

**A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR SUPERVISOR DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIANDOS EM
BIOLOGIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O PIBID E O PRP**

***LA IMPORTANCIA DEL PROFESOR SUPERVISOR DE LA PASANTÍA
SUPERVISADA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LICENCIADOS EN BIOLOGÍA:
APROXIMACIONES Y DISTANCIAMIENTOS CON EL PIBID Y EL PRP***

***THE IMPORTANCE OF THE SUPERVISORY TEACHER OF THE SUPERVISED
INTERNSHIP IN THE INITIAL TRAINING OF BIOLOGY TEACHING STUDENTS:
APPROXIMATIONS AND DISTANCING WITH PIBID AND PRP***



Cristhian Isaac Amaral SANTOS¹
e-mail: ciasantos.ppgcem@uesc.br



Viviane Borges DIAS²
e-mail: vbdias@uesc.br

Como referenciar este artigo:

SANTOS, C. I. A.; DIAS, V. B. A importância do Professor do Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Licenciandos em Biologia: Aproximações e distanciamentos com o Pibid e o PRP. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e023026, 2023. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10126>



| Submetido em: 19/10/2023
| Revisões requeridas em: 04/11/2023
| Aprovado em: 17/11/2023
| Publicado em: 30/12/2023

Editores: Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus – BA – Brasil. Mestrando em Educação em Ciências e Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC).

² Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus – BA – Brasil. Mestre e Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora adjunta do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (UESC). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC).

RESUMO: O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e os Programas de Iniciação à Docência Pibid e PRP, têm centralidade nas discussões sobre a formação inicial de professores. O objetivo da pesquisa foi investigar as contribuições do Professor Supervisor (PS) do ECS na formação inicial de licenciandos em Biologia e a correlação com os Programas citados. A pesquisa tem abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, foi utilizado um questionário elaborado no *Google Forms*, enviado aos 14 professores participantes através do WhatsApp. Foi organizado as respostas em duas categorias de análise: a) contribuições do PS no ECS e b) Pibid e PRP: dissonâncias e aproximações com o ECS. A categoria 'a' refere-se às contribuições do PS para o estagiário. A categoria 'b' tratou das aproximações e distanciamentos entre ECS, Pibid e PRP. Diante disso, constatou-se que os Professores Supervisores da educação básica contribuem como coformadores de futuros professores de Ciências e Biologia.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Curricular Supervisionado. Formação Inicial. Professor Supervisor. Programas de ensino.

RESUMEN: *La Pasantía Curricular Supervisada (PCS) y los Programas de Iniciación a la Docencia, como Pibid y PRP, son centrales en las discusiones sobre la formación inicial de profesores. La investigación examinó las contribuciones del Profesor Supervisor (PS) de la ECS en la formación de licenciados en Biología y su relación con dichos Programas. La encuesta, con enfoque cualitativo, utilizó un cuestionario en Google Forms, enviado a 14 profesores vía WhatsApp. Las respuestas se organizaron en dos categorías: a) contribuciones del PS en la ECS y b) Pibid y PRP: concordancias y divergencias con la ECS. La categoría 'a' aborda las contribuciones del PS al aprendizaje. La 'b' trata las relaciones entre ECS, Pibid y PRP. Concluimos que los Profesores Supervisores de la educación básica contribuyen como coformadores de futuros profesores de Ciencias y Biología.*

PALABRAS CLAVE: *Pasantía Curricular Supervisado. Formación inicial. Profesor Supervisor. Programas de Enseñanza.*

ABSTRACT: *The Supervised Curricular Internship (ECS in Portuguese) and Teaching Initiation Programs, like Pibid and PRP, play a central role in discussions on initial teacher training at universities. The research focused on the contributions of the Supervisor Professor (PS in Portuguese) in ECS to the initial training of Biology teaching undergraduates and its correlation with the mentioned programs. Conducted qualitatively, the research employed a Google Forms questionnaire, which was distributed to 14 participating teachers via WhatsApp. Responses were categorized into two analyses: a) PS contributions to ECS and b) Pibid and PRP - discrepancies and connections with ECS. Category 'a' addresses PS contributions to the intern, while 'b' explores the relationships between ECS, Pibid, and PRP. Consequently, we observed that Supervisory Teachers in Basic Education are co-trainers for future Science and Biology educators.*

KEYWORDS: *Supervised Curricular Internship. Initial Training. Supervisory Teacher. Teaching Programs.*

Introdução

A formação de professores no Brasil é um campo de pesquisa permeado por desafios, antigos e atuais, bem como possibilidades e tensões que intensificam a necessidade de investigações. Nesse contexto, a formação inicial docente assume um papel central, destacando-se o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) na orientação dos futuros professores sobre as oportunidades e os desafios inerentes à profissão. O objetivo é capacitar os licenciandos para que sejam capazes de analisar criticamente, propor soluções e ampliar as oportunidades emergentes no campo educacional.

