cursos de formação de professores. Da condenação da perspectiva de professores como meros agentes reprodutores de técnicas pensadas numa relação de exterioridade com os saberes produzidos pelos docentes em sua prática, passou-se à ênfase desta, que tornou a formação reduzida ao conhecimento tácito, cujo saber-fazer, resultante da experiência no trabalho e destituído de sistematização teórica, não poderia ser transmitido. Nesse sentido, para essas autoras – podendo-se estender como uma preocupação generalizada para o campo de pesquisa em formação de professores –, ainda permanece o questionamento a respeito de que prática se está falando quando se pensa a formação docente inicial e de como articulá-la à teoria, de modo que se relacionem dialeticamente, constituindo uma práxis (Rodrigues; Kuenzer, 2007).

A despeito dessas diferentes abordagens, é reconhecido amplamente que o estágio representa uma etapa decisiva na formação docente por sua capacidade de consolidar habilidades desenvolvidas ao longo do curso. Trata-se de uma experiência que articula teoria e prática de maneira processual, permitindo ao licenciando exercitar, integrar e demonstrar os conhecimentos e competências adquiridos na graduação (Lima, 2012). Ao vivenciar situações reais de ensino, o futuro professor não apenas se apropria dos desafios inerentes à profissão, mas também desenvolve sua identidade docente de forma mais crítica e consciente. A partir dessa compreensão mais ampla, torna-se possível avançar no debate sobre a centralidade da prática nos cursos de formação, apontando para a necessidade de superação de modelos que a isolam da dimensão teórica.

A vivência concreta no ambiente escolar representa um momento formativo essencial para o futuro professor, pois é nesse espaço que ele se confronta com os desafios reais da prática docente. O estágio supervisionado, ao promover o contato direto com a escola-campo, viabiliza o exercício crítico e reflexivo da profissão, permitindo ao licenciando experimentar situações educativas que contribuem para sua constituição identitária e profissional (Pimenta; Lima, 2010). Mais do que um cumprimento legal, trata-se de uma etapa em que os saberes acadêmicos são colocados à prova e ressignificados à luz da realidade educacional vivida.

A interação entre professor em formação e o contexto escolar, marcada por trocas constantes com os sujeitos da escola, configura-se como um espaço dialógico de aprendizagem mútua. Nessa relação, como propõe Teixeira (2007), a constituição da identidade docente ocorre de maneira recíproca, em que o futuro professor aprende com os estudantes, ao mesmo tempo em que influencia suas trajetórias. Essa dinâmica formativa transcende os limites individuais e aponta para a possibilidade de transformação coletiva, tanto dos sujeitos envolvidos quanto do próprio cenário educativo. Assim, reforça-se a necessidade de integrar teoria e prática.

Pimenta (2012) compila algumas compreensões do que seria essa unidade teoria-prática por diferentes autores que poderiam ser sintetizadas em: i) a unidade teoria-prática como uma relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência, que integra conteúdos teóricos e instrumentais do currículo para possibilitar o desenvolvimento de uma “práxis criadora”; ii) a unidade teoria-prática como núcleo articulador da formação profissional que promete o educador a ser construtor de uma práxis, cuja perspectiva nega que a prática tenha uma lógica própria, independente da teoria, assim como contrapõe-se à ideia de que o estudo de algumas teorias em um curso permitem saber

sobre os problemas da profissão docente; iii) a unidade teoria-prática como meio de tornar o estágio supervisionado uma aproximação à prática e não como o polo prático da formação docente, que permita ao futuro professor refletir sobre e a partir da realidade escolar; iv) a unidade teoria-prática que se expressa no estágio como um momento de síntese dos conteúdos das disciplinas e das experiências pessoais; v) a unidade teoria-prática enraizada na prática social, de modo que ela seja o ponto de partida e de chegada para a compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade.

No atual cenário das políticas educacionais brasileiras, a não consensualidade em torno do significado e de como materializar a articulação entre teoria e prática se observa com as disputas e os dissensos na definição das DCN para a formação docente ao longo das últimas décadas (Santos; Sousa, 2024). As mais recentemente promulgadas (Brasil, 2024) trazem como uma de suas alterações a desobrigação das Práticas como Componentes Curriculares (PPC) – cujo sentido esteve permeado de ambiguidades (Gatti *et al.*, 2019), mas que anunciam a proposição de uma maior articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos (Pereira; Mohr, 2013) – e a exigência expressa de que o estágio tenha suas horas distribuídas desde o primeiro semestre do curso.

