

O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

THE ROLE OF THE SUPERVISING TEACHER IN SUPERVISED INTERNSHIP AND ITS IMPACTS ON INITIAL EDUCATION IN SCIENCE TEACHING

EL PAPEL DEL PROFESOR SUPERVISOR EN LA PRÁCTICA SUPERVISADA Y SUS IMPACTOS EN LA FORMACIÓN INICIAL EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS

Cristhian Isaac Amaral Santos

Cristhianisaac500@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3411-1756>
Universidade Estadual de Santa Cruz

Viviane Borges Dias

vbdias@uesc.br
<https://orcid.org/0000-0003-4528-5110>
Universidade Estadual de Santa Cruz

RESUMO

A pesquisa objetivou investigar as atribuições do Professor Supervisor (PS) de estágio no Ensino de Ciências. Realizamos uma revisão sistemática de literatura em quatro bases de dados, a saber: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Google Scholar*, Portal de Periódicos da Capes e *Education Resources Information Center* (ERIC). Recorremos à categorização a partir da Análise de Conteúdo, orientada por Bardin. Os resultados indicaram que a participação do PS é essencial para a formação inicial de professores, pois auxilia na construção da identidade docente e permite a desconstrução de paradigmas, como a relação entre teoria e prática. Constatamos ainda a falta de consenso quanto à denominação, ao passo que se faz importante o uso do termo "Professor Supervisor", a fim de propor uma sistematização das funções a partir das pesquisas, de modo a facilitar possíveis políticas de supervisão. Não obstante, evidenciamos a importância da aproximação entre a universidade e a escola por meio do estágio. Assim, constatamos que o PS é uma figura essencial para a formação inicial de professores de Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Supervisionado; Ensino de Ciências; Formação docente; Professor Supervisor.

ABSTRACT

The research aimed to investigate the roles of the Supervising Professor (SP) in Science Education internships. We conducted a systematic literature review across four databases, namely: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Scholar, the CAPES Journals Portal, and the Education Resources Information Center (ERIC). We employed categorization based on Content Analysis, guided by Bardin. The results indicated that the participation of the SP is essential for the initial training of teachers, as it aids in the construction of teaching identity and allows for the deconstruction of paradigms, such as the relationship between theory and practice. We also found a lack of consensus regarding the terminology, highlighting the importance of using the term "Supervising Professor" to propose a systematization of functions based on research, thus facilitating potential supervision policies. Moreover, we emphasized the importance of closer ties between the university and the school through internships. Thus, we concluded that the SP is an essential figure for the initial training of Science teachers.

KEYWORDS: Supervised Curricular Internship; Science Education; Teacher Training; Supervising Professor.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo investigar las atribuciones del Profesor Supervisor (PS) de prácticas en la Enseñanza de Ciencias. Realizamos una revisión sistemática de literatura en cuatro bases de datos,

a saber: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Scholar, Portal de Periódicos de la Capes y Education Resources Information Center (ERIC). Recurimos a la categorización a partir del Análisis de Contenido, orientado por Bardin. Los resultados indicaron que la participación del PS es esencial para la formación inicial de profesores, pues auxilia en la construcción de la identidad docente y permite la deconstrucción de paradigmas, como la relación entre teoría y práctica. Constatamos además la falta de consenso en cuanto a la denominación, destacando la importancia del uso del término "Profesor Supervisor", con el fin de proponer una sistematización de las funciones a partir de las investigaciones, facilitando así posibles políticas de supervisión. No obstante, evidenciamos la importancia de la aproximación entre la universidad y la escuela a través de las prácticas. Así, constatamos que el PS es una figura esencial para la formación inicial de profesores de Ciencias.

PALABRAS CLAVE: *Prácticas Curriculares Supervisadas; Enseñanza de Ciencias; Formación de Docentes; Profesor Supervisor.*

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado – ECS compreende uma etapa formativa obrigatória para os cursos de licenciatura, que preconiza o engajamento de equipes docentes para o seu planejamento e acompanhamento, como exposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2019). Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), ao discorrerem sobre o estágio como pesquisa, afirmam a relevância da relação entre os professores da universidade, do professor da escola e o estagiário para os processos de desenvolvimento desta etapa. Para os referidos autores, sem esta compreensão de interconexão dos participantes, o estágio enquanto campo de pesquisa se torna inviável.

No campo do estágio como pesquisa, as discussões das relações entre os protagonistas se tornam necessárias, uma vez que a interrelação entre o Estagiário, Professor universitário e o Professor Supervisor – PS repercutem diretamente no desenvolvimento do trabalho coletivo, bem como auxiliam na aproximação entre a universidade e a escola (Zanon; Couto, 2018; Ludke; Bortolloti; Bersan, 2020). Dentre os agentes envolvidos nas etapas do estágio destacaremos aqui o PS, que segundo Ludke, Bortolloti e Bersan (2020, p. 584) tem como função, além do acolhimento dos licenciandos, “encontrar meios de apresentar a eles [estagiários] um trabalho essencial para o desenvolvimento dos cidadãos em formação sob sua guarda”, o que lhes confere responsabilidades que podem ser debatidas, tais como o seu papel no auxílio à construção da identidade docente de licenciandos, apresentação do contexto escolar na prática, compartilhamento de experiência, entre outros.

Adotaremos aqui o termo Professor Supervisor – PS, levando em consideração a importância da busca de um consenso na nomenclatura para se referir a este profissional, pois, apesar do relevante papel na formação inicial, essa nomenclatura foi bastante variada ao longo do tempo: professor tutor, professor regente, mentor entre outros que, em certa medida impedem a elucidação de suas funções bem como dificultam a construção de políticas que visem efetivar suas atribuições, como discutido por Luz e Bego (2022). Não obstante, pesquisas recentes têm mostrado que o papel do PS é um tema relevante no campo educacional, mas carece de discussões que visem debater seu papel diante do cenário formativo no estágio, como discutido em Mauriz e Gomes (2020), Souza, Reis e Dias (2022), Luz e Bego (2022) e Luz, Silva e Bego (2023).