Diante dos processos formativos que acontecem nos cursos de licenciatura, destacaremos aqueles que ocorrem no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), que para Gimenes (2016, p. 75), além de ser componente curricular, é entendido também como eixo central dos cursos de formação de professores, sendo por isso mesmo “[...] parte integrante do curso em sua totalidade, participando do processo formativo desde o seu início”.

Neste contexto, o presente trabalho buscou analisar as contribuições dos professores supervisores de ECS que atuam na formação inicial de licenciandos em Ciências e Biologia em oito escolas públicas (estaduais e municipais) das cidades de Ilhéus e Itabuna, na Bahia, bem como a percepção desses profissionais sobre as aproximações e distanciamentos desta etapa formativa com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa Residência Pedagógica (PRP).

Práticas formativas: Estágio Curricular Supervisionado, Pibid e RP

Entre os componentes curriculares obrigatórios da formação inicial docente nos cursos de licenciatura, destacamos o ECS que juntamente com a Prática como Componente Curricular (PCC), previstos na CNE/CP de 2019 (BRASIL, 2019), compõem o núcleo específico da formação para inserção dos alunos na educação básica, articulando os conteúdos específicos de áreas de ensino com os conhecimentos pedagógicos, respectivamente.

Entretanto, não se pode perder de vista que nas IES existem alguns Programas que têm objetivos semelhantes aos propostos pelo ECS, entre eles, destaca-se nacionalmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Para Ludke, Bersan e Bortolotti (2020), estas iniciativas visam fortalecer os aspectos

práticos dos cursos de formação de professores, de modo a aproximar a universidade das escolas da educação básica.

O Pibid foi regulamentado pelo Decreto n.º 7.219 (BRASIL, 2010, p. 4) e tem por finalidade “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. Segundo Gatti *et al.* (2014, p. 10), o “objetivo desse programa está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica [...]”.

O PRP é um Programa mais recente e teve a chamada pública para apresentação de propostas por meio do Edital n.º 6 da CAPES (BRASIL, 2018). O documento elencou os objetivos do PRP voltados ao aperfeiçoamento dos licenciandos, destacando a reformulação do ECS nos cursos de licenciatura com o propósito de fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola e promover a adequação dos currículos seguindo as orientações da BNCC (BRASIL, 2018). Para Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 341), o PRP “[...] é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação”. Os autores reforçam que o Programa permite uma aproximação com o exercício pleno da profissão. Entretanto, há debates em torno dos contextos políticos e educacionais que questionam a supervalorização destes Programas em detrimento do ECS, devido, principalmente, ao caráter histórico mercadológico e meritocrático, que lhes são inerentes (GIMENES, 2016; FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Nesta pesquisa, a ênfase está voltada ao ECS, que para Pimenta e Lima (2006) se configura como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente. Segundo as autoras, o ECS desempenha um papel central na formação de futuros professores, capacitando-os a refletir sobre sua prática e propor atividades que possam transformar não apenas sua realidade, mas também a dos estudantes e, por conseguinte, da comunidade escolar (Pimenta; Lima, 2006). Além disso, serão discutidas as possíveis relações entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o ECS, com base nos dados obtidos durante a pesquisa.

O ECS como componente obrigatório nos cursos de licenciatura se divide em três etapas básicas: i) observação; ii) coparticipação; iii) regência. Essas etapas articuladas visam a inserção dos estagiários no cotidiano do seu futuro local de trabalho, a escola. É importante salientar que essas etapas podem mudar a organização, a depender dos projetos acadêmicos curriculares dos cursos nas instituições de ensino superior.

Na linha do tempo das políticas que envolvem diretrizes regulamentadoras do ECS, alguns marcos históricos merecem atenção. Uma delas refere-se à distribuição da carga horária, que desde 2002, destinou 400h para o desenvolvimento das etapas do estágio (BRASIL, 2002) e que permanecem até hoje, sendo ponto de partida para a consolidação do estágio como aspecto central, e não apenas um apêndice na formação docente, que possibilitou ampliar os debates em torno desta etapa formativa.

