

O QUE PENSAM ALUNOS DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRA SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORES SUPERVISORES VIVENCIADAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS?

What do undergraduate students in Biological Sciences at UFRA think about the practices of supervising professors experienced during supervised internships?

Emilly Nogueira Alves

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal da UEG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7230-6055>

emillynvalves1999@gmail.com

Felipe Alex Santiago Cruz

Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade na Amazônia (PPGDRESA-UFRA)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3931-298X>

felipealex10@yahoo.com.br

Jéssica Karina Mesquita Viera

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal da UEG

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5054-1927>

jessicaridlle12345@gmail.com

Artigo recebido em janeiro/2026 e aceito em agosto/2026

RESUMO

Este artigo discute a formação de professores e problematiza as práticas de ensino vivenciadas por alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Capanema, em atividades formativas nos espaços de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO). O objetivo consiste em compreender as representações dos alunos estagiários acerca das práticas de ensino realizadas pelos professores supervisores. A discussão teórica é fundamentada com base na Literatura Especializada da temática, e estruturada em quatro categorias: Educação; Práticas de Ensino; Estágio Supervisionado Obrigatório; e Representação. A metodologia adotada consistiu na abordagem de pesquisa qualitativa com a utilização de questionário on-line. Os resultados apontam para a relevância intrínseca do ESO na formação teórica e na vivência prática dos alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas, a importância de alinhar a teoria estudada na Universidade com a prática desenvolvida nas escolas, e como a formação continuada é aspecto crucial para melhorar a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Obrigatório; Práticas de Ensino; Representação.

ABSTRACT

This article discusses teacher training and problematizes the teaching practices experienced by undergraduate students in Biological Sciences at the Federal Rural University of the Amazon (UFRA), Capanema campus, during formative activities in the context of Mandatory Supervised Internship (ESO).

(ESO). The objective is to understand the representations of student interns regarding the teaching practices carried out by supervising professors. The theoretical discussion is based on specialized literature on the subject and structured in four categories: Education; Teaching Practices; Mandatory Supervised Internship; and Representation. The methodology adopted consisted of a qualitative research approach using an online questionnaire. The results point to the intrinsic relevance of ESO in the theoretical training and practical experience of undergraduate students in Biological Sciences, the importance of aligning the theory studied at the University with the practice developed in schools, and how continuing education is a crucial aspect for improving the quality of teaching.

Keywords: Mandatory Supervised Internship; Teaching Practices; Representation.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo discute a formação de professores e problematiza as práticas de ensino de professores de Ciências e Biologia vivenciadas por alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), campus Capanema, em atividades formativas nos espaços de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), cuja ação se constitui como componente do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Os professores das escolas do município realizam acompanhamento dos alunos estagiários e exercem a função de supervisores dos Estágios. O objetivo demandou compreender como se constituem as representações de alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas acerca das práticas de ensino de professores supervisores vivenciadas nos ESO's.

Para entendermos o conceito de representação, partimos das considerações teóricas de Chartier (2011). Para o autor, representações perpassam por estruturas cognitivas que cancelam positivities ou negatividades à medida que o agente social constrói seu lugar na sociedade e adquire entendimentos sobre determinadas ações. Essa compreensão nos auxiliou a entender as práticas que correspondem às ações humanas, guiadas por estruturas de entendimentos denominadas de representações. Dessa forma, podemos dizer que a representação se apresenta como o produto de um percurso subjetivo e está presente em todas as dimensões da vida social, desde as práticas cotidianas vivenciadas até as instituições políticas e culturais constituídas pela chancela ou não daqueles que a encaminham.

Nessa perspectiva, essas representações, conforme Chartier (2011) dialoga, ajudaram-nos a interpretar a dimensão profissional da vida social do agente, e o modo pelo qual realizam e representam o assumir profissional de suas práticas. Nesse sentido, ao observarem as práticas dos professores supervisores, os alunos em processo de formação docente possuem pretensas possibilidades de relacionar suas próprias representações com as práticas de ensino realizadas pelos professores em exercício.

Desse modo, esse exercício de observação e, por conseguinte, reflexão, possibilita que os alunos reflitam sobre suas próprias representações, questionem seus entendimentos e ampliem ou não seu repertório de representações no percurso formativo, podendo reconhecer diferentes formas de

abordar um mesmo conteúdo e que as práticas de ensino variam de acordo com o contexto, os objetivos pedagógicos e as características individuais de cada aluno, com base na diversidade que deve ser assumida no trabalho do professor.

Para tanto, foi necessário identificar e analisar as percepções dos alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas acerca das representações das práticas de ensino adotadas pelos professores supervisores durante as etapas de ESO's, a fim de obter entendimentos sobre tais práticas e os professores que as realizam. Assim, Chartier (2011) nos ajuda a refletir que a noção de representação trouxe uma compreensão ampla do mundo social, fornecendo possibilidades para observar as diferentes formas como os agentes constroem significados.