Considerando o exposto, objetivamos realizar um levantamento de artigos acadêmicos publicados no período entre 2002 e 2022, nas seguintes bases de dados: *SciElo*, *Google Scholar*, Capes e Eric, a fim de investigar as atribuições do Professor Supervisor durante o ECS nos cursos das Ciências Naturais – Física, Química e Biologia.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES

A formação inicial de professores compreende o momento formativo em que os licenciandos se tornam aptos a atuarem como docentes na Educação Básica, a partir de processos formativos que ocorrem em Instituições de Ensino Superior (IES). No Brasil, atualmente "a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica" (Brasil, 2019, p. 2). Destacamos, porém, que tais diretrizes estão inseridas em debates que discorrem sobre os impactos de sua implementação para formação docentes.

Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020) o contexto da aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC é complexo e, desde sua implementação em 2017, acentuou o discurso da necessidade de revisão das diretrizes de formação de professores, o que ocasionou a revogação de maneira abrupta da DCN de 2015, que para os autores favoreciam aspectos críticos e reflexivos da profissionalização docente, diferente da atual, que se apropria de preceitos estritamente técnicos.

No entanto, no que se refere ao ECS foi mantida a carga horária de 400h disponíveis nos cursos de licenciatura, que foram preestabelecidas desde 2002 (Brasil, 2002). A manutenção da carga horária está em consonância com o que Lamego e Santos (2019) preconizam como positivo, pois consideram é na formação inicial que os licenciandos podem desenvolver vivências e práticas, e a escola é um dos espaços sociais em que circulam diferentes sujeitos socioculturais, com suas histórias, culturas e identidades, e nessa perspectiva o ECS ganha centralidade.

Consideramos que o ECS é uma etapa de formativa que, se desenvolvida com atuação efetiva de todos os agentes participantes, pode se tornar a primeira etapa para a construção de uma ação docente em que o professor se torne crítico, reflexivo e também pesquisador de sua própria prática (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015; Pimenta; Lima, 2019). No entanto, Lamego e Santos (2019, p. 13) alertam que o modelo de formação docente "ainda se configura pelo distanciamento entre as instituições formadoras e a educação básica, quando há predominância de estudos teóricos sem articulação com a prática docente", o que limita esse desenvolvimento e evidencia que ainda há um longo caminho a percorrer para superar algumas demandas e lacunas no campo da formação inicial.

Defendemos que o ECS é uma etapa formativa justa e democrática, uma vez que é obrigatória a todos os licenciandos em formação inicial, o que lhe confere um campo de possibilidades e tensionamentos que merecem ser explorados. Além disso, Pimenta e Lima (2017, p. 12) consideram que "o Estágio tem compromisso com a práxis docente, como espaço de problematização das contradições existentes em busca da sistematização dos conhecimentos produzidos".

Nesta seara, Benites (2021, p. 6) argumenta que é essencial a participação da universidade no desenvolvimento do ECS, e considera que o mesmo se constitui "como um espaço onde se estabelece a relação entre inserção, atuação e reflexão sobre o exercício docente", o que implica a necessidade de aproximação entre Universidade e Escola Básica, defendida por Zabalza (2014), bem como a participação ativa dos protagonistas do ECS – Professor Orientador, Professor Supervisor e Estagiário – discutido por Ludke, Bortoloti, Bersan (2020), entre outros aspectos. Pimenta e Lima (2019) acrescentam que o Estágio permite a desconstrução da dicotomia equivocada que separa a teoria e a prática, e consideram que ele pode contribuir para a construção da identidade docente, além de ampliar

e aprofundar o conhecimento pedagógico e da práxis educativa docente para alunos em formação inicial.

Os estudos citados propõem o reconhecimento de que o ECS depende da ação efetiva de seus participantes. Dentre eles, o PS se destaca devido às suas atribuições não definidas e potencialidades pouco exploradas, como discutido por Luz e Bego (2022), Reis e Dias (2022), Luz, Silva e Bego (2023).

Reis e Dias (2022) alertam sobre o apagamento do papel formativo desses profissionais durante o ECS, enquanto Luz e Bego (2022) mostram que apesar do reconhecimento da importância, ainda não são definidas as funções de forma pragmática, o que dificulta a proposição de políticas e possíveis processos metodológicos que orientem a supervisão do professor supervisor e, conseqüentemente, favoreça o desenvolvimento do ECS.

Compreender o ECS como um espaço de possibilidades formativas é necessário e ainda constitui um desafio. Assim, é relevante ampliar o debate, levando em consideração a investigação das tendências nas produções acadêmicas que tratem das atribuições dos agentes protagonistas do ECS, como proposto por Ludke, Bortoloti e Bersan (2020).

Neste sentido, analisar como as pesquisas referem-se ao PS e suas atribuições pode contribuir para a construção de metodologias que orientem a supervisão em diferentes contextos, como exemplificado no trabalho de Luz e Bego (2022), permitindo que o ECS seja a primeira etapa para a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva (Reis; Dias, 2022); que se desenvolva a práxis docente (Pimenta e Lima, 2019) e aproxime a Universidade e a Escola Básica para uma ação profissional contextualizada e significativa para ambas as instituições (Zabalza, 2014).

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa de dissertação do mestrado. Realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura –RSL que, segundo Ramos, Faria e Faria (2014) consiste em uma investigação científica que tem como objetivo reunir pesquisas disponíveis sobre determinado tema. Os referidos autores, definem ainda etapas necessárias para a efetivação de uma RSL, a saber: (i) objetivos; (ii) equação de pesquisa; (iii) âmbito; (iv) critério de inclusão; (v) critério de exclusão; (vi) critério de validade metodológica; (vii) resultados; (viii) tratamento dos dados.

Neste sentido, definimos como questão norteadora: "Como as pesquisas da área de Ensino de Ciências têm discutido as atribuições do PS durante o Estágio Curricular Supervisionado?". Foram investigadas quatro plataformas de dados, a saber: *Scientific Electronic Library Online* (SciElo), *Google Scholar*, Portal de Periódicos da Capes e a *Education Resources Information Center* (Eric), escolhidas devido à relevância tanto no aspecto nacional, quanto internacional. O recorte temporal adotado foi de 20 anos, contando a partir de 2002, ano em que foram estabelecidos as 400h obrigatórias para o desenvolvimento do ECS nos cursos de licenciatura no Brasil (Brasil, 2002) e que permanecem até o presente momento.