Neste percurso, evidenciaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), 2015 e 2019, que fundamentadas por contextos políticos distintos, diferem entre si por terem em seus textos características que ora preservam a função dos professores (atuantes e os professores em formação), como na valorização e direcionamento para trabalhos colaborativos (BRASIL, 2015; 2019), ora sucateiam e/ou articulam mobilizações que tendem para um desmonte para o sistema educacional, refletido, por exemplo, na supervalorização de competências e habilidades, além da articulação com a BNC-formação (BRASIL, 2019), que consideramos limitantes para autonomia das universidades, além de engessarem os processos formativos.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (BRASIL, 2015, p. 2) definiu o conjunto de diretrizes nacionais para formação inicial e continuada de professores em nível superior, reconhecendo a “importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho”. Além disso, considerava o ECS como “componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 2).

Para nós, esse reconhecimento da relevância do ECS nos documentos normativos e em trabalhos acadêmicos no decorrer do tempo, abriu precedentes para a discussão sobre o papel dos agentes participativos nesse processo, valorizando, inclusive o trabalho colaborativo no ambiente escolar, tais como o Professor Orientador de estágio na universidade, o licenciando em formação inicial e o Professor Supervisor da educação básica. Para este trabalho daremos atenção especial sobre o papel Professor Supervisor, uma vez que, como afirmam Sanches, Fernandes e Silva (2021), as funções e atribuições dadas a este profissional ainda são limitadas.

Diante disso, cabe destacar que a Resolução CNE/CP n.º 2 de 2015, não dispunha de um direcionamento voltados ao papel do Professor Supervisor, o que pode servir como forma de apagamento das suas funções, ainda que de maneira involuntária. Por outro lado, de acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364) a referida Resolução foi “[...] recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar

em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área [...]. Assim, ainda que não tratasse dos atores do estágio em questão, o corpo do texto fomentava uma valorização da autonomia das universidades, o que, intrinsecamente, possibilitava a condução das atividades formativas da maneira que consideramos adequada: com fundamentos críticos e reflexivos, baseadas principalmente no contexto da instituição.

Atualmente, a Resolução CNE/CP n.º 2 de 2019 (BRASIL, 2019) institui as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores, bem como a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que se comparada à Resolução de 2015 (BRASIL, 2015), traz em seu texto lacunas e prejuízos evidentes relacionados à formação e à prática docente, uma vez que sua estrutura está repleta de termos utilitaristas e tecnicistas, tais como “prática”, “competências” e “habilidades”, o que nos permite inferências sobre a retomada de uma visão tecnicista, bem como premissas neoliberais que passam a imbricar a formação de professores. Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020) isso configura um problema, uma vez que a formação docente se torna padronizada, engessada, além de haver uma limitação da autonomia universitária, dificultando a construção de um currículo que atenda à heterogeneidade da extensão territorial do Brasil.

Por outro lado, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (BRASIL, 2019) avança, ainda que de maneira pouco significativa, quanto ao reconhecimento da função do Professor Supervisor, foco da nossa pesquisa. Se realizarmos uma busca flutuante no texto, encontraremos o termo “professor experiente”, ao orientar que “a prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza [...]” (BRASIL, 2019, p. 9, grifo nosso). Essa deliberação aparece no documento quando se refere às obrigações dos cursos de licenciatura sobre as práticas pedagógicas. Porém, para nós isso está longe de ser o suficiente para tratar das atribuições formativas do Professor Supervisor do ECS, uma vez que tal citação aparece apenas uma vez em todo o documento.

Se tratando da relevância do ECS, concordamos com Pimenta e Lima (2006, p. 21) quando afirmam que o mesmo deve envolver “[...] todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa”. Isto porque o estágio deve contribuir sobremaneira para a construção da identidade docente, bem como na articulação entre os conteúdos específicos e a prática dos professores, o que o torna preponderante, tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Nesse contexto, Araújo (2020, p. 7) discute que o estágio como práxis se torna “[...] subsídio para a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente à proposição que constrói discussões e reflexões sobre o Ser professor; o cotidiano escolar e a autonomia dos professores [...]”, para que assim o profissional consiga atender os contextos sociais e políticos da contemporaneidade.

Conquanto, é necessário que todos os agentes (Professor Orientador da Universidade, Professor Supervisor e Estagiário) protagonizem suas funções no ECS, de modo a favorecer o desenvolvimento dos licenciandos, ao passo que se aperfeiçoem e desenvolvam estratégias para a sua prática.

Neste cenário, o Professor Supervisor da educação básica, compreendido como aquele que tem a função de receber os estagiários em sua sala de aula, tem como missão “[...] encontrar meios de apresentar a eles um trabalho essencial para o desenvolvimento dos cidadãos em formação [...]” (LUDKE; BERSAN; BORTOLLOTTI, 2020, p. 584). Além disso, Zanon e Couto (2017, p. 293) consideram que “é importante para o futuro professor essa 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”. Assim, faz-se necessário conhecer a concepção dos participantes da pesquisa sobre o tema.