Diante desse quadro, relatar como tem ocorrido a experiência dos estágios supervisionados torna-se uma necessidade para que, tanto no âmbito das políticas quanto no âmbito das orientações dadas no interior dos cursos ofertados pelas instituições formadoras, se possa reconhecer as possibilidades e os limites que essas práticas educacionais revelam para a qualificação dos cursos de formação inicial docente.

2.2 Os estágios supervisionados na formação de professores de Ciências: desafios para a construção da identidade e da profissionalização docente

As preocupações em torno da formação de professores de Ciências no Brasil são relativamente recentes. Ayres *et al.* (2012) relatam que, embora a disciplina escolar Ciências tenha sido oficialmente instituída pela Reforma Francisco Campos em 1931, somente nas décadas de 1960 e 1970, com a proposição de Licenciaturas Curtas em Ciências, a questão de formar professores habilitados para lecionar disciplinas relativas às Ciências Naturais no curso ginásial – hoje equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental – foi explicitada nos âmbitos políticos e sociais. As autoras argumentam que se, por um lado, havia a tentativa de diminuir a carência de professores em um momento em que o país vivia um processo de industrialização acelerado que demandava

por escolarização da população trabalhadora, por outro, se compreendia a necessidade de disputar outras visões de ensino e de formação para a educação científica no ensino secundário que pudesse introduzir os alunos ao estudo das ciências sem antecipar a especialização das áreas.

Esse posicionamento acompanhava o movimento de “Ciência Integrada” dos anos 1950-1970, que era apoiado por organismos internacionais, como a UNESCO, cuja repulsa, segundo Krasilchik (1986; 2000), era feita por aqueles, especialmente de sociedades científicas, que desejavam as disciplinas ligadas às Ciências Naturais fossem apresentadas desde as séries iniciais de modo segmentado. Entretanto, Ayres *et al.* (2012) destacam que a disciplina escolar Ciências nesse formato pretensamente integrado obteve sucesso, o qual pode ser demonstrado pela sua permanência no currículo escolar.

O êxito dessa manutenção, por sua vez, não implicou que os problemas da formação docente em Ciências fossem dirimidos. A substituição das licenciaturas curtas pelas licenciaturas plenas nas décadas seguintes não favoreceu a busca por esses cursos, e, ainda hoje, o Brasil expressa baixos índices de concluintes em cursos de formação docente para as áreas específicas, como Química, Física e Biologia, o que levará a um *déficit* de professores nessas especialidades até 2040 (SEMESP, 2024). Esse quadro leva consequentemente a que muitos ministrem tais disciplinas sem uma formação geral e pedagógica ou sem formação específica na área (Gatti *et al.*, 2019).

Outro importante aspecto que alimenta o debate sobre a formação docente em Ciências se refere à dicotomia entre conhecimentos específicos e pedagógicos, que, no âmbito epistemológico, levou à emergência dos campos das Didáticas específicas, a exemplo da Didática das Ciências (Cachapuz *et al.*, 2005), que buscavam fundamentar a necessidade de conferir um tratamento próprio às questões do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das ciências. Essa problemática, contudo, não apenas tocava ao campo das Ciências, mas refletia de modo mais ampliado o que se passava a todas as licenciaturas específicas, que, além deste desafio, precisavam promover a articulação entre teoria e prática.

