

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP AND THE CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY: AN ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PROJECT OF AN UNDERGRADUATE TEACHING DEGREE PROGRAM IN BIOLOGICAL SCIENCES

LAS PRÁCTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE: UN ANÁLISIS DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DE UN CURSO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS

Naimy Farias de Castro¹, Cirlande Cabral da Silva²

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6198

Recibido: 16/07/2026 | **Aceptado:** 17/07/2026 | **Publicación en línea:** 31/07/2026.

RESUMO

Este artigo analisa o papel do Estágio Curricular Supervisionado na construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Biológicas, do Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA). Parte-se do entendimento de que a identidade docente não é um dado imutável, mas uma construção dinâmica, processual e situada. Neste contexto, o estágio assume papel privilegiado, ao se configurar como espaço formativo nesse processo. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e documental, fundamentada na análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que faz uso da técnica de análise de conteúdo temática para examinar o estágio. Os resultados demonstraram que o estágio é organizado como um itinerário formativo de adensamento progressivo, no qual cada etapa mobiliza uma dimensão identitária distinta: o professor como agente socioambiental (Estágio I), o domínio técnico-didático (Estágio II), a identidade experiencial pela regência no Ensino Fundamental (Estágio III) e a autoria disciplinar específica no Ensino Médio (Estágio IV). Apesar da clara intencionalidade pedagógica do PPC, o estudo identifica tensões e lacunas, como o risco de uma abordagem tecnicista caso a instrumentação se desvincule da reflexão crítica e a semelhança excessiva entre as ementas das etapas finais. Conclui-se que, embora o documento institucional ofereça subsídios para a formação, a consolidação da identidade docente é um processo dinâmico que depende da vivência efetiva na escola-campo e da mediação qualificada entre teoria e prática. O estudo recomenda maior detalhamento da progressão por complexidade entre os estágios para alinhar o curso às diretrizes nacionais vigentes.

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Parintins, Amazonas, Brasil. E-mail: ncastro@uea.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-7925-2274>

² Doutor em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: cirlandecabral@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7354-1770>

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Identidade Docente. Formação de Professores. Ciências Biológicas. Projeto Pedagógico de Curso.

ABSTRACT

This article analyzes the role of the Supervised Curricular Internship in the construction of teacher identity among Biological Sciences teaching-degree students at the Centro de Estudos Superiores de Parintins, Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA). It draws on the understanding that teacher identity is not a fixed given, but a dynamic, processual, and situated construction. Within this context, the internship assumes a privileged role, configuring itself as a formative space for this process. This research is qualitative and documentary in nature, grounded in the analysis of the Course Pedagogical Project (PPC), employing the technique of thematic content analysis to examine the internship. The results showed that the internship is organized as a formative pathway of progressive densification, in which each stage mobilizes a distinct identity dimension: the teacher as a socio-environmental agent (Internship I), technical-didactic mastery (Internship II), experiential identity through classroom teaching practice in elementary education (Internship III), and discipline-specific authorship in secondary education (Internship IV). Despite the PPC's clear pedagogical intentionality, the study identifies tensions and gaps, such as the risk of a technicist approach when instrumentation becomes disconnected from critical reflection, and the excessive similarity between the syllabi of the final stages. It is concluded that, although the institutional document provides support for teacher education, the consolidation of teacher identity is a dynamic process that depends on effective experience in the partner school and on qualified mediation between theory and practice. The study recommends greater detailing of the progression by complexity among the internship stages, to align the program with current national guidelines.

Keywords: Supervised Internship. Teacher Identity. Teacher Education. Biological Sciences. Course Pedagogical Project.

RESUMEN

Este artículo analiza el papel de las Prácticas Curriculares Supervisadas en la construcción de la identidad docente de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas del Centro de Estudios Superiores de Parintins, de la Universidad del Estado del Amazonas (CESP/UEA). Se parte del entendimiento de que la identidad docente no es un dato inmutable, sino una construcción dinámica, procesual y situada. En este contexto, las prácticas asumen un papel privilegiado, al configurarse como un espacio formativo dentro de este proceso. Esta investigación es de naturaleza cualitativa y documental, fundamentada en el análisis del Proyecto Pedagógico del Curso (PPC), empleando la técnica de análisis de contenido temático para examinar las prácticas. Los resultados demostraron que las prácticas están organizadas como un itinerario formativo de densificación progresiva, en el que cada etapa moviliza una dimensión identitaria distinta: el profesor como agente socioambiental (Práctica I), el dominio técnico-didáctico (Práctica II), la identidad experiencial mediante la docencia directa en la Educación Primaria (Práctica III) y la autoría disciplinar específica en la Educación Secundaria (Práctica IV). A pesar de la clara intencionalidad pedagógica del PPC, el estudio identifica tensiones y vacíos, como el riesgo de un enfoque tecnicista si la instrumentación se desvincula de la reflexión crítica, y la similitud excesiva entre los programas de las etapas finales. Se concluye que, aunque el documento institucional ofrece elementos de apoyo para la formación, la consolidación de la

identidad docente es un proceso dinámico que depende de la vivencia efectiva en la escuela asociada y de una mediación cualificada entre teoría y práctica. El estudio recomienda una mayor especificación de la progresión por complejidad entre las etapas de práctica, con el fin de alinear el curso con las directrices nacionales vigentes.

Palabras clave: Prácticas Supervisadas. Identidad Docente. Formación del Profesorado. Ciencias Biológicas. Proyecto Pedagógico del Curso.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Na formação inicial de professores, o estágio supervisionado ocupa um lugar que vai além de uma etapa prática do curso de licenciatura. Não é o espaço apenas para cumprir a carga horária, mas se configura como campo de conhecimento e aproximação sistemática do futuro professor e seu universo profissional. Pimenta e Lima (2012) insistem na compreensão de que o estágio não deve ser reduzido à aplicação de teorias aprendidas na universidade, mas entendido como atividade teórico-prática que instrumentaliza a atividade docente. Essa mudança na concepção do apenas fazer tarefas (execução) para o foco na reflexão e pesquisa possibilita que a escola seja campo de investigação, atribuindo-lhe um papel formativo importante para o licenciando.