Neste cenário, os Estágios Supervisionados possibilitaram a ampliação de conhecimentos teóricos aliados ao contexto da prática nas escolas, desenvolvendo, em nosso entendimento, competências pedagógicas esperadas para a futura atuação profissional docente (Pimenta; Lima, 2012). Na consecução teórica de Pimenta e Lima (2012), defendemos um projeto formativo no contexto do Estágio como investigação, ou seja, experiências que partem de pesquisas no campo das observações e práticas de ensino. Essa dinâmica perpassa, também, pela rotina dos professores na escola, cuja ação compreende a interação com os alunos, gestores e professores, entre outras questões, possibilitando-nos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como outras dinâmicas constituídas nos espaços escolares.

Para tanto, compreender as representações que conferem às práticas observadas na escola, demanda, inicialmente, investir em uma discussão teórica, de modo que estruture tal discussão posta neste artigo, a partir da revisão de Literatura Especializada. Assim, delimitamos 04 (quatro) categorias teóricas, sendo elas: Educação; Práticas de Ensino; Estágio Supervisionado Obrigatório; e Representação.

2. A DISCUSSÃO DA TEMÁTICA EM PERSPECTIVAS

Adotamos as discussões sobre Educação como ponto de partida, uma vez que se constitui como ciência que norteia e orienta as dimensões relacionadas à prática de ensino e aprendizagens. Compreender as questões relacionadas sobre Educação possibilita a constituição de uma base teórica conceitual sobre este campo. Para Freire (2013), a Educação deve ser entendida como um processo de produção de saberes e de tomada de consciência, que, embora tenha papel decisivo, não é suficiente, isoladamente, para libertar a sociedade das formas de opressão. Além disso, o autor ressalta que a Educação é contínua e nunca se conclui: não existem pessoas totalmente educadas ou absolutamente desprovidas de formação, mas sujeitos que estão sempre em constante aprendizagem, em diferentes níveis que não podem ser considerados definitivos.

Nesta linha de compreensão, a Educação, ao buscar abarcar “diferentes sujeitos, contextos, instituições e dinâmicas formativas”, corre o risco de reduzir a escola a um simples instrumento das políticas sociais. Nesse cenário, o conceito de qualidade social se torna difuso, resumindo-se a uma ideia vaga de educação voltada à diminuição das desigualdades e à valorização da diversidade, inserida em um projeto de combate à pobreza que privilegia objetivos econômicos em detrimento de metas sociais e pedagógicas, atendendo mais às demandas de organismos multilaterais às reais necessidades educativas (Libâneo, 2016).

Por conseguinte, Libâneo (2018) contribui enfatizando que “a Educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. [...] Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade” (p.15). Isso significa que o autor concebe a Educação como uma prática que envolve a transmissão de conhecimentos, valores e potencialidades passados de geração em geração, ocorrendo em diversos contextos sociais como, por exemplo, na família, escola e na comunidade em geral. Tornando possível desempenhar seu papel de cidadãos responsáveis e ativos. Neste cenário, a Prática de Ensino pode ser compreendida como ação que perpassa pelo ato de ensinar (Libâneo, 2018). Ela se origina do campo da Educação e, portanto, avaliamos que as reflexões sobre as práticas de ensino possibilitam compreender de que modo as abordagens teóricas contribuem para orientar as práticas de ensino pelos professores de Ciências e Biologia na escola. Por conseguinte, entendemos que uma prática inadequada contribui para o comprometimento das aprendizagens esperadas pelos alunos. Desse modo, nos parece haver uma demanda que orienta a ampliação de metodologias diversificadas no processo de ensino pelos professores, de modo a qualificar as aprendizagens dos alunos nas escolas.

À guisa de contribuição do entendimento destacado, Libâneo (2018) acentua o ensino como uma atividade conjunta entre professores e alunos, “organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, atitudes e convicções” (p. 28). Desse modo, torna-se importante reconhecer que o conhecimento não é transmitido de um professor para o aluno, mas é um processo ativo e colaborativo. Isso significa que o ensino não deve ser visto apenas como uma transmissão passiva de informações, instruções e aprendizagens para obtenção de metas avaliativas orientadas pelo Sistema Educacional, como SAEB, Prova Brasil, ENEM, etc, mas, sim, como um conjunto de ações e estratégias pedagógicas individuais e coletivas, voltadas para a formação escolar com base na diversidade social e cultural.

Neste entendimento, Krasilchik (2016) aponta que em cada conteúdo, há a presença de termos específicos que os alunos desconhecem e que o memorizam sem compreender o que ele representa. A autora avança no entendimento, destacando que “o excesso de vocabulário técnico que o professor

usa em suas aulas leva muitos alunos a pensarem que a Biologia é só um conjunto de nomes de plantas, animais, órgãos, tecidos e substâncias que devem ser memorizados” (p. 58). Nesse tocante, entende-se que os conteúdos são repletos de novas nomenclaturas que necessitam de flexibilidade no vocabulário utilizado pelo professor, e dos significados a ele atribuídos, por meio de exemplos em que o aluno possa conectar uma palavra a outra e saiba usá-las em novas situações para refletir acerca do entendimento do conceito e do conteúdo nele utilizado.