Quando colocada a lupa sobre o interior dos cursos de formação docente, observam-se, ainda, outros aspectos a serem discutidos. Duré, Andrade e Abílio (2023) realizaram um estudo com egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade federal, cujos dados indicaram que a não identificação com docência desde o ingresso do curso foi amplificada com a experiência negativa nos estágios supervisionados obrigatórios:

De forma geral, os Estágios Supervisionados obtiveram baixos índices de satisfação geral, contando com a boa aceitação de apenas 36% dos 97 participantes (insatisfação de 55%, e 9% sem opinião definida). Ao analisarmos a percepção dos licenciados mais satisfeitos, poucos elementos positivos foram claramente descritos nas respostas dos questionários, com expressões como: “[...] no estágio 2 aprendi bastante” (Quest. 56); “[...] as disciplinas de estágio me marcaram positivamente” (Quest. 69). Já nas menções negativas, os egressos foram mais claros, destacando a falta de acompanhamento dos formadores durante os estágios, que, segundo eles, comprometia a preparação para a inserção nas escolas: “Em estágio não tinha o acompanhamento adequado junto aos discentes matriculados, éramos jogados na escola sem praticamente nenhum preparo” (Quest. 26); “[...] os estágios deveriam ter maior participação do professor responsável” (Quest. 72) (Duré; Andrade; Abílio, 2023, p. 13).

Os autores também evidenciaram, por meio de entrevistas com parte dos participantes dessa pesquisa, que além da crítica ao desempenho do professor formador, fatores como o excesso de aula teórica sem relação com a escola, o pouco tempo dedicado ao desenvolvimento de atividades na instituição escolar, o distanciamento entre universidade e escolar e a desarticulação entre os estágios de observação e planejamento e os de intervenção/regência eram pontos de insatisfação com relação aos estágios. Por outro lado, assinalaram que dentre os aspectos positivos ressaltados pelos entrevistadores estiveram a boa relação com os professores supervisores e a construção de um novo olhar sobre a escola pública e o trabalho docente. Em conjunto, os autores concluíram que, apesar da significativa carga horária destinada aos estágios nos currículos das licenciaturas, hoje definidas em 400h, a experiência proporcionada por eles está aquém de suas possibilidades, o que dificulta a identificação com o universo profissional da docência.

Diante de um cenário em que há muitos consensos discursivos sobre o que é necessário fazer para avançar, mas que “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (Nóvoa, 2007, p. 4, *apud* Gatti *et al.* 2019, p. 179), torna-se ainda mais importante relatar e analisar o que se tem desenvolvido no âmbito do processo formativo de licenciandos, a fim de que se possa avaliar os impasses persistentes e os potenciais efeitos na melhoria da formação docente.

3 Contexto e relato da realização do estágio supervisionado na escola

3.1 O estágio supervisionado no currículo da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras

Neste trabalho, buscou-se descrever e refletir sobre as experiências, a pesquisa e as atividades realizadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), durante o 7º período do curso, em 2023. O estágio ocorreu em uma Escola Estadual localizada na cidade de Lavras, Minas Gerais, nas proximidades do Campus Sede da UFLA, e foi realizado em duplas de estagiários com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

A licenciatura constitui-se, de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP nº 28/2001, como:

uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei (Brasil, 2002, p. 02).

Para o alcance de tal êxito indicado no Parecer, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da UFLA para a Licenciatura em Ciências Biológicas aborda o estágio supervisionado como uma parte essencial da formação dos licenciandos. O estágio é organizado na matriz curricular do curso em quatro disciplinas de estágios: I e II, voltados para o ensino de Ciências no Fundamental; e III e IV, para o Ensino de Biologia no Médio, cuja proposta dessa segmentação é explicada no documento da seguinte forma:

No curso de Ciências Biológicas Licenciatura, a carga horária do referido componente curricular totaliza 408 horas de atividade, as quais são computadas para a integralização do curso.

Os estágios estão distribuídos em 4 (quatro) momentos/atividades distintas: Estágio Obrigatório I, Estágio Obrigatório II, Estágio Obrigatório III e Estágio Obrigatório IV; todos com carga horária de 102 horas. No curso de Ciências Biológicas Licenciatura, o estágio obrigatório se caracteriza como um tempo especial de aprendizagem; integrando os âmbitos do Ensino, Pesquisa e Extensão; por meio da presença participativa em ambientes próprios de atividades da sua área profissional com a supervisão de professores(as) de Ciências e Biologia; além de promover, paralelamente, o aprofundamento teórico e a discussão coletiva das experiências vivenciadas junto aos colegas em formação e ao orientador(a) e coordenador(a) do estágio. O Estágio tem por objetivo proporcionar ao estudante a prática e a vivência no exercício da profissão, no intuito de que esse estudante adquira habilidades e desenvolva uma postura crítica e ética capaz de orientá-lo para uma atuação profissional consonante com a realidade socioeconômica e cultural do Brasil (Universidade Federal de Lavras, 2020, p. 36).