No plano normativo, o estágio é regido pela Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024), que passaram a prever sua distribuição ao longo do curso com progressão por complexidade, conforme orienta o Art. 13, Núcleo III: “[...] para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas [...]” (Brasil, 2024).

Articulada a essa compreensão do estágio, a noção de identidade docente ganha importância, por se tratar de um processo complexo construído ao longo da vida. Estudos contemporâneos sobre formação de professores rejeitam a ideia de uma identidade pronta ou inata, compreendendo-a como construção dinâmica, contínua e situada por dimensões pessoais, profissionais e contextuais (Nóvoa, 2019; Marcelo, 2009; Pimenta e Lima, 2012). Longe de ser um atributo fixo, a identidade profissional docente se configura como um fenômeno relacional e evolutivo, produzido no campo intersubjetivo e constantemente ressignificado nas interações com

os contextos sociais e profissionais (Borges e Sambugari, 2020).

Tornar-se professor, nessa perspectiva, é um processo que se inicia ainda na formação inicial e que tem no estágio um de seus momentos mais decisivos do exercício da docência, concretizando o alcance de seus objetivos: “atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor” (Brasil, 2024). Nesse percurso, Freitas e Monteiro (2019) afirmam que o estágio se destaca como um espaço privilegiado para a construção da identidade docente. Mais do que uma atividade prática de caráter instrumental, também se configura como um campo de conhecimento que articula teoria e prática, possibilitando a vivência da práxis docente (Pimenta e Lima, 2012).

Contudo, há algumas tensões que percorrem a relação entre os documentos que orientam a formação inicial de licenciandos e a vivência que influencia efetivamente na construção da identidade docente. Os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), documento que orienta o desenvolvimento dos cursos, atribuem ao estágio um papel formativo, mas nem sempre explicitam como esta etapa contribui na formação identitária docente.

Considerando o PPC, onde consta em seus anexos o Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP), documentos orientadores do Estágio Curricular Supervisionado, tomou-se este material como elemento de análise neste estudo. Ressalta-se que o PPC estava vigente no ano de 2023 e tinha como referência para o estágio a Lei Federal nº 11.788/2008 (Brasil, 2008), a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e a Resolução nº 53/2015-CONSUNIV/UEA (Amazonas, 2015).

Com inquietações que sugerem um distanciamento entre o que está prescrito no PPC e o vivido no campo prático do estágio supervisionado, surge a questão que norteia este estudo: como o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CESP/UEA organiza, em seu PPC, o percurso dos estágios, e que concepção de construção identitária esse percurso sustenta? Este recorte incide sobre o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Estudos Superiores de Parintins, distribuído em quatro etapas, desenvolvidas entre o quinto e o oitavo período letivo, que compõem a matriz curricular do “Grupo III – Componentes Curriculares A” (UEA, 2023).

A escolha deste componente curricular justifica-se por três razões: a primeira é a relevância do contexto amazônico, em que o curso de Ciências Biológicas se insere em condições

territoriais, culturais e educacionais próprias; a segunda é a pertinência de analisar um itinerário formativo sequencial de quatro etapas, raramente examinado em sua progressividade; e a terceira é a posição da pesquisadora que, atuando como professora orientadora de estágio no referido curso, assume aqui o olhar reflexivo sobre o documento que orienta a própria prática.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar, a partir do PPC, especificamente o componente curricular Estágio Supervisionado, seu papel na construção da identidade docente dos licenciandos em Ciências Biológicas do CESP/UEA. Para tanto, o texto está organizado em quatro tópicos, além desta introdução: discute os fundamentos teóricos que articulam estágio e identidade docente; descreve o percurso metodológico de análise documental; analisa cada uma das quatro etapas do estágio à luz das dimensões identitárias que mobiliza; e integra esses discursos em uma leitura do conjunto como itinerário formativo, encerrando com as considerações finais.

ESTÁGIO E IDENTIDADE DOCENTE: FUNDAMENTOS PARA UMA LEITURA DO CURRÍCULO

Esta seção se desenvolve em dois eixos principais para analisar o papel formativo dos estágios: a identidade docente como construção e o estágio como espaço dessa construção. O primeiro aborda a identidade docente como um processo em constante construção, marcado por experiências, reflexões e interações ao longo da formação. O segundo considera o estágio como um espaço privilegiado dessa construção, no qual teoria e prática se articulam, possibilitando ao futuro professor vivenciar, problematizar e ressignificar sua atuação.

A Identidade Docente como Construção

A compreensão da identidade docente como processo, e não como essência, é um dos pontos de convergência mais sólidos quando se fala em formação de professores. Nóvoa (2019) afirma que a formação docente precisa ser compreendida em diferentes dimensões, como a pessoal e a profissional, visto que são indissociáveis. Essa indissociabilidade implica reconhecer que a formação não opera sobre um sujeito neutro, mas sobre uma trajetória de vida pedagógica, exigindo do futuro professor um trabalho de autoanálise e de reflexão sobre si.

Dubar (2005) afirma que a identidade docente se constitui na articulação entre o que o

sujeito traz de sua história (etapa primária) e o reconhecimento que recebe no exercício da profissão (etapa secundária). Nesse sentido, Burchard et al. (2020) concordam ao afirmar que o professor não chega sozinho à sala de aula: leva consigo crenças, valores e saberes constituídos ao longo de sua trajetória pessoal, social e cultural, que intervêm em sua prática. Assim, a identidade é construída socialmente e situada histórica e culturalmente, em permanente (re)construção ao longo da carreira.

No processo específico da formação inicial, a construção da identidade docente do licenciando encontra suporte nos conhecimentos teóricos e nas experiências no ambiente escolar. Pimenta e Lima (2012) sustentam que a identidade profissional do professor começa a ser constituída na licenciatura, a partir da mobilização e da ressignificação de diferentes saberes, especialmente aqueles oriundos da experiência e da reflexão crítica sobre o fazer docente. Imbernón (2011) concebe a formação como processo de desenvolvimento, voltado a preparar o professor para a mudança e a incerteza, e não para a mera reprodução de modelos. Marcelo (2009), por sua vez, entende o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, que se desenrola em etapas e articula os diversos momentos da vida profissional.