À vista disso, todas as ações relacionadas às práticas de ensino estão articuladas ao Estágio Supervisionado realizado nas escolas. Observa-se que o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil é orientado por um conjunto de documentos normativos e, dentre eles, a Lei n.º 11.788 de 25 de setembro de 2008. Em seu art. 1º, o Estágio se constitui como

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de Educação superior, de Educação profissional, de ensino médio, da Educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da Educação de jovens e adultos (Brasil, 2008).

Trata ainda, em seu inciso 1º, que “o Estágio faz parte do Projeto Pedagógico do Curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”. Isto significa que o objetivo do Estágio é proporcionar ao estudante a oportunidade de aprender competências específicas da atividade profissional que está sendo realizada, além de ajudar a contextualizar essas competências no currículo do Curso em que ele está matriculado. Dessa forma, o Estágio se constitui como oportunidade para o estudante desenvolver competências de conhecimentos práticos aliados às contribuições teóricas trazidas por meio de outras disciplinas cumpridas nos Cursos de Licenciaturas, como no caso do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRA, campus Capanema.

Para mais, nos termos do art. 1º, inciso 2º da lei destacada acima, “O Estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.” Isso implica dizer que o Estágio é uma etapa importante do processo de formação acadêmica, proporcionando um avanço na aprendizagem do estudante da licenciatura. Assim, o Estágio se constitui como uma oportunidade para que o estudante possa desenvolver, na prática, os conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula, o que é fundamental para o desenvolvimento de potencialidades e competências específicas da sua área de atuação.

À despeito desse entendimento sobre ESO's na formação de professores no Brasil, Gatti et al. (2019), apontam que

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e, historicamente, constitui um desafio para as instituições de formação e para as escolas da educação básica que recebem os estagiários. Apesar de o estágio ser compreendido como espaço privilegiado para imersão do futuro professor no contexto

profissional e como possibilidade de integrar os momentos que constituem a formação do docente, muitas são as dificuldades para proporcionar ao estudante, em formação inicial, uma experiência significativa e fiel a esses objetivos (p. 229).

O argumento apresentado acima revela que o Estágio é o momento em que os estudantes de Licenciatura têm a oportunidade de planejar, executar e avaliar a sua própria prática docente, sob a supervisão de um professor, além de poder vivenciar a rotina escolar. Isso significa dizer que precisam possibilitar uma formação consistente em termos teóricos e práticos, que contemplem as diferentes áreas do conhecimento, as diversas metodologias de ensino e as estratégias de avaliação, de modo a garantir uma formação abrangente aos futuros professores. Porém, as autoras destacam ainda, as dificuldades para que os estudantes adquiram uma experiência significativa e fiel a esses objetivos sendo historicamente um desafio para as instituições de ensino.

Nesse tocante, as dimensões de representação trazidas anteriormente por Roger Chartier (2011) nos possibilitaram compreender que o modo como os alunos estagiários representam as práticas de ensino dos professores supervisores não são simplesmente reflexos objetivos da realidade, mas são construídas a partir de uma série de mediações e interpretações elaboradas em seus percursos social e formativo. Por isso, avaliamos ser fundamental que os professores supervisores realizem uma dinâmica construtiva com os alunos, no sentido de discutir e problematizar as práticas de ensino durante o Estágio, de forma a contribuir para o avanço do conhecimento em Ciências e Biologia, a partir de seus conteúdos.

Nesse contexto, refletimos que as representações dos alunos estagiários acerca das práticas de ensino adotadas pelos professores supervisores durante seus ESO's, podem ser influenciadas por diversos fatores como, por exemplo, as normas e valores institucionais aprendidos durante o Curso, bem como suas próprias representações sobre o ensino de Ciências e Biologia, construídas a partir de suas experiências prévias, percepções da sociedade e da cultura na qual estão inseridos. Para além, as representações desses alunos também podem ser acumuladas pelas interações e observações que eles têm com seus supervisores ao longo dos ESO's, por exemplo, se os supervisores adotam práticas de ensino participativas, baseadas em atividades práticas colaborativas, é possível que os estagiários representem essa abordagem como sendo engajadora e motivadora para si.

Dessa forma, dialogando com a perspectiva de Chartier (2011), depreendemos que as observações das práticas de ensino dos professores supervisores também proporcionam aos alunos a oportunidade de compreender como as representações dos professores, construídas ao longo de suas trajetórias profissionais, influenciam suas práticas pedagógicas. À vista disso, a vivência dos alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas durante os ESO's, ao observarem as práticas de ensino dos professores supervisores, proporciona um espaço de reflexão e diálogo sobre as representações presentes no contexto educacional. Essa experiência contribui para o desenvolvimento profissional

dos futuros professores, permitindo-lhes uma postura crítica e reflexiva em relação ao ensino de Ciências e Biologia e às práticas de ensino.