Selecionamos os seguintes descritores para o levantamento dos trabalhos: Estágio Curricular Supervisionado; Ensino de Ciências; Professor Supervisor. Os descritores foram organizados utilizando operadores booleanos e culminaram na seguinte equação de pesquisa: ((Estágio Curricular Supervisionado AND Ensino de Ciências) OR (Professor Supervisor)). Para a plataforma ERIC foi utilizada a mesma equação, porém em inglês por ser uma base de dados internacional: ((*Supervised Curricular Internship* AND *teaching of Sciences*) OR (*supervisory teacher*)).

Posterior a etapa de inserção da equação de busca nos portais, adotamos alguns critérios de inclusão e exclusão: Critério 1, envolvendo investigações com foco na graduação (trabalhos com pós-graduação foram desconsiderados da análise); Critério 2, envolvendo trabalhos voltados ao Ensino de Ciências – Química, Física e Biologia e Ciências da Natureza (trabalhos que não tratam dessas áreas de conhecimentos foram desconsiderados); Critério 3: envolvendo investigações relacionadas à atuação, características, atribuições do PS durante o estágio; Critério 4, onde foram selecionados apenas artigos publicados em periódicos revisados por pares (teses e dissertações foram desconsideradas); Critério 5, onde nas bases de dados nacionais foram selecionados apenas os artigos em língua portuguesa e na plataforma Eric foram selecionados os artigos em inglês, e Critério 6, onde foram selecionados artigos que tiveram uma abordagem empírica (trabalhos de revisão bibliográficas de qualquer natureza não foram considerados).

Ao final da seleção dos artigos, realizamos a leitura do título, palavras-chave e resumo, a fim de que encontrássemos os descritores em alguma dessas partes do texto. Os trabalhos selecionados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, orientada por Bardin (2011, p. 44), que define “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A análise de conteúdo é organizada em três etapas: i) pré-análise, que consistiu na leitura flutuante dos artigos, a fim de que fossem encontradas as unidades temáticas; ii) exploração do material, a fim de delimitar o *corpus* para investigação e, por fim, a etapa iii) que se refere ao tratamento dos resultados e a criação das categorias.

Desse modo, restaram para posterior categorização aqueles que tratavam das contribuições do ECS com foco nas atividades desenvolvidas pelo PS, durante esta etapa formativa para o Ensino de Ciências (Biologia, Química e Física) e Ciências da Natureza. Os artigos foram agrupados em três categorias, a saber: (i) as atribuições e nomenclaturas do Professor Supervisor em diferentes perspectivas e modalidades formativas; (ii) as contribuições do Professor Supervisor para debater questões da formação inicial; (iii) o papel do Professor Supervisor para o desenvolvimento do ECS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos procedimentos descritos, localizamos um contingente de 334 artigos nas quatro plataformas. Posteriormente aplicamos os filtros para seleção e restaram 15 trabalhos que foram analisados e categorizados. As categorias emergiram *a posteriori* e foram assim intituladas: (i) As atribuições e nomenclaturas do Professor Supervisor em diferentes perspectivas e modalidades formativas; (ii) As contribuições do Professor Supervisor para debater questões da formação inicial, e (iii) O papel do Professor Supervisor para o desenvolvimento do ECS.

As atribuições e nomenclaturas do Professor Supervisor em diferentes perspectivas e modalidades formativas

Esta categoria agrupou seis artigos que tratam sobre o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado – ECS em diferentes modalidades de ensino, propostas curriculares e programas de formação inicial, que permitem inferências referentes as atribuições do PS nestas diferentes modalidades, bem como algumas fragilidades que merecem atenção. Os artigos foram organizados no Quadro 1.

Evidenciamos no agrupamento desta categoria, o que Luz e Bego (2022) já denunciavam sobre não haver consenso na nomenclatura referente ao professor da escola como supervisor.

Identificamos, por exemplo, o uso de termos como professor regente (A1; A4) e “profissional com mais experiência” (A2), atribuídas aos mesmos professores, o que reflete a necessidade de superação desta possível polissemia, tendo em vista que a supervisão é a principal ação desenvolvida por este profissional (Luz; Bego, 2022; Luz; Silva; Bego, 2023) e por consideramos que isto pode facilitar a efetivação das atividades, a fim de que as atribuições dadas a este integrante, durante o ECS, sejam evidenciadas.

Quadro 1: Código dos artigos discutidos nesta categoria

Código	Título	Autores	Revista
A1	Vivências de estágio supervisionado em Ciências da Natureza em uma escola do campo: reflexão das práticas pedagógicas na formação inicial de professores da Educação do Campo	ARAUJO, A. S.; PORTO, K.S. (2019)	Revista Brasileira de Educação do Campo
A2	As experiências dos licenciandos em Ciências Biológicas com a educação de jovens e adultos	PAIXÃO, M. C. S.; QUEIROZ, M. B. A.; PRUDÊNCIO, C. A. V. (2019)	Revista Práxis Educacional
A3	Construção de cenários integradores em uma comunidade de prática no contexto do estágio supervisionado em Química.	GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E. P. (2021)	Ciência & Educação
A4	Estágio Curricular Supervisionado no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: desafios e possibilidades	LOPES, L.; MORO, F. T.; LISOVSKI, L. A. (2020)	Revista Insignare Scientia
A5	Estágio Supervisionado em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo: desafios na regência	SILVA, A. L. S.; LOPES, S. G.; ARRAIS, G. A.; PINHEIRO, T. G. (2020)	Revista Insignare Scientia
A6	Uma proposta metodológica para o estágio curricular supervisionado na EAD: articulações entre CEK e Grupo Cooperativo	SILVA, A. P. T. B.; BASTOS, H. F. B. N. (2017)	Ciência & Educação

Fonte: Os autores, 2023.

Além disso, adotamos a denominação Professor Supervisor levando em conta a necessidade de consenso e por já estar estabelecida desde a promulgação da Lei de Estágio (Brasil, 2008), que orienta que o estágio seja acompanhado de maneira efetiva por este profissional. Vale ressaltar que o PS do estágio tem notoriedade apenas a partir da Resolução CNE/CP 2 de 2019 (Brasil, 2019), porém com a denominação “professor experiente”, a qual aparece apenas uma vez em todo documento. Ademais, a ideia de supervisão pressupõe algumas atribuições que reforçam a importância desta denominação, uma vez que nessa função específica “o professor irá supervisionar as ações desempenhadas pelo estagiário” (Luz; Bego, 2022, p. 5). Isso quer dizer, mediar momentos de reflexão e auxiliar no momento de planejamento de ações, entre outros, como defendido por Zanon e Couto (2018).