Desse modo, se a identidade docente é um processo de formação e a formação inicial é um caminho desse percurso, então o currículo de estágio pode ser avaliado por sua capacidade de colaborar na construção identitária dos futuros professores. Este argumento é defendido por Pimenta e Lima (2012) ao destacarem que, no estágio, o futuro professor começa a construir sua identidade profissional, oportunizada pela reflexão crítica das práticas pedagógicas. Tardif (2014) complementa ao defender que essa construção se dá pela “experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”.

A construção da identidade docente é, nesse sentido, um processo que se inicia antes mesmo do exercício da profissão, tendo origem já na escolha do curso superior, nas primeiras bases de materialização e sistematização de um percurso rumo à docência. Dessa forma, a construção da identidade do professor é um processo contínuo que atravessa trajetórias individuais, processos coletivos e estruturais (Nóvoa, 2019).

O Estágio como Espaço de Construção Identitária

É reconhecido que, a partir dos trabalhos de Pimenta e Lima (2012), o estágio não se

limita à simples aplicação da teoria, mas é referenciado como espaço vital de articulação teórica e prática, essencial na trajetória profissional. Para essas autoras, o estágio se configura como atividade teórica de conhecimento, de fundamentação, de diálogo e de intervenção na realidade, instrumentalizadora da atividade docente (Pimenta e Lima, 2012). Este espaço é de prática dinamizada pela reflexão, e não de ações desprovidas de fundamentação.

O estágio também é compreendido como espaço de produção de saberes. Tardif (2014) chama a atenção para os saberes experienciais, aqueles que se constituem na situação concreta de trabalho, no enfrentamento dos desafios reais da sala de aula, que ganham sentido a partir da experiência vivenciada. Diferentemente dos conhecimentos acadêmicos, os saberes da experiência são construídos pela própria história de vida do professor, que se molda a situações reais do cotidiano.

É na vivência do estágio que o licenciando começa a firmar a construção de ser professor. É nesse ambiente que a experiência escolar se incorpora à construção da identidade docente, sendo esses processos indissociáveis. Silva, Güllich e Ferreira (2023) destacam que, nesse sentido, o estágio é frequentemente descrito como momento de (des)construção das imagens do ser professor que o licenciando trazia consigo. Esse processo não é automático: Pimenta e Lima (2012) advertem que, quando reduzido à observação passiva ou ao cumprimento burocrático de horas, o estágio perde sua força e se converte em processo esvaziado. As autoras complementam que a condição para que o estágio cumpra seu papel reflexivo e investigativo é fazer do estagiário um profissional reflexivo sobre a própria prática.

Pereira (2017) reforça essa ideia ao citar uma especificidade da formação em Ciências Biológicas: os currículos da área tendem a concentrar-se nos conteúdos específicos da Biologia, em detrimento dos conteúdos pedagógicos e da formação para o ensino de Ciências, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental — justamente o momento em que a formação para a docência se intensifica. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007) defendem que o ensino de Ciências e de Biologia constitui, com efeito, um campo de conhecimento com didática própria, que exige do futuro professor mais do que o domínio do conteúdo biológico: requer a apropriação de fundamentos e métodos específicos do ensino da área.

Pesquisa recente conduzida por Dias e Teixeira (2026) sobre as diretrizes do PPC de Pedagogia e da disciplina de Estágio Supervisionado observou lacunas no documento: ainda que prescrito como reflexivo, o estágio se realizava de modo instrumental e burocrático. O achado sugere que a distância entre o prescrito e o vivido é um problema recorrente na formação docente,

o que interfere diretamente na formação crítico-reflexiva que o estágio propõe (Pimenta e Lima, 2012).

Considerando a articulação desses dois eixos, é possível avançar para a análise seguinte. Se a identidade docente se constrói de modo processual, e se o estágio é o espaço por excelência dessa construção na formação inicial, então é razoável esperar que um percurso composto por quatro estágios sequenciais configure um itinerário coerente e progressivo. É nessa expectativa interpretativa que a análise do PPC do curso de Ciências Biológicas do CESP/UEA, com foco no currículo do Estágio Supervisionado, passa a examinar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, de natureza interpretativa, e adota o tipo de estudo conhecido como análise documental que, segundo Severino (2014), toma como fonte documentos legais que ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, a partir dos quais o pesquisador desenvolve sua investigação e análise. Essa escolha decorre da necessidade de compreender o que o documento institucional prescreve a respeito do estágio e da formação docente, analisando as intenções formativas registradas no currículo, e deixando para investigações posteriores a prática de estágio vivenciada pelos licenciandos.

O material analisado é constituído pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CESP/UEA, com ênfase na seção que organiza o componente curricular do Estágio Supervisionado, conforme descrito no Quadro 1, e nas ementas das quatro etapas que o compõem. Nesta análise, considerou-se ainda o Regulamento de Estágio da UEA (Resolução nº 53/2015-CONSUNIV/UEA), a Lei nº 11.788/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, na medida em que oferecem o quadro normativo em que o PPC se inscreve.

Quadro 1. Estrutura do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CESP/UEA)

Disciplina	Semestre	CH total	CH teórica	CH prática	Foco
Estágio Supervisionado I – Educação Ambiental	5º	90h	30h	60h	Transversalidade e Educação Ambiental (Ensino Fundamental e Ensino Médio)
Estágio Supervisionado II – Instrumentação para o Ensino	6º	90h	30h	60h	Metodologias, recursos, diagnóstico e planejamento do ensino (Ensino

Disciplina	Semestre	CH total	CH teórica	CH prática	Foco
Estágio Supervisionado III – Prática de Ensino de Ciências Naturais	7º	120h	30h	90h	Fundamental e Ensino Médio) Observação, participação e regência no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
Estágio Supervisionado IV – Prática de Ensino de Biologia	8º	120h	30h	90h	Observação, participação e regência no Ensino Médio (Biologia)
Total	—	405h	120h	285h	—

Fonte: elaborado pelos autores com base no PPC (UEA, 2023).

O PPC também tem fundamento em outras normas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, Resolução CNE/CES nº 7/2002 (Brasil, 2002), e as diretrizes para a formação docente vigentes no ano de elaboração do PPC, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019). Vale registrar que o documento em análise é datado de 2023, anterior à Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), atualmente vigente, o que abre espaço para problematização à luz da norma mais recente. A descrição desses dados assegura a transparência e a possibilidade de verificação do percurso analítico.