Como se observa, o PPC destaca a importância do estágio como uma prática pedagógica que integra teoria e prática, proporcionando aos estudantes a oportunidade de dialogar com os conhecimentos adquiridos em sala de aula em contextos reais de ensino. A concepção de estágio assumida pelo PPC é a de um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, em que o estudante é orientado por um professor supervisor, promovendo a reflexão crítica e a melhoria contínua do ensino.

O Estágio Supervisionado é estruturado em etapas que incluem: observações em sala de aula, observações de ambientes fora da sala, como o pátio e a sala dos professores, e atividades de docência. Além disso, é obrigatório que os estagiários desenvolvam e produzam um projeto que integre teoria e prática. A etapa de observações em sala de aula permite ao professor em formação inicial um primeiro contato com o processo de ensino-aprendizagem. Durante o estágio, diversas situações de ensino foram vivenciadas, incluindo a observação de aulas ministradas pelo professor de Biologia.

Todas as atividades do Estágio Supervisionado I foram realizadas em duplas. Esse aspecto é relevante, pois, como aponta Morin (2001), a veracidade do que se observa é validada pelos outros. Ou seja, há sempre o risco de interpretação errônea. Dessa forma, a análise individual feita pelos parceiros de estágio sobre a realidade escolar, a dinâmica da sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem pode ser debatida e revisada, ajudando a minimizar os erros associados à interpretação da realidade.

As reflexões sobre a dinâmica escolar não se restringem apenas aos colegas de estágio. A supervisora de estágio (professora da escola), a orientadora do estágio (professora da universidade), os estudantes, os funcionários da escola e outros estagiários compartilham experiências e conhecimentos, o que enriquece a formação inicial do professor. Tendo em vista que esse espaço dinâmico que caracteriza o universo escolar não é reproduzível pela universidade, mas deverá se constituir como o futuro ambiente de trabalho do licenciando, entende-se a importância do envolvimento deste com a escola por meio dos estágios (Duré; Andrade; Abílio, 2023).

Entretanto, cabe ressaltar, como pontuam Bolzan e Isaia (2007), que o principal objetivo da formação de professores não deve se limitar a ensinar alunos e professores a lecionar, mas sim capacitá-los a continuar aprendendo em diferentes contextos escolares. Em vista disso, o estágio supervisionado é aqui entendido como parte essencial, mas que não finda o processo de formação docente, uma vez que, como define Pimenta (2012, p. 21, grifo do autor), “o estágio não é **práxis**. É **atividade teórica**, preparadora de uma **práxis**”.

3.2 Plano de aula e projeto de intervenção pedagógica sobre os diferentes processos de filtragens

A escolha da temática sobre os diferentes processos de filtração para a aula foi baseada no planejamento prévio da professora e na relevância do tema para o currículo do 6º ano do Ensino Fundamental. Durante as discussões nas aulas de estágio na universidade, identificamos que esse assunto poderia ser enriquecido com um experimento prático, permitindo uma abordagem mais dinâmica e participativa com a premissa de que o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, em que essa seja construída em uma interação entre o sujeito aprendente e o seu entorno, natural e social (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018).

Antes da aula, discutimos detalhadamente o plano de ensino com a supervisora de estágio e colegas, garantindo que todos estivessem alinhados com os objetivos e métodos a serem aplicados. Após a aula, tivemos uma sessão de reflexão em que analisamos o desempenho da aula, discutimos os pontos fortes e os aspectos que poderiam ser melhorados. Esses momentos de discussão foram fundamentais para aperfeiçoar a prática docente e assegurar que os objetivos educacionais fossem alcançados de forma efetiva.

O planejamento da aula para a turma do 6º ano do Ensino Fundamental foi realizado de forma colaborativa com a supervisora de estágio e com a contribuição dos demais estagiários durante as aulas de estágio na universidade. Optamos por abordar os diferentes processos de filtração, um tema que a professora já estava planejando ministrar. A ideia de incorporar um experimento prático se deveu à relevância do ensino experimental no ensino de ciências, que historicamente foi associado à melhoria da educação científica no contexto escolar e é atualmente compreendido como uma aproximação didática de determinados aspectos do trabalho científico, com a finalidade de dar concretude aos processos de ensinar e aprender Ciências (Marandino; Selles; Ferreira, 2009).