Percurso Metodológico

A pesquisa é do tipo qualitativa que segundo Bogdan e Biklen (1991), consiste em uma abordagem descritiva dos contextos e dos materiais obtidos. Os autores consideram que os locais estudados têm de ser entendidos no contexto da história a que pertencem.

Os participantes da pesquisa foram 14 docentes que atuaram como supervisores do ECS ou que já tivessem atuado no Pibid e/ou no PRP como professores supervisores e preceptores, respectivamente. Elegemos esse critério por permitir uma melhor compreensão da percepção desses agentes em relação ao ECS, Pibid e PRP. Esse número corresponde a 87,5% do total de participantes, uma vez que, no mapeamento realizado, conseguimos um contingente de 16 professores que se enquadraram nos critérios de inclusão.

A identidade dos participantes foi preservada e a referência no corpo do trabalho foi feita pela sigla PS (Professor Supervisor) seguida por um número (ex.: PS1; PS2... PS14). O

projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³ da universidade em que o estudo foi realizado.

As etapas de mapeamento das escolas e o contato com os professores foram realizados de maneira on-line, através do aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Dessa maneira, conseguimos verificar a disponibilidade de participação dos professores e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ademais, após as etapas citadas, disponibilizamos o questionário pelo mesmo aplicativo de mensagem.

O questionário como instrumento de coleta de dados, segundo Chizzotti (2003, p. 201), “é um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaborados, para serem respondidos por um interlocutor, por escrito, ou oralmente”. Ademais, os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, orientada por Bardin (2011).

Resultados e Discussão

A partir da exploração do material e da leitura do *corpus* da pesquisa, delimitamos as unidades de registro que, segundo Bardin (2011), se configuram como temas que se repetem nas respostas obtidas com o questionário. Feito isso, foi possível organizar os eixos temáticos que deram origem às seguintes categorias de análise: a) contribuições do Professor Supervisor no ECS; b) Pibid e PRP: dissonâncias e aproximações com o ECS.

Contribuições do Professor Supervisor no ECS

Esta categoria reuniu as respostas dos professores referentes à compreensão de como e em quais momentos os supervisores de estágio podem contribuir para a formação dos licenciandos em Biologia, durante o ECS.

Sobre esse aspecto, Pimenta e Lima (2006) destacam a importância de considerar um paradigma na formação inicial relacionado à maneira de aprender a prática docente, que, em muitos casos, limita-se à imitação, observação, reprodução e, por vezes, à adaptação dos modelos existentes na prática, considerados como adequados. Portanto, uma relação sólida

³ Número CAAE: 38356620.8.0000.5526

entre o Professor Supervisor e o estagiário é crucial para o desenvolvimento de um perfil profissional qualificado, visando a aquisição de experiência profissional.

Entretanto, não se pode perder de vista que apenas o padrão de repetição/imitação não favorecerá, necessariamente, a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, ela, a imitação, pode servir como uma inspiração, porém corre-se o risco de reduzir o processo formativo ao desenvolvimento da “prática modelar” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8). Sobre o papel da prática, Reis e Dias (2022, p. 140) evidenciaram em sua pesquisa, que há uma “[...] valorização dos saberes experienciais do PS [Professor Supervisor] por parte dos estagiários, ao reconhecerem a importância das informações transmitidas por este profissional como fundamentais para o melhor desenvolvimento do ECS”.

Concordamos com os autores supracitados por acreditarmos que esse reconhecimento pode favorecer a valorização do papel formativo do professor supervisor. Porém, cabe ponderar que tal prática pode também gerar um pensamento conformista e conservador de hábitos, ideias, valores, bem como comportamentos pessoais e sociais que acabam por legitimar a cultura institucional dominante.

Nesse contexto, nove professores enfatizaram a importância das etapas de observação e coparticipação do ECS, as quais são consideradas essenciais para que o estagiário possa esclarecer dúvidas e oferecer sugestões, pois são nessas fases que ocorre a principal interação entre esses atores. Além disso, a seguir, destacamos o relato de um dos docentes pesquisados sobre as contribuições do PS e sua relação com o estagiário:

O professor supervisor é um mediador dos processos de aprendizagem. Ele instiga, orienta, instrui e compartilha conhecimentos com futuros docentes para uma atuação mais segura em sala de aula (PS2).

O relato acima ilustra a reflexão sobre a relevância do compartilhamento de experiências entre o docente supervisor e o estagiário e evidenciam como a etapa de observação influencia também na construção da identidade docente.