O tratamento dos dados apoia-se na análise de conteúdo de orientação temática de Bardin (2016), técnica que consiste em organizar e categorizar temas presentes nas comunicações, permitindo a interpretação dos sentidos e a inferência de conhecimentos a partir dos dados analisados. Esta análise teve como corpus o Projeto Pedagógico do Curso (UEA, 2023), com ênfase nas diretrizes do estágio curricular supervisionado.

Nessa perspectiva, o estágio foi analisado como um espaço formativo de construção da identidade docente, compreendida como um processo contínuo e progressivo ao longo da formação inicial. A partir da leitura do documento, foram identificadas unidades de registro relacionadas ao estágio, especialmente aquelas que evidenciam sua organização em quatro etapas sequenciais. Esses trechos foram reunidos e agrupados em categorias temáticas, como: concepção de formação docente; articulação teoria-prática; desenvolvimento profissional; e identidade docente. As categorias mobilizadas foram definidas a partir do referencial teórico.

A interpretação dos dados buscou compreender como o PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CESP/UEA estrutura o estágio supervisionado como um percurso formativo processual, no qual cada etapa contribui para a consolidação gradual da identidade docente, evidenciando a intencionalidade pedagógica do curso na formação de professores.

Cada etapa do estágio é lida segundo a dimensão da identidade docente que se propõe a mobilizar — o compromisso socioambiental, o domínio técnico-didático, a experiência de regência, a autoria disciplinar específica — e segundo o grau de articulação entre teoria e prática que prescreve. São esses aspectos que estruturam a leitura das quatro etapas na seção de resultados, organizada de modo a permitir, ao final, a comparação entre elas e a apreensão do percurso como um todo.

O ESTÁGIO E AS DIMENSÕES DA IDENTIDADE DOCENTE

O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CESP/UEA é desenvolvido em quatro etapas, com disciplinas sequenciais, que ocorrem do quinto ao oitavo período do curso, totalizando 405 horas obrigatórias. As duas primeiras etapas: “Estágio Supervisionado I – Educação Ambiental” e “Estágio Supervisionado II – Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia” são disciplinas que podem ser realizadas em projetos educacionais e em clubes de ciências, respectivamente, desenvolvidas na IES ou nas escolas de educação básica. A terceira e a quarta etapas: “Estágio Supervisionado III – Prática de Ensino de Ciências Naturais” e “Estágio Supervisionado IV – Prática de Ensino de Biologia” são desenvolvidas obrigatoriamente nas escolas de educação básica e voltam-se para três aspectos: a observação, a participação e a regência.

Convém destacar, antes da análise, o perfil de egresso que o próprio PPC do curso estabelece: o de um professor da educação básica em Ciências Naturais e Biologia, dotado de fundamentação teórica sólida, autonomia intelectual e pensamento crítico, e consciente de sua responsabilidade socioambiental como agente transformador da realidade (UEA, 2023). É a partir desse perfil esperado de egresso que se compreende a importância dos estágios no curso: cada etapa tem sua função e seu significado alinhados a essa formação, contribuindo para desenvolver as competências e responsabilidades essenciais ao futuro professor. Nos tópicos a seguir, é realizada a análise de cada uma dessas etapas segundo as categorias estabelecidas.

Estágio Supervisionado I — Educação Ambiental

Ofertada no quinto semestre letivo, a primeira etapa do estágio inicia o percurso tomando como base temas como a concepção de meio ambiente e desenvolvimento sustentável, os marcos

referenciais da Educação Ambiental e a transversalidade conclamada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A ementa também prevê práticas de transversalidade nas áreas convencionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com o objetivo de refletir sobre os fundamentos da Educação Ambiental formal e não formal e desenvolver atividades didático-pedagógicas transversais (UEA, 2023).

A inserção de temáticas transversais, foco da análise neste tópico, promove saberes discutidos a partir de uma leitura crítica da realidade socioambiental e da compreensão da transversalidade como princípio curricular. Loureiro (2004) destaca que essa abordagem demanda saberes que antecedem o domínio didático-disciplinar específico, uma vez que se fundamenta na capacidade de leitura crítica da realidade socioambiental.

É importante ressaltar que na ementa, os PCNs (Brasil, 1998) são citados como referenciais para os temas transversais. A recomendação era que esses temas fossem abordados nas diversas disciplinas sem imposição de conteúdo e sem obrigatoriedade, sem que isso minimizasse sua importância, pois tinham natureza flexível e podiam ser adaptados às realidades de cada sistema de ensino e de cada região (Brasil, 1998). A essência dos temas transversais foi mantida na BNCC, que incorporou aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos, ampliados para “Temas Contemporâneos Transversais”, entendidos como um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito (Brasil, 2018).

Nesse contexto, percebe-se que a transversalidade é compreendida como um princípio curricular que articula diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a integração entre teoria e prática e ampliando a compreensão das questões ambientais contemporâneas em sua complexidade (Brasil, 1998; 2018). Além disso, reforça a importância de processos formativos que priorizem a reflexão crítica e o engajamento ético diante das problemáticas ambientais, contribuindo para uma formação de sujeitos ecológicos, defendida por Carvalho (2013) “como tipo ideal, portador de valores éticos, atitudes e comportamentos ecologicamente orientados, que incidem sobre o plano individual e coletivo”.

A dimensão identitária que aqui se constrói é a do professor como agente social e ambientalmente comprometido. No contexto amazônico, essa dimensão assume densidade particular, na medida em que envolve a realidade dos sujeitos e das escolas. Esse contexto é compreendido pela mobilização de autores que pensam e vivem a Amazônia, representados em suas referências por Benchimol (2001), Sioli (1990) e Santos (2008), reforçando o enraizamento

regional dessa primeira camada identitária. Ao destacar as condições de se tornar professor de Ciências na Amazônia, Freitas e Monteiro (2019) argumentam que se exige do licenciando o enfrentamento de desafios regionais específicos, como a necessidade de articular os conceitos científicos ao universo cultural amazônico, confirmando a importância desses autores.