3. METODOLOGIA, LEVANTAMENTO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

No que toca ao aspecto metodológico, a abordagem assumida no artigo é de natureza qualitativa, contando com as contribuições teóricas advindas Flick (2013); Gil (2017); Marconi e Lakatos (2021). Aliadas a essa abordagem, adotamos algumas técnicas da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016) para orientar a organização, codificação e sistematização dos dados obtidos na fase de levantamento dos mesmos.

Durante o investimento em estudos teóricos sobre a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, utilizamos a literatura de Flick (2013), tendo em vista que dispõe de uma extensa dimensão teórica e metodológica alinhada aos objetivos e interesses de análise do tema e objeto do artigo. Para o citado autor, na pesquisa qualitativa, “os pesquisadores escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo a sua relevância” (p. 23).

Nesse sentido, para Flick (2013), a coleta de dados qualitativos se dá por meio da obtenção de uma compreensão atida por parte dos pesquisadores do caso ou fenômeno que está sendo estudado, por meio da reconstrução dos dados coletados. Nessa abordagem, há flexibilidade no uso de questões abertas, o que permite que possam responder livremente e com suas próprias palavras, o que pode levar à riqueza de dados.

No que toca ao processo de coleta de dados, optamos por trabalhar com a utilização de questionário on-line, estruturado por um Roteiro de perguntas semiestruturado, que foi enviado para os agentes participantes, por e-mail. A opção por trabalhar com questionário on-line considerou duas questões: o quantitativo de alunos que realizaram os Estágios nos períodos dos semestres 2022.1 a 2022.2 e o entendimento de que tal metodologia atende a uma dinâmica de trabalho que possibilita a maior participação dos agentes.

Para além, como destaca Flick (2013), “os estudos de questionário têm por objetivo receber respostas comparáveis de todos os participantes. Por isso, as questões “[...] são designadas de forma idêntica para todos os participantes” (p. 110). Assim, enviamos o instrumento de coleta de dados individualmente aos 49 (quarenta e nove) alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRA, campus Capanema, que estiveram matriculados nos ESO’s dos semestres já mencionados.

A partir do recebimento dos dados, elaboramos uma planilha, de forma a organizar esses dados dos alunos matriculados. Desta forma, o questionário ficou disponível para acesso na plataforma do Google Forms a partir do dia 09 até o dia 24 de junho de 2023. Neste período, obtivemos um quantitativo de 31 (trinte e um) respostas, representando, portanto, uma amostra de 63% (sessenta e

três) do quantitativo geral de estudantes matriculados nos ESO's.

No que toca à estrutura e organização do questionário enviado aos alunos, inicialmente, elaboramos um roteiro de perguntas, que incluiu uma apresentação e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, o agente participante teve acesso ao documento que apresentou uma estrutura fundamentada na coleta de informações pessoais, formativas e profissionais. E para concluir, elaboramos uma dimensão, na qual tivemos como foco as dimensões relacionadas ao objetivo do artigo, incluindo 5 (cinco) perguntas dissertativas, sendo uma delas como espaço livre para que os agentes participantes expressassem outros tipos de manifestações que acharam pertinente. Dada a conclusão da etapa de coleta dos dados, conforme informado anteriormente, os dados obtidos foram organizados, codificados e sistematizados à luz do aporte teórico de algumas técnicas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Nesse sentido, no que toca à organização, primeiramente os dados foram organizados em um banco de dados à medida que recebíamos as respostas dos agentes participantes, referente ao questionário enviado. O Google Forms já fornece uma planilha com esses dados. Posteriormente, essas respostas foram organizadas, de acordo com cada pergunta relacionada ao objetivo do artigo. Desse modo, organizamos e transformamos as ideias iniciais descritas pelos agentes participantes em algo concreto e funcional, de modo a dar prossecução às etapas subsequentes do processo.

Ao final desta etapa de organização, seguimos no processo de codificação dos dados. Dito isto, conduzimos uma leitura e análise de cada um dos 31 (trinta e um) questionários recebidos. Para tanto, no processo de codificação dos dados, buscamos “tratar o material”, termo proposto pela autora, “tratar o material é codificá-lo” (Bardin, 2016, p. 133).

A partir do processo de codificação, trabalhamos a sistematização desses dados e, desse modo, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. [...] permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2016, p. 131). Nesta etapa, realizamos uma sistematização do que foi identificado, mediante a interpretação e análise dessas informações, de forma a considerar os elementos mais e menos recorrentes, a partir das manifestações dos agentes participantes.