Percebemos também a partir dos artigos selecionados, que as diferentes formas de pensar o desenvolvimento do estágio em distintas modalidades e propostas metodológicas, interferem no trabalho do PS. O A4 ao discutir sobre a importância do estágio para a Educação do Campo, considera que este momento formativo é “um tempo destinado a um processo de ensino e aprendizagem” (Lopes; Moro; Lisovski, 2020, p. 330) e compreende a necessidade da inserção do licenciando no ambiente escolar durante a formação inicial, assim como no A5.

Numa perspectiva que consideramos ideal, os autores reconhecem no A4, que o professor da escola tem função precípua para a formação inicial do estagiário, para eles:

O papel dos professores regentes de turmas das EEB (Escolas da Educação Básica) vai além de repassar ao estagiário uma lista de conteúdos a serem desenvolvidos e as normas da escola, as quais devem ser seguidas para o bom andamento das aulas. **Os professores precisam se envolver também na tarefa de acompanhamento dos futuros professores** (Lopes; Moro; Lisovsky, 2020, p. 327, grifo nosso).

No excerto acima, os autores chamam a atenção para a importância do envolvimento do PS durante o processo de estágio, que vai muito além de apresentar as informações relacionadas ao funcionamento da escola e dos aspectos que envolvem a disciplina em que será realizado o estágio.

Em contrapartida, não foi evidenciado no A2 atividades atribuídas ao PS durante o estágio para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Vale ressaltar que no referido trabalho, o foco não foi discutir as atribuições dos protagonistas do estágio, porém, consideramos que estes estão interligados (Ludke; Bertolotti; Bersan, 2020), de modo que o não reconhecimento pode culminar num desenvolvimento do estágio com lacunas que prejudicam a formação do estagiário. Inferimos, a partir da leitura do A2, que o PS se torna coadjuvante no processo formativo, uma vez que para os autores, o estágio é o momento em que o estagiário “**observa a execução da profissão** e, com o apoio de um profissional com mais experiência, pode vivenciar a prática da atividade docente” (Paixão; Queiroz; Prudêncio, 2019, p. 279, grifo nosso). Evidenciamos que o PS se torna referência para os professores em formação inicial que, ao se depararem com a dinâmica da sala de aula, buscam na experiência do docente um ponto de apoio e inspiração para o desenvolvimento de sua prática docente.

Tal discussão remete ao que Pimenta e Lima (2006) situam como um paradigma da formação inicial, que é o modo de aprender a prática docente a partir da repetição/imitação. Esse fator pode ir na contramão da construção de uma ação docente pautada na criticidade e reflexão e reforçar uma prática modelar conservadora e acrítica, que consideramos um equívoco.

Identificamos nos artigos A3 e A6, ausência de consenso no que se refere à denominação para o PS. No entanto, o PS é reconhecido como figura relevante em diferentes modalidades e propostas de formação, como na Educação a Distância – EAD, ou em propostas colaborativas para ação docente. Esse dado revela, especialmente nos últimos anos, que há um avanço no debate em torno das funções formativas do PS em pesquisas da área de Ensino de Ciências.

As contribuições do Professor Supervisor para debater questões sobre a formação inicial

Esta categoria agrupou três artigos que discutem as contribuições do PS no debate de temas referentes à formação inicial docente durante o estágio supervisionado, que muitas vezes constituem um paradigma no campo da pesquisa em educação, tal como a construção da identidade docente, os saberes docentes e a relação entre teoria e a prática. Os artigos foram organizados no Quadro 2. A partir dos artigos agrupados nesta categoria, evidenciamos a possibilidade de debater temas da formação inicial, por meio do desenvolvimento do ECS e, consequentemente, da atuação do PS. Nesta seara, o A7 discute sobre a mobilização e o desenvolvimento dos saberes docentes e enfatiza a importância das relações desenvolvidas no estágio para isso.

Quadro 2: Código dos artigos discutidos nesta categoria

Código	Título	Autores	Revista
A7	O estágio supervisionado em ensino de ciências como espaço para a mobilização dos saberes docentes	ARRAIS, A. A. M.; SILVA, D. M. S. (2021)	Formação Docente
A8	As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em ciências biológicas	REIS, M. S.; DIAS, V. B. (2022)	Formação Docente
A9	Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular	ROSA, J. K. L.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. (2012)	Ciência & Educação

Fonte: Os autores, 2023.

Ao debaterem sobre as experiências, os autores recorrem a Tardiff, Lessard e Lehay (1991) e a Pimenta (1999) para tratar dos saberes docentes desenvolvidos durante a formação inicial, e compreendem o estágio como uma atividade de aprendizagem experimental, sendo, portanto, essencial:

[...] para que as experiências, bem como outros saberes, sejam desenvolvidas, de modo único e individual para cada estudante, **estabelecendo processos que podem intercorrer em diferentes aprendizagens, acertos e erros. E não apenas como um espaço para o cumprimento de ações burocráticas** em relação ao curso em formação, por meio de uma racionalidade técnica e/ou determinismo. (Arrais; Silva, 2021, p. 83, grifo nosso).

Destacamos acima o que já defendemos aqui sobre a importância da valorização do estágio como um momento formativo que discorra e favoreça sobre a criticidade tanto do estagiário, quanto dos demais participantes, uma vez que, como defendido por Zabalza (2014), o bom desenvolvimento do estágio favorece tanto as escolas, como também os centros de formação, ou seja, as universidades. No entanto, o referido artigo traz como diferencial a centralidade que as relações estabelecidas no ECS têm para o desenvolvimento dos saberes docentes.

O A7 nos apresenta, a partir relatos dos estagiários, que a observação das aulas dos professores supervisores, constitui uma etapa essencial e destacam a importância deste profissional como um "elo fundamental para orientar, propor reflexões, fazer intervenções, sugestões e trocar experiências, na intenção que os licenciandos possam articular a teoria à prática" (Arrais; Silva, 2021, p. 90). Assim, torna-se fundamental a proposição de uma supervisão que esteja em consonância com o ideal de desenvolvimento crítico dos saberes docentes ainda na formação inicial pois, como proposto por Pimenta (1999, p. 20) os saberes são produzidos no cotidiano docente "num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem".