Ao iniciar o estágio supervisionado por esse caminho, a formação docente assume um compromisso com o território e com a transformação social, confirmando a proposta do perfil de egresso apresentada pelo curso em seu PPC. Contudo, no processo de análise, foi possível observar uma tensão: ao iniciar o percurso do estágio por meio de projetos de extensão, que podem ou não ser implementados em escolas, essa característica pode ocasionar um adiamento do confronto do licenciando com o ensino formal de sua área e, com ele, da constituição da identidade experiencial da docência. No entanto, também pode promover o desenvolvimento do educador científico que, na percepção de Freire (1996), atua como parceiro de diálogo, estimulando o estudante a questionar o mundo e a aplicar o saber na transformação de sua comunidade.

Estágio Supervisionado II — Instrumentação para o Ensino de Ciências Naturais e Biologia

A segunda etapa do estágio supervisionado ocorre no sexto período letivo do curso. Volta-se à contextualização histórica do ensino de Ciências e Biologia, ao estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais da área, à análise crítica dos livros didáticos e demais recursos, às modalidades didáticas e ao planejamento e avaliação do ensino de Ciências Naturais e Biologia. Sua ementa prevê o diagnóstico do ensino, o planejamento, a implementação e a avaliação de atividades didático-pedagógicas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com ênfase nas atividades práticas.

Essa etapa do estágio se configura como um processo formativo que articula fundamentos teóricos e prática pedagógica, abrangendo desde a contextualização histórica da área até a intervenção direta no espaço escolar. Nessa perspectiva, Krasilchik (2008) analisa a evolução do ensino de Ciências e Biologia, permitindo que o licenciando reconheça mudanças paradigmáticas, de um ensino conteudista para abordagens investigativas e contextualizadas. A análise dos PCN (Brasil, 1998) orienta para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender fenômenos naturais em sua complexidade. A avaliação crítica de livros didáticos e recursos pedagógicos contribui para a seleção consciente de materiais, evitando a reprodução de conteúdos

desatualizados ou descontextualizados da realidade dos estudantes.

A ementa dessa etapa, contudo, ultrapassa a dimensão teórica ao incluir o diagnóstico do ensino, o planejamento e a avaliação de atividades didático-pedagógicas voltadas ao Ensino Fundamental e Médio. Tal perspectiva, dialoga com a concepção de estágio como instrumentalizador da práxis educacional, na qual o futuro professor constrói saberes docentes a partir da reflexão sobre a ação (Pimenta e Lima, 2012), consolidando competências didáticas, investigativas e avaliativas essenciais para o ensino significativo de Ciências Naturais e Biologia.

O objetivo declarado dessa etapa é instrumentalizar o estudante para o planejamento, a execução e a avaliação de atividades didático-pedagógicas voltadas ao ensino de Ciências Naturais e Biologia. Os saberes aqui convocados são de ordem técnico-pedagógica, ou seja, o saber-fazer que dialoga com as ideias de Tardif (2014), situando-se entre os saberes mobilizados no trabalho docente, mas já articulados a uma primeira aproximação da prática escolar, visto que nessa etapa está prevista a realização de Clubes de Ciências em ambiente real de ensino.

A dimensão identitária que aqui se constrói corresponde à figura do professor que domina os instrumentos do ensinar, com capacidade de traduzir o conteúdo científico em situações reais de aprendizagem, correspondente à dimensão técnico-didática que, segundo Tardif (2014), não funciona isolada, mas integrada aos saberes experienciais e validada nas interações cotidianas com os alunos. Como a ementa articula a instrumentação ao diagnóstico e ao planejamento de atividades na escola, essa etapa do estágio também funciona como uma ponte entre a fundamentação e a regência das etapas seguintes.

Observa-se que há lacunas capazes de tencionar esta etapa do estágio, no sentido de a dimensão instrumental sobrepor-se à reflexão sobre suas finalidades, caso a apropriação das técnicas não venha acompanhada de sentido e intencionalidade do ato de ensinar. Essa tendência pode conduzir a uma postura tecnicista da docência, precisamente o reverso da concepção de estágio como práxis defendida por Pimenta e Lima (2012). O desenho do PPC, ao vincular a instrumentação de ensino a fundamentos teóricos e à prática pedagógica, oferece condições para evitar esse risco; contudo, sua superação depende da mediação formativa concreta.

Estágio Supervisionado III — Prática de Ensino de Ciências Naturais

Ofertada no sétimo período, a terceira etapa do estágio supervisionado consolida a observação, a participação e a regência como prática de ensino em situação real de docência.

Voltada ao ensino de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolve o ciclo completo da ação docente, composto pelo planejamento, pela implementação e pela avaliação de intervenções pedagógicas no ambiente escolar. Os saberes convocados são os da “prática pedagógica” convertidos em ações na sala de aula, produzidos no enfrentamento do cotidiano escolar e experienciados a partir do que se estuda apenas teoricamente. Souza (2016), ao contextualizar “prática pedagógica” a partir de elementos como contexto, intencionalidade e sujeito, a define como:

[...] nossa compreensão, a prática educativa ou educacional ou pedagógica expressa um processo de trabalho, que pode estar no mundo escolar ou fora da escola, que possui intencionalidade e é determinada (podendo também determinar) pela prática social, pelo conjunto das relações de determinada sociedade, em perspectiva nacional e internacional. Como essa prática está qualificada como “educativa”, ela carrega a intencionalidade de formar pessoas, na escola ou fora dela. Se ela forma e/ou transforma ela é pedagógica (Souza, 2016, p. 45).

O estágio supervisionado, especialmente no ensino de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental, consolida essa concepção ao inserir o futuro professor em situações reais de docência. Por meio das etapas de observação, participação e regência, o licenciando vivencia a prática pedagógica em sua totalidade, articulando teoria e prática e compreendendo o contexto escolar em que se insere a ação docente. Assim, no sentido proposto por Souza (2016), essa etapa do estágio destaca-se ao contribuir para a formação de professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e comprometidas com a aprendizagem e a transformação social.