De forma a resguardar a identidade dos agentes participantes, adotamos nomenclaturas numéricas, como: 1 (um), 2 (dois), 3 (três), e [...]. Tais informações estão dispostas e organizadas em banco de dados, com base nos encaminhamentos das técnicas de Análise de Conteúdo. Nesse sentido, a seguir, buscamos interpretar e extrair significado das informações que foram coletadas, de forma a identificar o surgimento ou não de novas categorias, com base nas Literaturas Especializadas relacionadas ao objeto de estudo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir deste momento, avançamos para a fase fundamental objetivando explorar e refletir sobre as respostas dos participantes em diálogo com as Literaturas Especializadas e Aportes Teóricos, visando interpretar e extrair significado das informações que foram coletadas. A análise e discussão das manifestações significativas dos agentes participantes tem início a partir do Quadro 01 apresentado abaixo.

Quadro 1: Nível de compreensão acerca de como se constituem as representações de alunos da licenciatura em ciências biológicas acerca das práticas de ensino de supervisores vivenciadas nos ESO's.

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS AGENTES PARTICIPANTES
1) De acordo com a sua experiência nos Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO's), como você percebe e descreve as práticas de ensino dos professores supervisores? Por favor, compartilhe suas percepções acerca dessas práticas, levando em consideração o seu percurso formativo na Licenciatura em Ciências e Biologia.	Agente 01: <i>Uma prática metodológica tradicional, sem muitos recursos didáticos, apenas livros e quadros.</i> Agente 03: <i>Todos os meus ESO's foram realizados em escolas diferentes com exceção do último, entretanto o que observei foi a utilização de uma prática de ensino bem parecida por todos os professores que acompanhei, as quais se constituem sob uma abordagem tradicional de ensino.</i> Agente 16: <i>A abordagem dos professores ainda se mantém predominantemente tradicional. Geralmente, o professor se posiciona na frente da turma, utiliza o quadro para apresentar o conteúdo, explica o assunto e em seguida atribui exercícios aos alunos.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

O Quadro 01 apresenta alguns excertos de argumentos advindos dos agentes denominados 01, 03 e 16. Quando perguntados sobre o nível de compreensão acerca de como se constituem as representações de alunos da Licenciatura em Biologia acerca das práticas de ensino de supervisores vivenciadas nos ESO's, os agentes apontam que as práticas de ensino dos professores supervisores se constituem, em sua maioria, centradas na abordagem tradicional, entre elas, os agentes 01, 03 e 16 expõem essa abordagem⁸ sem especificidades, com destaque apenas a utilização do quadro branco e aulas expositivas dialogadas.

Em que se considere o conjunto de argumentos apresentados pelos agentes, no momento em que descrevem ser a abordagem tradicional a característica comum observada nas práticas de ensino dos professores de Ciências e Biologia nos ESO's, refletimos que tais apontamentos são importantes norteamentos, porém, revelam-se desprovidos de sustentação teórica que aponte para a alteração desse problema apresentado pelos agentes, pois, na perspectiva de Perrenoud (2019), a ação da prática de ensino demanda, de modo posterior, um conjunto de reflexões acerca dessas práticas, de modo a levar o profissional docente a se questionar se as práticas estão verdadeiramente atendendo um conjunto de potenciais aprendizados dos alunos nas aulas de Ciências e Biologia. Espera-se que essa contribuição trazida pelo autor faça parte do repertório de conhecimento dos agentes participantes do estudo, que

estão no percurso da formação docente.

No que se refere aos apontamentos encontrados no Quadro 01, a abordagem tradicional foi a mais observada pelos agentes participantes, o que na perspectiva de José Carlos Libâneo (2018), é ocasionada pela transmissão do conhecimento/informações exposto pelo professor, seguindo uma sistematização de normas dirigidas pela escola, com o intuito de instruir o aluno para a sociedade. Como elucidado pelas respostas dos agentes participantes, essa prática de ensino é predominantemente direcionada a aulas expositivas, com a utilização do quadro branco, apoio do livro didático e exercícios de fixação. Em nosso entendimento, as reflexões de Carlos Libâneo (2018) auxiliam na compreensão das abordagens, de modo que o professor possa, em seus estudos, relacionar e fomentar as atividades de ensino, com o intuito de proporcionar aos alunos condições para o processo de aprendizagem.

O Quadro 02, a seguir, é referente às manifestações dos agentes participantes acerca das principais práticas de ensino realizadas pelos professores supervisores dos ESO's.

Quadro 2: Nível de identificação das principais características das práticas de ensino realizadas pelos professores supervisores dos ESO's.