No A8, discute-se que as relações e compartilhamentos de experiências entre o PS e o estagiário durante o estágio auxiliam na construção da identidade docente dos licenciandos. Para os autores, o ECS é um campo essencial para a construção da identidade docente, e defendem que é necessário levar em consideração a função do PS nesse processo "seja na troca de experiências com o estagiário, bem como no discernimento das possibilidades e no reconhecimento da função social do magistério" (Reis; Dias, 2022, p. 137). Os autores

defendem ainda, que não se deve restringir o papel formativo do PS apenas a um “mero participante do processo, mas como um mediador, pois colabora no desenvolvimento da prática, intervém e compartilha experiências vivenciadas em sala de aula” (Reis; Dias, 2022, p. 137).

Constatamos ainda, no A8, que a identidade docente é construída nas relações estabelecidas durante a formação inicial, uma vez que apenas os subsídios teóricos disponibilizados na universidade não conseguem atender às nuances e os códigos que são estabelecidos na sala de aula, sendo necessário, portanto, uma relação de parceria e, neste aspecto, o PS ganha centralidade. Para Pimenta (1999, p. 19), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante, dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições”. Neste sentido, a relação direta entre os participantes durante o desenvolvimento do ECS se torna essencial para a formação e para a pesquisa em educação, uma vez que, como afirmado por Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 41), “sem esta relação de parceria entre o estagiário e docente universitário com o professor da escola o processo de estágio vinculado à pesquisa torna-se inviável”.

O A9 está *pari passu* com as discussões dos outros dois artigos desta categoria, no que se refere a importância do ECS para a formação inicial de professores. Além disso, traz para discussão o paradigma discutido no campo da educação, referente à relação entre teoria e a prática. Os autores, afirmam:

[...] o estágio deve ser identificado como um elemento facilitador da articulação entre teoria e prática, e como uma aproximação da realidade profissional – e não como a prática em si, uma vez que os alunos permanecem ali por um período de tempo limitado, sem conquistarem um espaço considerável de autonomia (Rosa *et al.*, 2012 p. 677, grifo nosso).

As discussões que abrangem a relação entre teoria e prática, tendem ainda a tratá-los como conceitos distintos, muito pautado no senso comum que situam a teoria como o que se aprende na academia, justificado pelo jargão que “na prática a teoria é outra”. No excerto acima, destacado do A9, os autores consolidam a ideia de que o estágio pode ser o momento tanto de desconstrução deste paradigma, quanto de conhecimento e desenvolvimento da práxis. Pimenta e Ghedin (2002, p. 153) nos informam que a práxis é “uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”. Neste mesmo percurso, Pimenta e Lima (2006) discorrem que o objetivo da práxis é situar o estágio como atividade teórica de conhecimento, diálogo e intervenção na realidade, desfazendo a dicotomia que ainda persiste entre os dois conceitos. O ECS tem os aportes necessários para que se trabalhe para superar esta dicotomia, uma vez que, quando ocorre essa dissociação, “o conhecimento e seu processo são enormemente tolhidos e dificultados (Pimenta; Ghedin, 2002, p. 152).

Assim, com os artigos agrupados nesta categoria, conseguimos reiterar a importância formativa do ECS e do estabelecimento de parceria entre os participantes envolvidos no desenvolvimento do estágio. Constatamos que a necessidade de desconstrução de paradigmas formativos, tal qual a dicotomia entre teoria e a prática é necessária, uma vez que isto favorecerá a construção e desenvolvimento dos saberes docentes e, consequentemente, a construção de uma identidade profissional pautada em um viés crítico e reflexivo, ainda durante a graduação.

O papel do Professor Supervisor para o desenvolvimento do ECS

Esta categoria agrupou seis artigos que tratam do papel do PS para o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado – ECS, com foco em atividades de intervenção, realizadas

em escolas durante esta etapa formativa (Quadro 3). Ademais, os artigos evidenciam a indissociabilidade existente entre as instituições e a necessidade de uma construção formativa, pautada na realidade social a qual as escolas estão inseridas e na relevância da participação PS durante todas as etapas do ECS, do planejamento à execução.

Quadro 3: Código dos artigos discutidos nesta categoria

Código	Título	Autores	Revista
A10	Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica	CALDERANO, M. A. (2012)	Formação Docente
A11	Formação inicial de professores: desafios e possibilidades do ensino de reprodução e sexualidade no estágio curricular supervisionado.	OLIVEIRA, M. L.; FARIA, J. C. N. M. (2011)	Investigação em Ensino de Ciências
A12	Tutoria na formação de professores de Ciências – um modelo pautado na racionalidade prática	ROSA, M. I. F. P. S.; MEDEIROS, A. G.; SHIMABUKURO, E. K. H. (2011)	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
A13	Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado	SANTOS, E. A.; FREIRE, L. I. F. (2017)	ACTIO: Docência em Ciências
A14	Aproximações e distanciamentos entre as orientações no Estágio Supervisionado (ESO) e no Programa de Residência Pedagógica (PRP) na formação dos professores de Química	SILVEIRA, T. A.; MARINHO, M. C. G. (2020)	Formação Docente
A15	Formação inicial docente de biologia: limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no ensino médio	SOUSA, L. M.; INDJAI, S.; MARTINS, E. S. (2020)	Práticas educativas, memórias e oralidades

Fonte: Os autores, 2023.

Com a discussão dos artigos desta categoria, partimos do pressuposto de que o desenvolvimento adequado do ECS, necessita do conhecimento da realidade escolar, tendo em vista a necessidade de que a relação entre contexto e prática docente trazem contribuições tanto para quem ensina, quanto para quem aprende (Pimenta; Lima, 2006; Veiga; Viana, 2016). Zanon e Couto (2018, p. 293) afirmam ainda a necessidade da troca de saberes com professores experientes, "visto que já passaram por muitas situações em sua carreira profissional e isso lhes proporcionou criar um repertório de conhecimentos que norteiam sua ação".