O objetivo geral da aula foi entender os diferentes métodos de separação de misturas e sua aplicação no cotidiano, conectando o conhecimento adquirido na sala de aula com a vida diária dos estudantes. Esse conteúdo programático se conectou à Unidade Temática “Matéria e Energia”, prevista pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para o 6º ano, que prevê como objetos de conhecimento “Propriedades dos Materiais”, “Misturas homogêneas e heterogêneas”, “Separação de materiais”, “Materiais

sintéticos”, “Transformações químicas” e especifica como algumas habilidades a serem desenvolvidas:

(EF06CI03X) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos e homogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros);

(EF06CI23MG) Identificar fenômenos químicos presentes em atividades do cotidiano (Minas Gerais, 2018, p. 760-761).

Quanto aos objetivos específicos da aula, foram definidos:

(1) identificar e descrever os diversos métodos de separação de misturas, incluindo filtragem, decantação, evaporação etc.;

(2) explorar a aplicação prática desses métodos em situações cotidianas, como a purificação de água e a separação de componentes em alimentos;

(3) promover atividades práticas que permitam aos estudantes experimentar e observar esses métodos em ação;

(4) estimular a reflexão crítica sobre a importância desses processos na vida diária e sua relevância para a compreensão de fenômenos naturais.

Para isso, tivemos 55 minutos para ministrar a aula. Decidimos dedicar os primeiros 30 minutos às atividades práticas. Trouxemos materiais como água, óleo, pó de café, pedras e um secador de cabelo, e inicialmente reunimos toda a turma na frente da sala para que os próprios alunos pudessem realizar os experimentos.



Figura 1: Estagiário, estagiária e estudantes durante a aplicação dos experimentos práticos.

Fonte: Autores (2023).

Após os primeiros 30 minutos de aula, utilizamos os 25 minutos restantes para discutir com os estudantes suas impressões sobre os experimentos realizados. Durante essa discussão, pedimos que relacionassem os diferentes métodos de separação de misturas com atividades do cotidiano.

4 Análise da experiência do estágio supervisionado e reflexões sobre o seu papel no processo de formação para a docência

Durante o estágio supervisionado, percebemos que a concepção de estágio adotada pela UFLA enfatiza a importância da articulação entre teoria e prática. Essa abordagem vai além do momento específico da intervenção, abrangendo todas as fases do estágio, desde a observação até a docência. Na etapa de observação, identificamos que a professora supervisora adotava uma abordagem pedagógica "não crítica" (Saviani, 1995), o que nos proporcionou uma oportunidade única de refletir sobre diferentes práticas pedagógicas e suas implicações. A observação das práticas pedagógicas da supervisora, assim como dos estudantes em diferentes contextos, permitiu-nos compreender melhor as dinâmicas sociais e escolares, e a importância de um ensino que reconheça e aborde os conflitos sociais presentes no ambiente educacional. Seus conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos, resultam em situações de aprendizagem com uma perspectiva "conservadora", uma vez que não reconhece os conflitos sociais e escolares conforme descrito por Sander (1984), Luckesi (1991), Silva (1992), Torres (1999) e Gadotti (2005). Dessa forma, há uma distinção notável entre o saber-fazer e a compreensão do ensino, especialmente nas questões relacionadas à construção do conhecimento científico, às relações sociais e pessoais e às concepções sobre educação, papel do professor, função da escola e suas implicações para a sociedade.

A princípio, a presença dos estagiários na sala de aula não afetou negativamente o processo de ensino-aprendizagem, e os alunos mostraram-se confortáveis para participar das atividades sugeridas pela professora.