No que diz respeito às contribuições do professor supervisor para o ECS, o paradigma existente entre a teoria e a prática tornou-se evidente nas falas dos participantes, os quais correlacionam o estágio como o momento de colocar em prática o que foi ensinado ao longo do curso (PS10, PS14).

Destacamos a fala do PS8 que também traz esta relação. Para ele, além da prática, sua contribuição enquanto profissional que atua na coformação dos licenciandos está ligada ao desenvolvimento de uma atitude reflexiva do fazer docente. Ele afirma:

Acredito que contribuo na relação entre a teoria e a prática, na adequação das metodologias para a realidade da classe, na relação entre professor/aluno, também com o entendimento que **o espaço escolar não é apenas um local de atividades pedagógicas** (PS8, grifo nosso).

A percepção do ECS como momento da prática é discutida por Pimenta e Lima (2006). Para as autoras, essa visão dissociativa da teoria com a prática é um equívoco, pois, segundo elas, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9). Sendo assim, é necessário um movimento de desconstrução dos princípios expostos pelas autoras, de modo que a práxis pedagógica passe a prevalecer no exercício docente. Dessa maneira, é possível que o ECS ocorra como idealizado por Araújo (2020), que o concebe como um processo formativo, além de interativo e colaborativo, uma vez que poderão receber contribuições dos colegas e dos professores da Educação Básica.

Contudo, é possível perceber, ainda a partir dos relatos supracitados, que há reconhecimento quanto a necessidade de diálogo e articulação com o estagiário, assumindo assim sua função de orientá-lo. Para Zanon e Couto (2017, p. 294), o processo de orientação ocorre quando os professores fazem “[...] intervenções, [...] mediando os momentos de reflexões sobre as experiências vivenciadas em sala de aula, oportunizando, assim, a construção dos saberes docentes”.

Não obstante, é relevante que todos os atores envolvidos estejam cientes do papel do ECS e suas funções formativas, de modo que isso não impeça o bom desenvolvimento profissional e nem atrapalhe o andamento do estágio. Sobre isso, o PS3, apresentou o seguinte relato:

Eu tive uma experiência com **um estagiário que queria fazer da regência de classe apenas uma aula reforço**. Eu disse que não trabalhava assim, ele desistiu e no semestre seguinte fez o estágio regular e viu o quanto foi importante para sua formação (PS3, grifo nosso).

O relato acima demonstra que a docente reconhece a importância do seu papel formativo no ECS, o que fez com que a mesma não cedesse ao imediatismo solicitado pelo estagiário que, pelo relato, desejava fazer o estágio sem o devido rigor.

A exigência feita pelo aluno de estágio no primeiro momento, pode ser reflexo de uma fragilidade formativa dada na universidade ao licenciando, ou ainda uma visão simplista imposta pelo senso comum que acaba vilipendiando, em alguns graus, a seriedade dos processos formativos, principalmente no que se refere ao ECS e, conseqüentemente, trazer prejuízos para sua construção enquanto profissional. A esse respeito, Eugênio (2015) discorre sobre a necessidade de uma formação docente que confronte essa possível visão sobre a docência, caso o estagiário conceba esta etapa da formação como algo individual, pronto e observável e não dinâmico e coletivo, como deve ser.

Ludke, Bersan e Bortolotti (2020, p. 584) consideram fundamental que o estagiário saiba que está, sobretudo, “[...] subordinado às normas e regras que regem a sua formação pela instituição de ensino superior” e que existem as diretrizes que regulamentam a sua formação inicial, ao passo que compreenda a necessidade de reflexão sobre o exercício docente desde o início de sua graduação.

Com isso, é fortalecida a necessidade de uma interação entre as ações docentes, tanto do Professor Orientador da universidade, quanto do Professor Supervisor na educação básica, de modo que, com o desenvolvimento de uma comunicação efetiva sejam atenuadas algumas falhas que possam ocorrer no processo de formação inicial.

A relação do supervisor com o estagiário, portanto, não deve ser vista como unilateral, e também deve-se considerar que a inserção de um estagiário em sala de aula modifica a dinâmica estabelecida naquele ambiente. Para Pimenta e Lima (2017), as incumbências da supervisão que o estagiário recebe durante o ECS se interligam com os desafios cotidianos do ambiente escolar que necessitam ser superados. Dessa forma é imprescindível que o ECS seja uma via formativa multilateral.

Pensando nisso, os participantes foram questionados sobre a contribuição do estagiário para sua formação continuada. Treze alegaram que a presença do estagiário em sua sala tem aspectos positivos e, apenas um se mostrou contrário quanto a essa afirmação, preferindo se abster de justificar sua resposta.