Neste caminho, o A11 traz um exemplo da influência de uma demanda emergente nas escolas, para o desenvolvimento do ECS que é a abordagem dos temas de reprodução e sexualidade. Além disso, chama atenção a importância dado ao PS para a efetivação desta intervenção que aconteceu desde o planejamento das aulas, até a regência. No decorrer do A11, os estagiários afirmam que os planos de aula e de ensino foram desenvolvidos, considerando as contribuições PS, bem como as leituras realizadas e as observações em sala, realizando sempre que necessário as modificações conforme as sugestões indicadas e reiteram que tal conduta é importante para que se evite a incorrência de aulas improvisadas e mal projetadas (Oliveira; Faria, 2011).

Com as discussões do A11, constatamos que o compartilhamento de saberes entre os participantes do ECS e o reconhecimento formativo do PS, contribuem para que as aulas desenvolvidas tenham um significado pautado na realidade e nas demandas escolares e sociais. Percebemos ainda o diálogo entre as categorias deste artigo, quando tratam das relações dos saberes docentes com a formação inicial e a prática profissional, bem como com os benefícios que ocorrem a partir dessa ação.

Zabalza (2014) considera que apesar de as aprendizagens formativas dos estagiários já serem por si uma vantagem para os centros de formação, estas contribuições podem ser ainda maiores. Para o autor:

Pode-se observar que uma das características básicas das universidades com uma forte implantação do estágio em seu projeto formativo é que, pouco a pouco, conseguiu estabelecer uma complexa e variada rede de relações e convênios interinstitucionais que lhes permite gerar contextos de atividades práticas para seus estudantes (Zabalza, 2014, p. 49).

Inferimos do destaque acima, que as interrelações desenvolvidas no ECS podem contribuir para que as escolas da educação básica deixem de ser apenas lócus de realização do estágio e passem a ser também centros de co-formação para todos os participantes envolvidos no processo, possibilitando uma formação docente condizente com o contexto ao qual esta etapa formativa se desenvolve.

No A12 é reiterada a importância do PS (denominado por eles como tutor) para a formação de professores durante a graduação. Os autores afirmam que “o tutor, sendo o profissional experiente, pode desenvolver essas estratégias, buscando estimular o desenvolvimento do professor iniciante [estagiário] numa perspectiva reflexiva” (Rosa; Medeiros; Shimabukuro, 2011, p. 4). Consideram ainda que “a sua teoria deve refletir os seus valores básicos que são o seu conhecimento e as suas experiências. O professor deve possuir um elevado nível de consciência sobre a sua teoria, pô-la à prova e revê-la” (Rosa; Medeiros; Shimabukuro, 2011, p. 4).

As ideias defendidas no A12 remetem às discussões em torno do professor reflexivo, que tem como principal defensor o escritor Schön (1992), que evoca em seus trabalhos, a reflexão enquanto uma prática a ser desenvolvida, de modo a distanciar-se de uma ação docente estritamente técnica. Neste sentido, é proposto pelos autores no A12, que essa reflexão – antes, durante e após a ação profissional – deve ser uma atitude adotada pelo professor enquanto educador experiente, e compreendem que tal ação auxilia nas suas atribuições enquanto PS, ao passo em que contribua “uma transformação, ou seja uma mudança do estado de imitação para o de autogestão” (Rosa; Medeiros; Shimabukuro, 2011, p.3) por parte dos estagiários.

Outro ponto que emergiu nos artigos desta categoria, diz respeito às proposições do A10, que teve as discussões desenvolvidas a partir de uma indagação, feita para estagiários, professores supervisores e professores orientadores da universidade: “Qual o papel desenvolvido pelo estagiário das licenciaturas e pelo professor da rede de ensino que o supervisiona no interior da escola básica?” (Calderon, 2012, p.142). Como principais resultados, a autora descreve:

O papel do professor da escola básica como participante do processo de formação docente nem sempre é reconhecido pelos próprios professores da escola e demais profissionais que aí atuam e, principalmente pelos professores das IES, que, em grande parte, negligenciam e/ou criticam duramente suas ações e suas práticas, ainda que de modo disfarçado. **Neutralizam ou**

desconsideram, por exemplo, as iniciativas práticas de parceria interinstitucional, como se a preparação acadêmico-profissional do aluno estagiário fosse efetivada exclusivamente pela universidade (Calderon, 2012, p. 155, grifo nosso).

Do excerto destacado acima, a autora denuncia a falta de reconhecimento formativo que paira à época da escrita do artigo e que ainda persiste atualmente, como destacado por Luz e Bego (2022), Reis e Dias (2022). No entanto, no A10 as prospecções ilustradas pela autora, já indicam que o PS pode atuar auxiliando a formação inicial de professores, com a aproximação entre teoria e prática, docência compartilhada, contato inicial com a prática pedagógica, entre outros aspectos (Calderon, 2012).

As contribuições trazidas no A10 estão em consonância com os demais artigos desta categoria, uma vez que evidenciam a importância do reconhecimento formativo do PS. Esse fator é fundamental para que os professores em formação inicial consigam adquirir experiência a partir do compartilhamento de experiência e possam, portanto, desenvolver a autonomia necessária para sua ação enquanto futuros docentes.

Não obstante, os demais artigos trazem novas perspectivas para se pensar o ECS e a ação do PS. Por exemplo, no A14, que propõe a discussão evidenciando as aproximações e distanciamentos entre as orientações no ECS e o Programa Residência Pedagógica – PRP. O PRP é um programa que tem como objetivo o aperfeiçoamento dos licenciandos, além de induzir a reformulação do ECS nos cursos de licenciatura, fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, bem como promover a adequação dos currículos seguindo as orientações da BNCC (Brasil, 2018). No referido Programa, o professor da escola é denominado como preceptor e tem atribuições semelhantes ao PS do ECS. Em se tratando do papel do professor preceptor, é constatado no A14:

[...] a orientação é um fator que auxilia na ressignificação e aprimoramento das práticas dos licenciandos no estágio e na residência, e que a competência coletiva nesses contextos vai sendo construída e integralizada a partir das necessidades locais e subjetivas compartilhadas pelo grupo (Silveira; Marinho, 2020, p. 245).