Infelizmente, a observação de áreas externas à sala de aula foi limitada devido a restrições impostas pela gestão da escola, que proibia a permanência dos estagiários na sala dos professores. Dessa forma, a principal área observada foi o pátio durante os intervalos e períodos com os estudantes. Apesar dessa limitação, a vivência no pátio possibilitou observar aspectos relevantes da vida escolar que, muitas vezes, passam despercebidos dentro da sala de aula. As interações espontâneas entre os alunos, suas

formas de comunicação, conflitos e modos de convivência revelaram dinâmicas sociais e culturais que refletem a diversidade do contexto escolar. Essa experiência ampliou nossa compreensão sobre a importância da escola como espaço de socialização e formação cidadã, indo além do ensino formal de conteúdos.

Por outro lado, a impossibilidade de acompanhar o convívio entre professores e demais profissionais da escola restringiu a compreensão sobre a cultura institucional e as relações interpessoais no ambiente de trabalho docente. A literatura reconhece que a escola constitui uma cultura própria, conformada por uma prática social singular (Silva, 2006). Tal compreensão coloca, portanto, aos estágios supervisionados a necessidade de proporcionar maior inserção dos licenciandos na comunidade escolar como um todo, de modo que possam compreender de forma mais ampla os desafios, as práticas colaborativas e os processos decisórios que permeiam o cotidiano educacional e caracterizam essa cultura escolar.

A fase de docência foi planejada com base na compreensão de que o conhecimento científico deve ser abordado de forma prática e contextualizada. Nossa objetivo foi proporcionar aos estudantes experiências significativas que conectassem os conceitos teóricos com situações cotidianas. Os experimentos realizados em aula, por exemplo, permitiram aos estudantes aplicar os métodos de separação de misturas em contextos reais, com a intenção de promover uma aprendizagem mais envolvente e prática. Além disso, essas atividades práticas foram fundamentais para estimular o questionamento e a reflexão crítica dos alunos, desenvolvendo habilidades importantes para a formação científica. A reflexão pós-aula foi essencial para analisar os resultados das intervenções e aprimorar continuamente nossa prática pedagógica, garantindo que o estágio fosse uma síntese da articulação prática-teoria, conforme defendido pelo PPC do curso. Durante a fase de docência, todo o processo de ensino-aprendizagem foi planejado e executado com base na compreensão de que o conhecimento científico é um saber simbólico por natureza e socialmente negociado (Araújo, 2019). Buscamos oferecer experiências físicas e socioculturais para facilitar a aprendizagem, reconhecendo que os estudantes podem ter diferentes esquemas conceituais, cada um adaptado a contextos sociais específicos (Driver *et al.*, 1999). Além disso, os alunos foram vistos como membros da sociedade com um desenvolvimento real e um potencial, refletindo as ideias de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal (Rego, 1995; Van Deer Ver; Valsiner, 2001). Assim, o foco foi em um processo de ensino-aprendizagem que não se limitasse apenas ao desenvolvimento real e à avaliação dos conceitos científicos específicos.

Os experimentos realizados tiveram como protagonistas os próprios estudantes. Nossa intervenção forneceu instruções sobre como realizar os experimentos. Por exemplo, orientamos os estudantes com perguntas como: "Como podemos separar a água das pedras? Alguém tem alguma sugestão? Qual é o nome do processo quando retiramos manualmente as pedras da água?" Essas intervenções visavam estimular a reflexão e a participação dos estudantes.

Os estudantes se envolveram ativamente em cada etapa dos experimentos, oferecendo diversas sugestões e identificando os processos envolvidos. Durante as atividades, eles discutiram e compartilharam observações sobre o que estava acontecendo e os nomes dos processos de separação que estavam utilizando. Esse envolvimento foi fundamental para que os estudantes pudessem compreender os diferentes métodos de separação de misturas e suas aplicações práticas.

A análise da experiência do estágio supervisionado permitiu compreender que, embora a proposta institucional enfatize a articulação entre teoria e prática, a efetivação desse princípio enfrenta desafios concretos no cotidiano escolar. As limitações impostas pelo contexto, como a restrição de acesso a determinados espaços e a prevalência de práticas pedagógicas de caráter conservador, evidenciam que a formação docente não se constrói apenas a partir da observação e da intervenção, mas, sobretudo, pela capacidade reflexiva e crítica do futuro professor diante das contradições do ambiente escolar. Assim, o estágio configurou-se como um espaço de tensionamento entre concepções de ensino distintas: de um lado, a reprodução de práticas tradicionais; de outro, a busca por uma docência fundamentada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento. Essa vivência reforça a importância do estágio como momento de formação identitária, em que o licenciando é desafiado a posicionar-se eticamente e pedagogicamente frente à complexidade do ato de ensinar.