Outro aspecto de destaque nesse estágio refere-se à dimensão experiencial que se adiciona à construção da identidade docente, caracterizando um ponto de virada do itinerário formativo. Ao assumir a regência, o licenciando vive aquilo que Tardif (2014) descreve como a fonte primeira do saber-ensinar, no confronto direto com a docência, que ressignifica todos os percursos anteriores. Essa afirmação destaca o estágio como um momento decisivo na formação docente, pois é na regência que o licenciando confronta a realidade da sala de aula.

A tensão nesse trajeto do estágio está no salto da carga horária prática (90h) em relação à carga dos estágios anteriores (60h) e na responsabilidade efetiva de ministrar aulas. Esse fato pode gerar conflitos e insegurança internos, momento que pode deixar o licenciando em vulnerabilidade identitária no percurso. Silva, Güllich e Ferreira (2023) afirmam que, na prática pedagógica, concepções prévias do ser professor são postas à prova e, muitas vezes, geram

desestabilização.

Quando devidamente orientado, esse momento de instabilidade pode assumir um caráter formativo, favorecendo o desenvolvimento profissional do licenciando; entretanto, na ausência de acompanhamento pedagógico qualificado, tende a gerar insegurança e desmotivação, comprometendo o processo de construção da identidade docente. O papel do professor-orientador, nesse ponto, é decisivo, pois é ele quem medeia a relação entre universidade e escola e sustenta o acompanhamento sistemático e a avaliação formativa do estagiário (Castro, Araújo e Silva, 2026). Destaca-se, igualmente, a contribuição do professor supervisor da escola-campo para a construção da identidade docente, como relata a pesquisa realizada com licenciandos em Ciências Biológicas (Reis e Dias, 2022).

Estágio Supervisionado IV — Prática de Ensino de Biologia

A quarta e última etapa do estágio supervisionado ocorre no oitavo período letivo do curso, encerrando o percurso de observação, participação e regência na disciplina de Biologia do Ensino Médio. O ciclo de ação docente é retomado com o planejamento, a implementação e a avaliação de intervenções pedagógicas, agora aplicado a um novo nível de escolaridade. Os elementos da formação docente nessa etapa de estágio estão na articulação entre conhecimentos disciplinares específicos e saberes pedagógicos. Importa ressaltar, contudo, a preocupação com a fragmentação disciplinar que, segundo Gatti (2010), mesmo diante da articulação buscada entre essas dimensões nos cursos de formação de professores, ainda encontra dificuldades para se concretizar.

O debate sobre a articulação entre conhecimentos disciplinares específicos e saberes pedagógicos é pertinente, visto que muitas licenciaturas ainda carregam, em sua estrutura histórica, modelos que evidenciam essa separação, produzindo efeitos significativos na formação contemporânea (Mourad et al., 2026). Embora essa preocupação esteja presente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996 (Brasil, 1996), e permaneça nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, como na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, Art. 5º, inciso IV (Brasil, 2024), ainda persiste a necessidade de discussões sobre a integração entre essas dimensões, a fim de consolidar o papel formador dos cursos de licenciatura na formação de profissionais com postura crítico-reflexiva.

No campo dos saberes docentes, a contribuição de Tardif (2014) se manifesta no contexto

do estágio como construções sociais e profissionais, produzidas no e pelo trabalho, em interação com os contextos institucionais e culturais. Nessa perspectiva, é possível evidenciar que a articulação entre saberes disciplinares e pedagógicos não ocorre de forma abstrata, mas é reconstruída na prática cotidiana. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012), ao analisarem o estágio, defendem que é preciso compreendê-lo a partir do conceito de práxis, apontando para o desenvolvimento “como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

No percurso do estágio, percebe-se a dimensão identitária como um processo que se constrói numa perspectiva de autoria disciplinar, mediado pelo domínio do conhecimento e pelo saber ensinar. Tardif (2014) ressalta que a natureza dos saberes docentes é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Com essa ideia, o licenciando, em processo de construção identitária, passa a reconhecer-se como professor, com domínio dos conteúdos e das formas próprias de ensiná-los.

No processo de análise, observou-se um aspecto significativo que tenciona a leitura do documento: o PPC descreve as etapas dos Estágios III e IV em termos praticamente idênticos. Ambos prescrevem, no ementário, o planejamento de intervenções pedagógicas alternativas e atividades extracurriculares, sua implementação e avaliação, distinguindo-se apenas pelo objeto (Ciências Naturais no Ensino Fundamental, no Estágio III, e Biologia no Ensino Médio, no Estágio IV). Surge o seguinte questionamento: há, entre as duas etapas de estágio, um efetivo adensamento da formação, uma progressão na complexidade da reflexão e da autonomia exigidas, ou apenas a mudança do nível de ensino?

Esse questionamento é pertinente, sobretudo diante da similaridade observada nas ementas. A diferença não se restringe apenas ao nível de ensino, podendo sugerir uma progressão nos processos cognitivos e nas práticas docentes requeridas. No Estágio III, o licenciando poderá desenvolver intervenções mais introdutórias, com mediação de conceitos básicos e estratégias pedagógicas que considerem o nível educacional dos alunos. Já no Estágio IV, há potencial para um maior aprofundamento das intervenções, exigindo do licenciando maior domínio conceitual, capacidade de articulação interdisciplinar e práticas que promovam análise crítica, abstração e autonomia intelectual dos estudantes.

Esse raciocínio reforça o pensamento de autores clássicos da formação de professores ao discutirem o estágio curricular supervisionado como processo formativo em progressão: Pimenta

e Lima (2012), ao defenderem que o estágio deve ser processual, progressivo e articulado à reflexão crítica, e não uma repetição de práticas em contextos distintos; Nóvoa (2019), ao defender que a formação de professores deve ocorrer por imersão progressiva na prática, com crescente autonomia e responsabilidade; e Tardif (2014), ao discutir os saberes docentes e a importância de experiências formativas não redundantes, mas cumulativas. Some-se a isso o amparo legal conferido pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

Entretanto, como o PPC não aponta claramente esses níveis de aprofundamento e complexificação, a distinção entre os Estágios III e IV pode parecer restrita à mudança do nível de escolaridade. Nesse sentido, recomenda-se que o documento evidencie de forma mais objetiva os critérios de progressão formativa, destacando o aumento da autonomia do licenciando, o refinamento da reflexão pedagógica e a complexidade das intervenções propostas, de modo a assegurar a compreensão de um efetivo adensamento da formação ao longo dos estágios.