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS AGENTES PARTICIPANTES
2) Na sua percepção, quais são as principais características das práticas de ensino adotadas pelos professores supervisores durante os Estágios Supervisionados Obrigatórios? Por favor, descreva as ações, estratégias ou abordagens utilizadas por eles que você considera mais e menos relevantes para a sua formação como futuro profissional docente em Ciências e Biologia.	Agente 03: <i>A utilização de livro didático, quadro, explicação do conteúdo exposto no quadro e exercícios de fixação. Essas foram as principais estratégias utilizadas pelos professores que acompanhei.</i> Agente 10: <i>As aulas eram sempre as mesmas sem muitas alterações, como passar o conteúdo, explicação e atividade.</i> Agente 21: <i>Na minha percepção, a principal característica é que ambos os professores tentavam "fugir" um pouco do tradicionalismo. Sempre que possível, um filme sobre determinado conteúdo, na correção das atividades, os alunos trocavam informações (pondo o aluno como protagonista). No período de pandemia as atividades eram desenvolvidas por meios eletrônicos, como: podcast, HQs, Google formulários, mapas mentais entre outros. Os alunos não interagiam muito quando não era utilizado o data show, apenas a lousa e livro didático (sendo esta estratégia menos interessante).</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Diante das considerações apresentadas pelos agentes participantes em relação ao nível de identificação das principais características das práticas de ensino realizadas pelos professores supervisores dos ESO's (Quadro 02), tornou-se evidente que devido à utilização do ensino tradicional ainda ser muito recorrente, como já abordado no Quadro 01, os alunos destacam a utilização do livro didático e aulas expositivas. Com base nessas considerações, Libâneo dialoga em seu livro Didática (2018) que

O livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso

depende da iniciativa e imaginação do professor. Os conteúdos do livro didático somente ganham vida quando o professor os toma como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los com seus próprios conhecimentos e experiências, quando por intermédio deles aprendem a pensar com a sua própria cabeça (Libâneo, 2018, p. 83).

Em consonância com o que fora destacado acima, os agentes 03 e 10 corroboram com a abordagem do autor ao observarem em seus Estágios, que os professores adotavam metodologias tradicionais, baseadas no uso exclusivo de livros didáticos, aulas expositivas e transmissão unidirecional do conhecimento, em que os alunos eram tratados como meros receptores de informações. Posteriormente, os professores propunham atividades como forma de fixação do conteúdo, sem uma preocupação atida com os significados e a conexão entre os conteúdos e a realidade dos alunos.

Em contrapartida, o agente 21 destaca que os professores observados buscavam sair do ensino tradicional como, por exemplo, a utilização de filmes relacionados aos conteúdos, correção de atividades com os alunos como protagonistas na correção, e demais atividades. O agente salienta ainda que no decorrer de um de seus Estágios, realizados durante a pandemia da COVID-19, as atividades eram desenvolvidas em meios eletrônicos, o qual aponta a utilização de podcasts, HQs, questionários no Googles forms, mapas mentais, entre outras atividades. Para mais, enfatiza que quando os professores adotavam apenas o quadro branco e o livro didático não tinham muita interação dos alunos.

Nesse contexto, conforme o que fora apontado por Libâneo (2018) e as experiências dos agentes mencionados, avaliamos que quando os professores buscam explorar diferentes estratégias pedagógicas, estimulam a participação ativa dos alunos, estabelecem conexão entre os conteúdos e a realidade, o aprendizado se torna significativo. No Quadro 03, a seguir, destacamos o nível de compreensão das principais características dessas práticas observadas, à luz do que orienta a Literatura Especializada.

Quadro 3: Nível de compreensão das principais características das práticas de ensino à luz das orientações da literatura especializada.

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS AGENTES PARTICIPANTES
Com base na sua experiência como estudante de Licenciatura em Biologia, como você avalia a relação entre a teoria que trata sobre as práticas de ensino e as características dessas práticas realizadas em sala de aula pelos professores supervisores nos ESO's? Quais são os pontos de convergência e/ou divergência que você identifica entre as práticas observadas e as recomendações teóricas da área?	Agente 16: <i>Bom, na teoria tudo parece ser muito fácil e simples. No entanto, quando isso é levado para prática, não é tão simples, onde aulas dialogadas e mais didáticas é quase que impossível termos, tanto por não ter um certo interesse dos alunos nas aulas, quanto na falta de recursos nas escolas e a infraestrutura defasada.</i> Agente 23: <i>Percebi que a teoria é totalmente diferente da prática. Na teoria, tive várias disciplinas de práticas ativas, porém não consegui identificar muitas práticas ativas na prática.</i> Agente 26: <i>Na faculdade, obtemos uma teoria sobre as práticas dos professores. Porém, a realidade dessa teoria é totalmente distinta, uma vez que a grande parte dos professores não volta o seu ensino como o aprendido durante sua formação acadêmica. Identifico pontos de</i>

divergência, a teoria é válida, mas a prática é o oposto e infelizmente é o reflexo de desinteresse por parte de alguns professores ou ausência de uma formação continuada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

No que toca às manifestações dos agentes participantes no quadro 03, foi possível notar que a maior parte dos alunos destacaram a divergência entre a teoria estudada na Universidade com as práticas utilizadas pelos professores supervisores nas escolas, no percorrer dos ESO's. De acordo com tal premissa, Pimenta e Lima (2012), enfatizam que

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. 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 e Lima, 2012, p. 136).