É importante considerar que apesar de semelhantes, o ECS e o PRP pertencem a campos distintos de poder e têm diferenças cruciais que necessitam de atenção: uma delas refere-se ao fomento de bolsa para os integrantes do PRP, enquanto o ECS constitui-se como uma política de formação amplamente difundida nas diretrizes nacionais que orientam a formação docente no Brasil. Para Faria e Diniz-Pereira (2019) e Araújo (2020), o ECS e o PRP se distanciam desde a sua gênese, de modo a causar preocupação para esses autores devido a iminência da retomada de uma formação tecnicista e neoliberal, sem compromisso com a formação crítica e reflexiva, caso este se sobreponha aos ideais preconizados no ECS, que aqui consideramos mais democrático.

O A13, trata do planejamento como um momento relevante para o desenvolvimento do ECS, levando em consideração que um planejamento mal realizado pode impossibilitar o desenvolvimento do ECS que favoreça a aprendizagem sobre a ação docente. Neste aspecto, os autores discorrem sobre planos de aula em torno do ensino de cinética química, com o objetivo de tornar o assunto condizente com a realidade dos professores e alunos, de modo a subsidiar o desenvolvimento de um conhecimento significativo para os participantes deste processo. A esse respeito, os autores consideram:

Para modificar essa realidade de reprodução da prática modelar, busca-se um desenvolvimento de qualidade no planejamento. No modo mais comum de planejar a prática de ensino dos professores, guiado por formulários pré-estabelecidos, conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, entre outras, percebe-se um trabalho mecânico, que pode ser repetido pelos professores em sua prática docente por vários anos (Santos; Freire, 2017, p. 265).

No excerto acima os autores debatem sobre uma tendência presente durante o estágio, que é o desenvolvimento de um planejamento que sirva a ideais puramente técnicos e burocráticos, que não condizem com uma formação crítica e reflexiva. No entanto, é mostrado que o trabalho conjunto para o desenvolvimento de um planejamento coerente com o que os autores consideram ideal, pois torna a aprendizagem docente uma prática possível durante o ECS, uma vez que as orientações para planejar e replanejar, bem como o reconhecimento dos aspectos positivos e negativos por quem está observando a ação dos aprendizes "é uma experiência que traz olhares distintos para quem está no início de uma carreira profissional" (Santos; Freire, 2017, p. 278).

O A15 traz ao centro do debate o foco na relação entre a universidade e a escola básica, que são temas emergentes no campo da formação docente. Para os autores, o ECS representa

[...] significativo espaço-tempo de vivência da futura profissão, requerendo boa articulação entre a instituição de ensino superior e as escolas de educação básica, proporcionando um espaço privilegiado para a problematização do ensino e da aprendizagem, buscando novas possibilidades para os desafios que cotidianamente se apresentam na escola (Sousa; Indjai; Martins, 2020, p. 8).

Além disso, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, é evidenciado no A15 a relevância da experiência compartilhada pelo professor supervisor com os estagiários. Notamos, portanto, que a relação entre as instituições é mais uma vez considerada no aspecto formativo, pois permite o desenvolvimento de uma prática profissional favorável para ambas as instituições envolvidas (Zabalza, 2014), em que as interações sociais e profissionais estabelecidas durante o ECS façam com que este seja uma ponte, entre o que se aprende na universidade e o ambiente escolar (Pimenta; Lima, 2006).

Ademais, ficou evidenciando nessa categoria que o PS pode contribuir para que a ação do estagiário durante o ECS esteja condizente com as particularidades da sala de aula. Reiterando assim, a necessidade do planejamento conjunto entre os participantes dessa etapa formativa, ao passo que seja desenvolvimento concomitantemente as ações pautadas em uma profissão docente reflexiva e que preconize uma relação efetiva entre as instituições formadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas relacionadas às atribuições dos protagonistas de estágio, a saber: professor orientador da universidade, estagiário e PS da educação básica, são relevantes para o debate sobre formação inicial em Ensino de Ciências. Porém, no âmbito das investigações sobre o tema, ainda há um número reduzido de trabalhos que discutam a atuação do PS nesta etapa (Luz; Bego, 2022; Luz; Silva; Bego, 2023; Reis; Dias, 2022), o que foi reforçado a partir dos dados da presente pesquisa. Desta forma, objetivamos com este artigo analisar o papel do PS de estágio, a partir de uma revisão sistemática de literatura em base de dados nacionais e internacional.

Os resultados das análises dos artigos evidenciaram que a presença do professor durante o estágio contribui para que os estagiários se sintam mais seguros durante a iniciação à docência, pois a experiência deste profissional pode orientar a prática docente, principalmente pela imitação/repetição, adquiridas a partir da observação em sala. Além disso, constatamos que ainda não há um consenso quanto à denominação para este profissional, adotamos, portanto, o termo professor supervisor, a fim de consolidar como uma nomenclatura comum na área.

Outro aspecto a destacar nos estudos analisados é que existe uma tendência no reconhecimento da importância deste profissional durante o estágio, que aparece cada vez mais presente nos trabalhos, o que pode ser considerado como um avanço para área de pesquisa. Os artigos indicaram ainda, que a partir da supervisão do PS do estágio, há a possibilidade de superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática, permitindo que os debates envolvidos na construção crítica da identidade docente e uma articulação entre universidade e escola sejam efetivadas, desde que tanto a ação docente e o desenvolvimento do estágio estejam pautados por um viés crítico e reflexivo.

Assim, consideramos o diálogo entre os protagonistas do estágio como um ponto crucial para esta etapa formativa, tal qual como defendido por Luke, Bortolotti e Bersan (2019). As demandas referentes à superação entre teoria e a prática que emergiram dos artigos, ainda constituem um desafio, que já denunciado por Pimenta e Lima (2006) merecem ser debatidos, assim como a necessidade de buscar articulação entre a universidade e a escola básica, a fim de valorizar uma formação docente que busque ser proveitoso para as instituições e participantes envolvidos (Zabalza, 2014; Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

Salientamos que as categorias aqui discutidas emergiram da seleção dos artigos a partir dos critérios pré-estabelecidos, estando restrito, por exemplo, as bases de dados investigadas, à equação de busca e ao recorte temporal escolhido. Desta maneira, apresentamos perspectivas futuras para que novas investigações possam ser realizadas, com enfoques que não puderam ser estabelecidos aqui, tais como desenvolvimentos de políticas públicas voltadas para a supervisão durante o estágio, aproximações e os distanciamentos entre a prática de supervisão no estágio e em programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid e Programa Residência Pedagógica – PRP.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa. **Revista Eletrônica de Educação**. v.14, p.1-15. Pará, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993096>. Acesso em: dezembro de 2023.