Para os professores que concordam com a existência de uma via formativa multilateral neste processo, doze afirmaram que os estagiários contribuem durante o estágio, principalmente ao apresentarem novas estratégias didáticas para serem utilizadas em sala de aula.

Percebeu-se, portanto, que esses dados indicaram um ponto positivo em relação à concepção dos Professores Supervisores sobre o ECS e os vínculos que lhes são impostos durante o desenvolvimento desta etapa. Evidencia-se que para eles há reciprocidade no processo de formação inicial e continuada, uma vez que, como preconizado por Eugênio (2015, p. 59), “ao passar pela escola, na condição de estagiário, o sujeito não pode ser o mesmo, nem a escola, como campo de formação, pode ser a mesma [...]”, evidenciando a necessidade de uma formação colaborativa.

Pibid e PRP: dissonâncias e aproximações com o ECS

Esta categoria reúne as respostas de professores, que além de supervisores do ECS são também supervisores do Pibid e/ou preceptores do PRP. Este panorama possibilita a compreensão do cenário formativo nas instituições de ensino superior e dos Programas complementares à formação, bem como a correlação com o ECS sob a ótica dos supervisores. Dos 14 integrantes, quatro participaram do Pibid e três participaram do PRP.

É importante considerar que o ECS e os Programas Pibid e PRP, ainda que semelhantes no seu desenvolvimento, são díspares se pensarmos nas relações políticas e pedagógicas de cada um. As diferenças identificadas em cada um desses campos formativos influenciam diretamente no comportamento dos licenciandos, bem como na conduta de supervisão dos professores, ainda que de maneira involuntária. Para Pimenta e Lima (2017, p. 10), isso se deve também ao caráter financeiro destes Programas, uma vez que o subsídio é atribuído “[...] somente aos participantes do Programa, exclui a maioria dos estudantes de licenciaturas, uma vez que o número de bolsas é limitado”.

Cinco participantes afirmaram que exercem funções de supervisão diferentes em Programas como Pibid e PRP, enquanto dois acreditam que realizam a mesma função em ambos os Programas, em detrimento do ECS. Quando convidados a justificar suas respostas, os professores relataram que há vantagens significativas quando se compara o Pibid ao ECS, como exemplo destacamos a fala de PS4:

O Pibid me possibilita mais troca com o estagiário, o tempo é maior, então podemos orientar desde didática, conteúdo, domínio de sala. Já o estágio curricular o direcionamento é pontual, geralmente aplicado ao conteúdo a ser trabalhado, para que os alunos não sejam prejudicados pela nova metodologia do estagiário (PS4, grifo nosso).

Com essa resposta e outras que aparecem nos questionários, é possível perceber um problema sinalizado por Pimenta e Lima (2017), quando debatem alguns entraves e distanciamentos que existem entre o Pibid e o ECS. Para as autoras, “[...] o PIBID em relação ao Estágio, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 10).

Além disso, se permitirmos extrapolar essa discussão para os limites das salas de aula universitárias, programas como o Pibid e PRP, se não forem problematizados, podem contribuir para a formação de microgrupos dentro de um ambiente universitário já limitado e heterogêneo, levando a uma forma de segregação que não está alinhada com um ideal de formação docente democrática e reflexiva.

Dessa forma, os relatos dos Professores Supervisores possivelmente refletem uma falha na compreensão política dos programas e sua implementação nas escolas de educação básica. Embora considerados inovadores e com potencialidades, esses programas enfrentam como um de seus desafios o caráter transitório, ao contrário do ECS, que já se consolidou ao longo da história da educação brasileira como uma política pública obrigatória e regulamentada para a formação docente.

O Pibid tem entre seus objetivos formar professores que estão no ensino superior para atuação nas escolas da educação básica, além de proporem com incentivos financeiros “[...]contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica [...]” (BRASIL, 2010). Porém, é importante considerar, conforme destacam Pimenta e Lima (2017, p. 10), que “[...] o PIBID se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora, enquanto o Estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação situada na estrutura curricular”. Tal preceito, de acordo com as autoras, pode conferir ao Pibid características mercadológicas implícitas e mesmo que não sejam determinantes em âmbito pedagógico, fazem com que o programa fique à mercê de financiamentos públicos para o seu funcionamento, financiamentos, estes que podem não ser constantes (PIMENTA; LIMA, 2017).

Para Gimenes (2016, p. 125), o Pibid “[...] não está garantido pelas políticas educacionais [...] e principalmente não há financiamento assegurado para sua execução”, o que lhe confere caráter transitório.

Dessa forma, cabe refletir sobre a concepção dos professores pesquisados, de modo a evidenciar a percepção otimista dos mesmos sobre o Pibid e o PRP, bem como consolidar o

efeito positivo desses Programas na educação básica. Ademais, não se pode perder de vista que eles são complementares, secundários e menos democráticos para formação de professores do que o ECS.