Por fim, cabe um contraste que distingue o caso aqui analisado em relação a outros cursos. Dias e Teixeira (2026), ao examinar o PPC de Pedagogia de uma instituição de Manaus, registraram a ausência de objetivos e atividades detalhados para o estágio, o que favorece a conversão da etapa em formalidade burocrática, fragilizando-a como espaço de aprendizagem. De outra forma, o PPC do curso de Ciências Biológicas do CESP/UEA, objeto desta análise, detalha objetivos e focos distintos para cada uma das quatro etapas, o que permite uma leitura não apenas da lacuna, mas da intencionalidade formativa nele inscrita. Esse contraste constitui uma das contribuições que este estudo apresenta.

INTEGRAÇÃO DOS DISCURSOS: O ESTÁGIO COMO ITINERÁRIO FORMATIVO

A leitura das quatro etapas do estágio supervisionado do curso de Ciências Biológicas do CESP/UEA, quando reunida, revela mais do que a soma de suas partes: demonstra, em conjunto, um desenho de itinerário formativo em que as dimensões da identidade docente se sobrepõem em camadas sucessivas — do professor como agente socioambiental (Estágio I), passando pelo domínio técnico-didático (Estágio II), pela experiência da regência (Estágio III) e, finalmente, pela autoria disciplinar específica (Estágio IV). O Quadro 2 apresenta uma síntese analítica realizada neste estudo, com os principais destaques de cada etapa do Estágio Supervisionado.

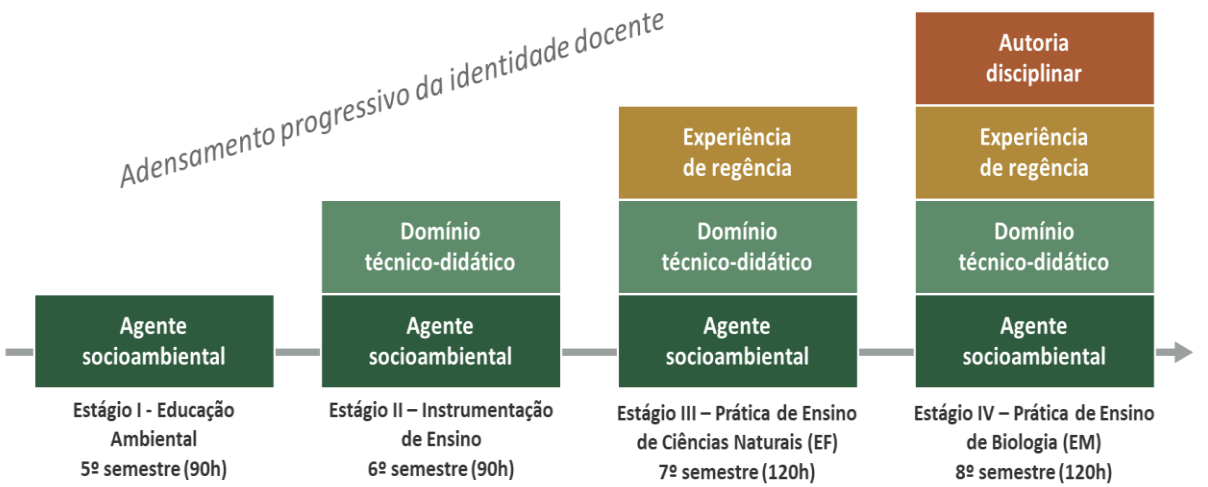
Quadro 2. Síntese analítica das quatro etapas do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CESP/UEA

Etapas de Estágio	O prescrito (foco)	Saberes mobilizados	Dimensão identitária	Tensão / lacuna
I – Educação Ambiental (5º semestre, 90h)	Transversalidade e Educação Ambiental	Leitura socioambiental; transversalidade	Professor como agente socioambiental	Adia o contato com o ensino formal da área
II – Instrumentação para o Ensino (6º semestre, 90h)	Recursos e modalidades didáticas; diagnóstico e planejamento	Saber fazer técnico-pedagógico	Dimensão técnico-didática	Risco de tecnicismo se a técnica se desvincular da reflexão
III – Prática de Ensino de Ciências Naturais (7º semestre, 120h)	Observação, participação e regência no Ensino Fundamental; intervenção e avaliação	Saberes da prática em ação	Identidade experiencial	Vulnerabilidade da regência que ganha centralidade
IV – Prática de Ensino de Biologia (8º semestre 120h)	Observação, participação e regência no Ensino Médio; intervenção e avaliação	Saberes disciplinares e pedagógicos	Autoria disciplinar específica	Quase-indistinção em relação ao Estágio III

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Percebe-se que, no prescrito no PPC, há no estágio uma intencionalidade construtiva: o currículo não desenvolve etapas avulsas, mas propõe uma trajetória que dá suporte ao licenciando de forma progressiva na construção de sua identidade profissional e no tornar-se professor. A Figura 1 representa esse movimento de adensamento progressivo, que caracteriza o estágio supervisionado neste contexto analítico.

Figura 1. Representação do movimento progressivo do itinerário formativo e adensamento da identidade docente nas etapas do Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CESP/UEA



Fonte: elaborada pelos autores (2026).

Este itinerário apresenta lacunas, identificadas anteriormente nesta análise, destacadas nos seguintes pontos:

- I. A primeira diz respeito ao ritmo de aproximação da etapa de vivência: embora o Estágio II já introduza o diagnóstico e o planejamento, é apenas no Estágio III que essa vivência ganha centralidade, o que pode retardar o contato mais consistente do licenciando com o cerne da docência.
- II. A segunda é o risco de a dimensão instrumental sobrepor-se à reflexão durante o Estágio II, caso a técnica esteja desvinculada de suas finalidades.
- III. A terceira é a vulnerabilidade identitária concentrada no Estágio III, momento em que a vivência (observação, participação e regência) ganha centralidade.
- IV. A quarta é a quase-indistinção entre os Estágios III e IV, verificada no texto do PPC, que fragiliza a percepção de progressividade entre as duas etapas finais.