Acionamos as autoras acima para estabelecer uma reflexão acerca das manifestações apresentadas pelos agentes no Quadro 03. Essa relação reflete uma aparente divergência entre a teoria ensinada na Universidade e a prática utilizada pelos professores supervisores nos ESO's, contribuindo, com a possibilidade de distanciamento entre a teoria e a prática, o que, em nosso entendimento, não podem caminhar de modo isolado, fator que pode contribuir para que os futuros professores percebam que a teoria relativa às práticas de ensino e aprendizagens, apreendida na Universidade se coloca como algo distante da cultura escolar, dimensão que nos colocamos como absolutamente alheios.

Com base nessas perspectivas, os agentes 16, 23 e 26 relatam essa assimetria entre o que é aprendido na Universidade e o que é praticado em sala de aula, que as diferentes abordagens de ensino e os recursos didáticos apreendidos dificilmente são utilizados na prática, pois como já foi mencionado previamente, a maior parte dos professores ainda se utilizam de abordagens tradicionais. Essa observação reforça o que já fora mencionado acerca da divergência entre teoria e prática na formação dos profissionais docentes.

Considerando, ainda, o que fora relatado pelos agentes 16 e 26, a relutância dos professores em trazer novas abordagens e recursos didáticos pode ser influenciada por diversos fatores. Em alguns casos, pela falta de infraestrutura, falta de incentivo e apoio das instituições de ensino e sistemas educacionais para implementar mudanças significativas. Além disso, questões como, falta de tempo, excesso de trabalho, e falta de formação continuada também são citadas pelos agentes. Essa desconexão pode representar um desafio tanto para os novos professores quanto para a melhoria da prática pedagógica já existente.

Analisando as questões centrais ligadas às práticas de ensino observadas e o modo como essas reflexões influenciaram as percepções do processo de formação docente e do desenvolvimento profissional na Licenciatura em Ciências e Biologia, apresentamos, no Quadro 04, as principais

manifestações dos agentes participantes.

Quadro 4: Nível de compreensão acerca das reflexões das práticas de ensino observadas e manifestadas pelos alunos no contexto dos ESO's.

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS AGENTES PARTICIPANTES
1) A partir das suas vivências nos Estágios Supervisionados Obrigatórios, comente sobre as principais reflexões que você possui em relação às práticas de ensino observadas, e como essas reflexões impactam a sua percepção sobre o processo de formação docente e o desenvolvimento profissional na Licenciatura em Biologia?	Agente 13: <i>A contextualização é um ponto que aprendemos no ensino superior e algo que vi alguns professores fazerem, quando utilizamos um exemplo mais perto do aluno, da sua realidade a compreensão é mais fácil.</i> Agente 16: <i>Diante as aulas que pude observar, uma das principais reflexões que me surgiram foi a importância da adaptação das estratégias de ensino. Outra reflexão, foi sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos, pois quando os professores relacionam os conteúdos com outras disciplinas ou para mais próximo da realidade dos alunos, acabam fazendo com que essas aulas sejam mais atrativas para os alunos.</i> Agente 26: <i>Acho pertinente uma procura para formação continuada com abordagem de metodologia ativa, tal reflexo impacta de uma forma positiva no sentido de utilizar métodos que tornem o ensino de Ciências prazeroso para os alunos e que os professores sejam reflexo na formação social dos alunos</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Nas manifestações acima, observa-se a importância da formação continuada para a atividade docente, pois, como aponta o agente 26, essa continuidade na formação auxilia os professores a refletirem acerca do desenvolvimento de suas práticas, de modo que essa ação contribua para o aprendizado dos alunos nas aulas de Ciências e Biologia.

As manifestações dos agentes 13 e 16 salientam a predisposição do professor ao ensinar, por meio da contextualização da realidade do aluno na sala de aula, integrando-os com os conteúdos ofertados. Além disso, ressaltam a importância da interdisciplinaridade, embora não apresentem considerações conceituais acerca de tal conceito de interdisciplinaridade. Entendemos que este argumento se encontra alinhado às reflexões de Libâneo (2018), cuja ênfase propõe que os métodos de aprendizagem estão interligados com os métodos de ensino. Dessa forma, o professor estabelece um diálogo simples e objetivo, orientando-os a se tornarem participantes ativos, conforme apresenta o Quadro 04. Isso demonstra um caminho onde a conciliação entre a realidade do aluno, a interdisciplinaridade e a abordagem pedagógica possam ser exploradas de maneira eficaz.

Em suma, os agentes depositaram a contestação que o curso formativo não prepara na teoria o que será vivenciado na prática durante os Estágios, mas que, por meio dele, conseguiram observar diferentes realidades e encontrar possíveis estratégias à continuidade da prática educacional. Espera-se que essas manifestações sejam importantes para o crescimento profissional dos agentes, de modo a dar continuidade à mudança de novas metodologias para o percurso formativo.