Assim, podemos assumir que diante dos contextos de criação e execução, Programas como o Pibid e o PRP respondem, em maior ou menor grau, aos interesses do mercado, enquanto o ECS busca cumprir seu papel de formação crítico-reflexiva. Há que se considerar, entretanto, que tanto os programas, quanto o ECS, necessitam de remodelação.

Considera-se que o Pibid e o PRP necessitam de uma articulação mais voltada à visão crítico-reflexiva sobre o fazer pedagógico, de modo a se distanciarem da percepção equivocada de que são Programas que correspondem ao fim em si mesmo. Já em relação ao ECS, pode-se pensar em estratégias que visem uma compensação aos professores da educação básica para que eles possam participar do ECS com o mesmo entusiasmo citado pelos professores que participam do Pibid e PRP.

Sobre isso, Ludke, Bersan e Bortolotti (2020, p. 588) propuseram como compensação aos professores supervisores (juntamente com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná), a atribuição de “[...] pontos aos professores das escolas da rede estadual que receberem estudantes estagiários. Esses pontos [...] entrarão na contagem de pontos para os concursos e a progressão na carreira desses professores”. Essa dinâmica pode ser uma alternativa para ampliar a valorização da participação do PS da educação básica e, conseqüentemente, do ECS.

Dos professores que concordaram que a função do professor da escola é a mesma, tanto no Pibid quando no PRP, foi alegado que:

Independentemente do Programa, o papel do supervisor é o mesmo, a troca de experiência no triângulo educacional professor/ estagiário/aluno revelará ou confirmará a verdadeira identidade profissional (PS2).

O relato do PS2 corrobora com o posicionamento de Gimenes (2016, p. 75), quando afirma que “[...] o estágio é o *locus* privilegiado de mediação entre a universidade, a escola e a comunidade”.

Questionamos os professores sobre sua percepção em relação à participação dos licenciandos no ECS e no Pibid e PRP: três deles afirmaram que não percebem que haja distinção por parte dos estagiários sobre os Programas, enquanto quatro constataram que os estudantes consideram que o Pibid e o PRP são Programas que tem maior relevância para a formação inicial, que o ECS.

Dos professores que relataram que percebem equidade entre os Programas por parte dos estagiários, o PS10 afirma:

Pela minha experiência não achei que levavam mais a sério do que o estágio supervisionado, pelo contrário. No estágio supervisionado achava que eram mais comprometidos (PS10).

O relato do PS10 reforça o que defendemos no presente trabalho: o ECS faz parte de um dos momentos formativos que tem centralidade para a construção da identidade docente dos futuros professores.

Em contrapartida, o PS4 relata:

Eles [os estagiários] percebem que o PIBID dá uma liberdade, é onde ele pode experimentar o que aprende na universidade, sem a pressão e as obrigações do estágio curricular. Os alunos no PIBID são mais criativos e ajudam mais o professor regente (PS4).

Esse relato evidencia que há supervalorização do Pibid em detrimento do ECS. Para nós, isso demonstra uma necessidade de ressignificação política e pedagógica deste momento formativo, para que licenciandos, professor supervisor e professor orientador do ECS se apoderem do reconhecimento e das suas atribuições.

No mais, vale destacar que não temos o intuito de negar as contribuições e os benefícios alcançados por Programas como Pibid e PRP, principalmente no que se refere às produções na pesquisa em educação. Entretanto, o ECS se apropria de um cunho mais democrático por assegurar aos alunos das IES vivências que são imprescindíveis quando se busca profissionalização docente, já que é uma etapa formativa obrigatória para todos e, portanto, acessível. Diferente do Pibid e PRP, que têm em seu cerne critérios que não alcançam todos os estudantes dos cursos de licenciatura.

Considerações finais

A formação inicial de professores é um tema de grande relevância e um desafio no contexto do debate educacional, que envolve potencialidades, responsabilidades e lacunas a serem superadas, tanto na educação básica quanto no ensino superior. No contexto das etapas de formação nas Instituições de Ensino Superior (IES), esta pesquisa destaca as implicações, os benefícios e as contradições relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), com

foco nas contribuições do Professor Supervisor da educação básica. Este profissional recebe os estagiários na escola e tem a responsabilidade de introduzi-los ao ambiente educacional, aos desafios dos processos de ensino e aprendizagem, visando auxiliá-los na construção de sua identidade profissional.