Atravessando todas elas, persiste o descompasso histórico entre o que o documento prescreve e o que se vive na escola-campo. Sendo assim, a síntese que conduz a análise destaca que o PPC oferece subsídios para a construção identitária dos licenciandos, mas não a garante. O currículo desenha um percurso, distribui ênfases, prescreve atividades e nomeia finalidades, mas nada disso assegura que a identidade docente se constitua. Esta se constrói na vivência efetiva de cada etapa, na qualidade da mediação dos professores-orientadores e na relação concreta com a escola-campo e seus sujeitos.

A intencionalidade registrada no documento é condição necessária, não suficiente. Reconhecê-lo não diminui o valor do PPC; ao contrário, recoloca a questão no lugar certo: o de que a formação se realiza no encontro entre o que o currículo propõe e o que os sujeitos, em interação, dele fazem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o propósito de analisar, a partir do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CESP/UEA, o papel das quatro etapas de estágio supervisionado na construção da identidade docente dos licenciandos. A análise documental permitiu evidenciar que o percurso de estágios, longe de constituir um conjunto de etapas avulsas, configura um itinerário formativo intencional, em que cada etapa mobiliza uma dimensão distinta do tornar-se professor. Essa trajetória está pautada no compromisso socioambiental, no domínio

técnico-didático, na experiência da regência e na autoria disciplinar específica, compondo, no plano do prescrito, uma trajetória de adensamento progressivo da identidade.

Cumpra reconhecer o limite deste estudo. Tratando-se de uma análise documental, o estudo abrange o que o currículo prescreve, e não o que os licenciandos efetivamente vivenciam nas escolas-campo. O distanciamento entre esses dois planos, apontado pela literatura, permanece como questão aberta a ser investigada por pesquisas de campo que deem voz aos sujeitos da formação. É nesse sentido que o presente trabalho se articula a um esforço investigativo mais amplo, do qual constitui uma etapa: a de examinar criticamente os documentos antes de escutar as vivências.

Como contribuição ao aprimoramento da formação, a análise sugere ao menos duas recomendações: a primeira é a explicitação, no PPC, da progressividade entre os Estágios III e IV, de modo que a passagem do Ensino Fundamental (Ciências Naturais) ao Ensino Médio (Biologia) corresponda a uma efetiva ampliação da complexidade e da autonomia exigidas do licenciando, e não apenas a uma mudança de objeto, exigência que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça ao instituir o estágio com progressão por complexidade, à qual o PPC analisado ainda precisará adequar-se; a segunda é o fortalecimento da articulação entre teoria e prática em todas as etapas, de modo que a sensibilização ambiental e a instrumentação técnica não se desvinculem da reflexão crítica que as converte em práxis.

Essas recomendações, longe de constituírem crítica ao curso, pretendem somar ao seu permanente movimento de aperfeiçoamento, considerando o contexto contemporâneo pelo qual a estrutura educacional é constantemente afetada, em favor de uma formação docente cada vez mais qualificada em seu próprio sentido e realidade.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Universidade do Estado do Amazonas. Conselho Universitário. **Resolução nº 53/2015-CONSUNIV/UEA**, de 09 de outubro de 2015. Aprova o Regulamento de Estágio Curricular dos Cursos de Graduação da Universidade do Estado do Amazonas. Manaus: UEA, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENCHIMOL, S. **Zênite ecológico e nadir econômico-social**: análises e propostas para o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Manaus: Valer, 2001.

BORGES, D. S. S.; SAMBUGARI, M. R. N. A identidade docente de professores iniciantes: um olhar a partir da perspectiva sociológica bourdieusiana. In: GONZAGA, L. L. (Org.). **Identidade docente: desenvolvimento profissional e pessoal em diferentes percursos**. 1. ed.

Curitiba: Bagai, 2020. Recurso digital.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3-4.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** –Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: MEC, 2024.

BURCHARD, C. P. *et al.* Construção da identidade profissional docente: caminhos e percalços. In: NEU, A. F.; MARCHESAN, L. J. S. C. (Org.). **Construção da identidade profissional docente: formação, saberes e experiências** [recurso eletrônico]. Nova Xavantina: Pantanal, 2020.

CARVALHO, I. C. M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1, p. 115-124.

CASTRO, N. F.; ARAÚJO, J. N.; SILVA, C. C. O estágio dentro do estágio: espaço de formação e investigação na pós-graduação em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. **OWL Journal**, v. 4, n. 6, p. 1-28, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.20734029.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

DIAS, B. S. L. A.; TEIXEIRA, W. B. A construção da identidade docente no estágio supervisionado: uma análise entre teoria e prática numa IES na cidade de Manaus. **Revista Tópicos**, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/778015570.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. A.; MONTEIRO, E. P. Estágio supervisionado: compartilhando as experiências e os desafios para o ensino de Química no Amazonas. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 15, n. 33, p. 183-200, 2019. DOI: 10.18542/amazrecm.v15i33.6049.

- GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, n. 0, p. [s.p.]. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo, **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.
- MOURAD, L. A. F. A. P. *et al.* Identidade disciplinar docente e formação por áreas nas Ciências Humanas: tensões entre especialização e articulação na formação de professores. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 34, jun. 2026.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- PEREIRA, I. D. M. Aprender a ser professor de Ciências no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental. In: NÖRNBERG, M. (Org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, 2017. [E-book].
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.
- REIS, M. S.; DIAS, V. B. As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Biológicas. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 29, p. 133-148, 2022. DOI: 10.31639/rbfp.v14i29.532.
- SANTOS, E. C. **Transversalidade e áreas convencionais**. Manaus: Valer, 2008.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SILVA, L. H. A.; GÜLLICH, R. I. C.; FERREIRA, F. C. Estágio supervisionado em prática de ensino de Ciências e Biologia: (des)construção de imagens do ser professor? **Revista Insignare Scientia**, v. 6, n. 2, 2023.
- SIOLI, H. **Amazônia: fundamentos da ecologia da maior região de florestas tropicais**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- SOUZA, M. A. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, M. C. B. (Org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- UEA – Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**, do Centro de Estudos Superiores de Parintins. Parintins, 2023.