ARRAIS, Antonia Adriana Mota; SILVA, Delano Moody Simões da. O Estágio Supervisionado em Ensino de Ciências como espaço para a mobilização dos saberes docente. **Formação Docente**. v.13, n.26, p.79-92. Belo Horizonte, 2021. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v13i26.397>. Acesso em: dezembro de 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENITES, Larissa Cerignoni. A participação da universidade e da escola no acontecimento do estágio curricular supervisionado de futuros professores de Educação Física. **Pro-Posições**. v.32. Campinas, SP, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0085>. Acesso em: dezembro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 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: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: novembro de 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 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, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: dezembro de 2023.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispões sobre o estágio de estudantes, altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: novembro de 2023.

CALDERANO, Maria da Assunção. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. **Formação Docente**. v.04, n. 07, p. 141-159. Belo Horizonte, MG. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/>. Acesso em: dezembro de 2023.

FARIA, J. B; Diniz-PEREIRA. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **R. Educ. Públ.**, v.28, n.68, p. 333-356, Cuiabá, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: dezembro de 2023.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela S; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio como pesquisa**. Cortez editora. São Paulo, 2015.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP nº. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**. Rio de Janeiro, v.2, i.2, n.4, p.360-379, 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Acesso em: julho, 2023.

LAMEGO, Caio Roberto Siqueira; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. Formação de professores e educação intelectual: concepções e práticas de licenciandos sobre diversidade cultural na Educação Básica. **Contexto & Educação**. n.108, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.108.9-25>. Acesso em: dezembro de 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**. V.3, n.3-4, p.5-24. Rio de Janeiro, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: abril de 2023.

LOPES, Lucineia; MORO, Fernanda Teresa; LISOVSKI, Lisandra Almeida. Estágio Curricular Supervisionado no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: desafios e possibilidades. **Revista Insignare Scientia**. v.3, n.4, Rio Grande do Sul, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i4.11824>. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11824>. Acesso em: dezembro de 2023.

LÜDKE, Menga; BERSAN, Natany Martins; BORTOLOTTI, Sandra Cristina Motta. A pesquisa ao lado dos protagonistas do estágio supervisionado em busca de caminhos para seu esperado desempenho. **Revista Inter Ação**. V. 44, n. 3, p. 577–592, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v44i3.56446>. Acesso em: 8 maio 2023.

LUZ, Angélica Ramos da; BEGO, Amadeu Moura. Caminhos para a reestruturação da supervisão de estágios curriculares: proposição de um modelo teórico-prático para fundamentar a atuação de professores supervisores de Ciências. **Ensaio: pesquisa em Educação e Ciências**. V.24, e368668. Belo Horizonte, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021240111>. Acesso em: abril de 2023.

LUZ, Angélica Ramos da; SILVA, Taís Ribeiro da; BEGO, Amadeu Moura. Revisão sistemática acerca do papel do professor supervisor de estágio na formação de futuros professores de ciências. **Educação Química em Ponto de Vista**. V.7, 2023. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/3361>. Acesso em: dezembro de 2023

MAURIZ, Tatiane Rodrigues de Moura; GOMES, Gilson Mauriz. Estágio Supervisionado: o que dizem as narrativas de supervisores. In. **VII Conedu**. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID1848_31082020215913.pdf. Acesso em: abril de 2023

OLIVEIRA, Mayara Lustosa de; FARIA, Joana Cristina Neves de Menezes. Formação inicial de professores: desafios e possibilidades do ensino de reprodução e sexualidade no Estágio Curricular Supervisionado. **Investigações em Ensino de Ciências**. v.16, n.3, p.509-528. 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/224>. Acesso em: dezembro de 2023.

PAIXÃO, Marília Costa Santos da; QUEIROZ, Marcelo Bruno Araújo; PRUDÊNCIO, Christiana Andréa Vianna. As experiências dos licenciandos em Ciências Biológicas com a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Práxis Educacional**. v.15, n.32, p.274-296. Vitória da Conquista, BA. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5055>. Acesso em: dezembro de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. Cortez editora. São Paulo, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez editora. São Paulo, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; Maria do Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v.24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>. Acesso em: julho, 2023

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? In: 38ª Reunião Nacional da ANPED – MA (p. 1)

Anais... São Luís, MA. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ezCPR>. Acesso em: julho, 2023.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17-36. Paraná. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2014000100002. Acesso em: dezembro de 2023.

REIS, Matheus dos Santos; DIAS, Viviane Borges. As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em ciências biológicas. **Formação Docente**. v. 14, n. 29, p. 133-148. Belo Horizonte, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i29.532> Acesso em: dezembro de 2023.

ROSA, Kelle Landre Rosa; *et al.* Formação docente: Reflexões sobre o Estágio Curricular. **Ciência & Educação**. v.18, n.3, p.675-688. Bauru, SP. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000300012>. Acesso em: dezembro de 2023.

ROSA, Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos; MEDEIROS, Abrahão Gomes; SHIMABUKURO, Eunice Kimie Higa. Tutoria na formação de professores de Ciências - um modelo pautado na racionalidade prática. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**. v.1, n.3. Belo Horizonte, MG. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4156>. Acesso em: dezembro de 2023.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom quixote. Lisboa, 1992

SOUZA, Juliana Brandão de; REIS, Matheus dos Santos; DIAS, Viviane Borges. Concepções de licenciandos em Ciências Biológicas sobre o Estágio Curricular Supervisionado e sua colaboração para a construção da Identidade Docente. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**. v.11, n.1. Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5446>. Acesso em: abril de 2023.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: o esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação. Porto Alegre, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. A formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. **A escola mudou. Que mude a formação dos professores!** Papirus Editora. São Paulo, 2016.

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

ZANON, Jéssica Mistura; COUTO, Maria Elizabete Souza. A importância do professor supervisor de estágio na formação de futuras professoras de matemática. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 28, p. 289, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3472> Acesso em: 8 maio 2023.