Nesse sentido, os dados encontrados neste estudo indicaram um reconhecimento significativo da função formativa do Professor Supervisor, especialmente no que diz respeito ao compartilhamento de experiências e orientações didático-pedagógicas.

Constatamos, segundo os participantes da pesquisa, que a formação docente durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) não é unilateral, o que é considerado importante para endossar o ideal de colaboração necessário para a efetividade dos processos formativos. Desse modo, os professores consideram que, ao contribuir para a formação inicial, os estagiários também são capazes de colaborar para sua própria formação em serviço. Isso ocorre por meio da troca de experiências, apresentação de novas estratégias didáticas, compartilhamento de curiosidades e inovações relacionadas aos conteúdos, além de sua reinserção na pesquisa em educação.

Destaca-se ainda que o ECS é regulamentado por lei, o que o torna um componente obrigatório para os cursos de licenciatura. No entanto, ele não constitui o único momento de formação dentro dos cursos de graduação.

Não obstante, em nossa pesquisa, foram explorados alguns contrapontos, aproximações e distanciamentos entre o ECS, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), buscando investigar como os professores que participam de ambos os momentos formativos concebem e descrevem seu papel nessas modalidades. Com isso, constatamos uma supervalorização desses programas em detrimento do ECS, o que demanda uma investigação mais aprofundada para compreender os limites e as possibilidades dessas relações.

Ficou evidenciado, que os professores se sentem mais à vontade para desenvolver suas atividades de supervisão no Pibid e PRP, se compararmos com a participação no ECS. Segundo eles, os ECS são engessados, enquanto o Pibid e o PRP são mais flexíveis, e isso permite maior aproximação com licenciandos participantes. Isso para nós configura uma questão a ser refletida, uma vez que mesmo sendo os benefícios destes Programas claros e inquestionáveis, eles são menos democráticos que o ECS e não são, portanto, equivalentes.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que os professores que também desempenham funções nos programas formativos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), reconheçam a relevância de seu papel formativo e incorporem essa percepção para garantir que a formação ocorra de acordo com as demandas da sala de aula, bem como com os desafios do ambiente escolar e as questões políticas inerentes à profissão, as quais estão intrinsecamente interligadas. Dessa forma, é possível que reconheçam a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como o principal momento para a aproximação com os futuros professores.

Destarte, por meio da presente investigação, foi possível constatar que os supervisores pesquisados desempenham um papel significativo como coformadores de futuros professores de Ciências e Biologia. Diante disso, destaca-se a necessidade de novas investigações sobre essa função formativa, a fim de analisar as nuances da relação entre Professor Supervisor e Estagiário. É importante ressaltar que esta pesquisa tem um escopo local e, portanto, está limitada ao contexto em que foi conduzida.

REFERÊNCIAS

- 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, p. e3096048, 2020. DOI: 10.14244/198271993096. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3096>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1991.
- BRASIL. Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, p. 4, 2010.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2015.
- 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). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Capes (2018). Edital CAPES 6/2018 Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. **Brasília**, 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

EUGÊNIO, K. S. L. **Estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estagiário e escola**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. DOI: 10.29286/rep.v28i68.8393. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 50–69, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.74209. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74209>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LÜDKE, M.; BERSAN, N. M.; BORTOLOTTI, S. C. M. A pesquisa ao lado dos protagonistas do estágio supervisionado em busca de caminhos para seu esperado desempenho. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 44, n. 3, p. 577–592, 2020. DOI: 10.5216/ia.v44i3.56446. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/56446>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. 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 eletrônicos**. São Luís, MA, Brasil, 2017.

REIS, M. S.; DIAS, V. B. As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em ciências biológicas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 133–148, 2022. DOI: 10.31639/rbpf.v14i29.532. Disponível em:

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/532>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SANCHES, K. C. A., FERNANDES, J. P.; SILVA, G. S. F. (2021). A apresentação do supervisor de estágio na literatura de formação de professores de ciências. *In* XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – GO (p. 1). **Anais eletrônicos**. Caldas Novas, GO, Brasil, 2021.

ZANON, J. M.; COUTO, M. E. S. A importância do professor supervisor de estágio na formação de futuras professoras de matemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. p.289-310, 2017. DOI: 10.22481/praxis.v14i28.3472. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3472>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecer a Universidade Estadual de Santa Cruz pela estrutura disponibilizada para realização da pesquisa e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – Fapesb pelo fomento à pesquisa.

Financiamento: A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia –Fapesb.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: A pesquisa passou pelo Comitê de Ética.

Disponibilidade de dados e material: Não.

Contribuições dos autores: O primeiro autor, participou na coleta e análise dos dados e escrita do artigo, a segunda autora participou na orientação durante todo o processo de pesquisa e revisão do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