Além disso, a interação constante entre os estudantes e os experimentos proporcionou uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos. Eles foram capazes de relacionar os métodos de separação com situações cotidianas, reconhecendo a relevância dos processos discutidos. Ao final da aula, a reflexão coletiva sobre as experiências realizadas consolidou o aprendizado e ajudou a conectar o conhecimento adquirido em sala de aula com a realidade do dia a dia. Já do ponto de vista da ação docente, resultante da colaboração entre estagiários e supervisora, o que se observou foi a importância dessa integração para a formação de ambos, dialogando em grande medida com a afirmação de que:

Quando realizam atividades práticas de fácil execução, utilizando materiais simples e baratos e, sobretudo, respondendo às demandas específicas da classe, os licenciandos contribuem para que as atividades experimentais sejam propostas com maior frequência, o que estimula os professores a repensar suas formas de ensino. Por sua vez, são os professores da escola, com os saberes que vieram produzindo ao longo de suas carreiras profissionais, que modulam as atividades experimentais, revestindo-as de características próprias da escola, alertando os licenciandos contra os perigos de determinados procedimentos, ajustando o emprego de termos e selecionando temas e materiais mais apropriados aos interesses e à faixa etária dos estudantes. Podemos dizer então que encontramos, nessa cooperação entre licenciandos em formação e professores no exercício da profissão, sentidos institucionais e formativos mais amplos (Marandino; Selles; Ferreira, 2009, p. 115).

Marandino, Selles e Ferreira (2009) alertam que o ensino experimental não deve ser tido, por si só, como a solução para os problemas das aulas de Ciências, tampouco ser tomado como replicador das atividades científicas *stricto sensu*. No entanto, podem permitir o contato com elementos identificadores da ciência, bem como favorecer o debate sobre a natureza do conhecimento científico. Dessa forma, o potencial atrativo da aula experimental deve estar ancorado em algumas concepções que autentiquem a pertinência da incorporação da experimentação didática, por exemplo, dar a base à explicação de muitos conceitos científicos que podem não ser comprehensíveis em vista de seu nível de abstração ou favorecer a discussão sobre a pluralidade de métodos de investigação que caracterizam as diferentes ciências da natureza.

5 Considerações Finais

O Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Lavras, ofereceu uma experiência formativa rica e multifacetada, essencial para a construção da nossa identidade profissional como futuros professores. A imersão no ambiente escolar e a convivência direta com os alunos possibilitaram uma vinculação com os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, evidenciando a importância da integração entre teoria e prática no processo de formação docente.

No entanto, apesar de seu valor formativo, o estágio também expôs limites importantes que merecem ser enfrentados para que a formação docente seja mais efetiva e integral. Um dos aspectos mais notáveis foi a restrição do estágio de regência a uma única aula, o que restringiu significativamente o tempo de vivência efetiva em sala de aula como partícipes do processo pedagógico. Tal delimitação impediu uma construção

mais sólida de autonomia docente, já que não houve oportunidade para o planejamento, a execução e a avaliação de uma sequência didática mais extensa, que demandasse acompanhamento sistemático da aprendizagem dos estudantes.

A observação das práticas pedagógicas da professora supervisora revelou também a predominância de uma abordagem tradicional, centrada na transmissão de conteúdos. Embora isso tenha sido um aprendizado em termos de reconhecimento das práticas ainda vigentes na educação básica, evidenciou-se a necessidade de preparar os licenciandos para atuarem com metodologias mais ativas, inclusivas e críticas, que dialoguem com a realidade dos estudantes e promovam aprendizagens mais significativas.

A intervenção pedagógica, focada nos métodos de separação de misturas, teve como ponto positivo a valorização da experimentação e da participação discente. Contudo, ficou evidente que a falta de continuidade comprometeu o acompanhamento do impacto da atividade na aprendizagem dos alunos, o que é fundamental para que o licenciando desenvolva sua capacidade de avaliar sua própria prática.