No contexto da profissão docente, as práticas dos professores supervisores remetem a um *habitus* professoral, como aponta Bourdieu (2017), em seu livro *Razões Práticas: sobre a teoria e ação*, que as práticas são construídas por meio das representações que o docente pertence, mediante a experiências sociais passadas e estruturadas que agem no modo de sentir, pensar e agir, que dará como na estrutura de sua prática. Podendo ser observada no Quadro 04, que essa prática apresentada aos alunos, encontra-se na dimensão de campo tradicional, em que o docente internaliza aos alunos a sua abordagem que foi construída a partir de relações que ocorrem na sociedade e de suas representações de grupos sociais na qual o mesmo está inserido.

Isso também significa que as práticas dos professores supervisores podem ser resistentes à mudança, uma vez que são fortemente enraizadas em seu *habitus* professoral. Para promover uma educação mais inovadora e de acordo com às necessidades dos alunos, desse modo, entendemos ser importante que os professores supervisores reflitam sobre suas próprias práticas, reconheçam a influência de seu *habitus* e estejam abertos a novas abordagens e perspectivas pedagógicas.

Considerando os seguimentos das análises dos dados obtidos no presente estudo em tela, apontados e analisados acima, a seguir apresentamos as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da análise dos dados, avaliamos de que modo se constituem as representações de alunos da Licenciatura em Ciências Biológicas acerca das práticas de ensino de professores supervisores de ESO, vivenciadas nos Estágios Supervisionados Obrigatórios. Nesse objetivo, depreendemos a identificação das principais características das práticas de ensino realizadas pelos professores supervisores. As análises revelaram que as abordagens de ensino observadas pelos alunos se constituem como predominantemente tradicionais, centradas em aulas expositivas, uso do quadro branco e do livro didático. Essa constatação ressaltou a discrepância entre as metodologias predominantes nas escolas e as abordagens discutidas na Literatura Especializada. Isso nos faz concluir acerca da necessidade de diálogo estreito entre teoria e prática na formação docente como um desafio a ser enfrentado de modo contínuo.

Por conseguinte, a reflexão acerca das práticas de ensino observadas, fez-nos refletir acerca da importância da formação continuada para os professores, permitindo que reflitam sobre suas práticas e adotem abordagens alinhadas com as necessidades dos alunos. Desse modo, entendemos que a dificuldade em utilizar práticas inovadoras é atribuída a diversos fatores, como a falta de infraestrutura, a pressão por cumprimento de carga horária e a relutância dos professores em mudar abordagens tradicionais. Assim, inferimos que, por meio da formação continuada, os professores são capazes de contemplar suas práticas de ensino com uma visão crítica, possibilitando a adoção de abordagens

pedagógicas que se alinhem com as necessidades dos alunos.

As abordagens das práticas de ensino que são construídas por meio do habitus destacado por Bourdieu (2017), em seu livro *Razões Práticas: sobre a teoria e ação*, nos faz refletir acerca da importância de relacionar as representações dos professores supervisores observadas nas análises, com o meio social onde o docente está inserido, para que o mesmo reflita e modifique as suas práticas, de acordo com a relação entre a necessidade de aprendizagem dos alunos e a sociedade onde este aluno está inserido, possibilitando a melhoria no processo de ensino aprendizagem do professor. Ou seja, é por meio da relação entre a ação docente e a sua prática pedagógica iniciada a partir da formação inicial por meio dos estágios, que propiciam aos agentes o desenvolvimento da sua postura e potencialidades para compreender e problematizar as situações que foram observadas a partir das práticas dos professores supervisores (Pimenta; Lima, 2012). Portanto, concluímos que o Estágio além de contribuir para a formação dos professores, possibilita uma reflexão crítica sobre a realidade educacional.

Considerando as análises apresentadas e o objetivo traçado, entendemos que, embora haja alguns indícios de esforços para mudar as práticas de ensino, ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar harmonia entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula. A formação continuada, a reflexão constante e o incentivo à adoção de abordagens pedagógicas eficazes são aspectos cruciais para melhorar a qualidade do ensino e a preparação dos futuros professores.

Portanto, a importância intrínseca deste artigo se reflete em sua capacidade de promover possíveis mudanças, tanto a nível institucional quanto no cenário educacional amplo, contribuindo para a formação de professores competentes, empáticos e qualificados, e, por extensão, para uma educação de qualidade na área de Ciências Biológicas. No entanto, ele não fecha as discussões, pois demanda que outras questões sejam ampliadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 288p. BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papirus Editora, 2017. 244p.

BRASIL. **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 26 nov. 2025.

CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013. 256p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 112p.

GATTI, B. A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351p.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2017. 200p.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 3 ed. São Paulo: Edusp - Editora da Universidade de São Paulo, 2016. 198p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2018. 288p.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.159, p. 38-62, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. 304p.

PERRENOUD, P. **A Organização do trabalho, chave de toda pedagogia diferenciada**. Graó, 2019. 293p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012. 21p.