Outro desafio enfrentado foi a limitação do tempo de observação e convivência na escola, que restringiu o aprofundamento nas dinâmicas institucionais, nos projetos escolares e na compreensão mais abrangente do cotidiano docente. Uma formação docente robusta demanda tempo de escuta, de análise, de inserção verdadeira no ambiente escolar, aspectos que, ainda que parcialmente experimentados, ficaram aquém do ideal.

Apesar dessas limitações, o estágio proporcionou momentos de diálogo, trocas entre os estagiários e supervisores e reflexões valiosas sobre a prática educativa. Essas experiências colaborativas contribuíram para ampliar nosso olhar sobre a docência e fortaleceram a convicção da importância de uma formação inicial que vá além do cumprimento formal de carga horária, priorizando a qualidade da vivência e o engajamento pedagógico efetivo.

Em síntese, o Estágio Supervisionado I foi ao mesmo tempo um espaço de aprendizado e um espelho dos desafios estruturais que ainda atravessam a formação docente. Reconhecer suas potências, mas também seus limites, é fundamental para propor caminhos de aprimoramento que garantam aos licenciandos experiências mais completas, críticas e formadoras.

Referências

- ALMEIDA, J. S. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 22-31, 1995.
- ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 3, p. 1-15, 2019.
- AYRES, A. C. M.; LIMA-TAVARES, D.; FERREIRA, M. S.; SELLES, S. E. Licenciaturas de curta duração (1965-1974) e disciplina escolar Ciências: aproximações sócio-históricas. In: SELLES, S. E.; CASSAB, M. (org.). **Curriculum, docência e cultura**. Niterói: EdUFF, 2012. p. 53-74.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. O conhecimento pedagógico compartilhado e a aprendizagem docente: elementos constituintes dos processos formativos na educação superior. **Políticas Educativas**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 69-79, out., 2007.
- BONTEMPI JR, B. **Fundamentos históricos – Formação e profissão docente**. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. abr. 2022.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LATMCBNjuFw>. Acesso em: 20 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Resolução. Define as Diretrizes Nacionais para o planejamento e a realização de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de 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). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/texto-referencia-estagio-curricular-supervisionado.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 jun. 2024, Seção 1, p. 26-29.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, publicada em 04 de março de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.
- CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; PRAIA, J.; CARRASCOSA, J.; GARCIA, A. **A necessária renovação do ensino das ciências: contribuições para a construção de uma didática das ciências como área do conhecimento**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.
- CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DOMINGUES, J. L. Anotações de Leitura dos Parâmetros Nacionais do Currículo de Ciências. In: BARRETO, E. S. S. (org.). **Os Currículos do Ensino Fundamental para as escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, P. Construindo conhecimento na sala de aula. **Química Nova na Escola**, n. 9, p. 31-40, 1999.

DURÉ, R. C.; ANDRADE, M. J. D.; ABÍLIO, F. J. P. A identificação profissional em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Quem quer ser um professor? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, e46357, p. 1-27, 2023.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 38. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 29. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do poder. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 2. ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda, 1986.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAS GERAIS. **Curriculum Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), 2018.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 1-2-3, n. 7, p. 435-456, 1989.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Prática como Componente Curricular em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas** [...]. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013. p. 1-8.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 33-57.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 1009-1034, out./dez. 2013.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

SANDER, B. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984, p. 152.

SANTOS, C. F.; SOUSA, J. C. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores(as): disputas e dissensos no contexto das contrarreformas da educação. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO, 21.; SEMANA INTEGRADA DE PEDAGOGIA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1., 2024, Três Lagoas. **Anais...** Três Lagoas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024. p. 1-13.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 30. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCHAFFRATH, M. A. S. Estágio e pesquisa ou sobre como olhar a prática e transformá-la em motes de pesquisa. **Revista Científica/FAP**, [s. l.], v. 2, p. 51-58. 2008.

SEMESP (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo). **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 14. ed. São Paulo: Instituto SEMESP, 2024.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUSA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TORRES, C. A. **Sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura (presencial)**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2020. 348p.

VAN DEER VER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky** – uma síntese. 4. ed. Tradução de Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2001.

Recebido em: 01 de julho de 2025

Aceito em: 15 de outubro de 2025