

REVISTA  
**DESAFIOS**

ISSN: 2359-3652

V.11, n.4, JUNHO/2024 – DOI: [http://dx.doi.org/10.20873/Dossie\\_Est\\_Superv\\_2024\\_5](http://dx.doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_5)

**MEMÓRIAS E (RE)INVENÇÕES NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS E PERCURSOS NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*MEMORIES AND (RE)INVENTIONS IN THE SUPERVISED  
INTERNSHIP: EXPERIENCES AND PATHWAYS IN TEACHER  
TRAINING*

*MEMORIAS E (RE)INVENCIONES EN LA PRÁCTICA  
SUPERVISADA: EXPERIENCIAS Y CAMINOS EN LA FORMACIÓN  
DOCENTE*

---

**Lilliane Miranda Freitas**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Estudos Costeiros (IECOS). E-mail: [lilliane@ufpa.br](mailto:lilliane@ufpa.br) |  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2935-1309>

**Rafaela Lebrege Araújo**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Estudos Costeiros (IECOS). E-mail: [rllebrege@ufpa.br](mailto:rllebrege@ufpa.br) |  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3393-4163>

**Rosigleyse Corrêa de Sousa-Felix**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Estudos Costeiros (IECOS). E-mail: [rosigleyse@ufpa.br](mailto:rosigleyse@ufpa.br) |  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3769-0792>

**Nelane do Socorro Marques-Silva**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Estudos Costeiros (IECOS). E-mail: [nelane@ufpa.br](mailto:nelane@ufpa.br) |  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2642-3955>

**Sandra Nazaré Dias Bastos**

Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Estudos Costeiros (IECOS). E-mail: [sbastos@ufpa.br](mailto:sbastos@ufpa.br) |  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4924-2743>

Artigo recebido em: 12/03/2024 aprovado em 20/05/2024 publicado em 30/06/2024.

Como citar este artigo:

Miranda Freitas, L., Lebrege Araújo, R., Corrêa de Sousa-Felix, R., do Socorro Marques-Silva, N., & Nazaré Dias Bastos, S. MEMÓRIAS E (RE)INVENÇÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS E PERCURSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **DESAFIOS - Revista Interdisciplinar Da Universidade Federal Do Tocantins**, Palmas, 11(4), 2024. DOI: [http://dx.doi.org/10.20873/Dossie\\_Est\\_Superv\\_2024\\_5](http://dx.doi.org/10.20873/Dossie_Est_Superv_2024_5)

---

## RESUMO:

Este artigo tem como objetivo apresentar memórias e percursos de formadoras de professores por meio de uma pesquisa narrativa que é estruturada em três momentos apresentados a partir da metáfora do fluxo das águas de um rio, com mirada a partir das margens, da nascente à foz. As origens desta história iniciam com a implantação de duas licenciaturas na UFPA, Bragança-PA e as reformulações curriculares implantadas ao longo do tempo. Na segunda margem, refletimos sobre os efeitos das diretrizes curriculares para formação de professores no campo do Estágio Supervisionado, a partir das particularidades locais e do encontro de nossas histórias para formação de um grupo de pesquisa. Na terceira margem, registramos a consolidação de nosso projeto formativo com a perspectiva da formação continuada. Refletir sobre nossas memórias nos faz perceber a dimensão do que construímos, evidenciando os compromissos epistemológicos assumidos e defendidos na direção de um projeto de formação diferenciada de novas gerações de professores. A reflexão sobre os caminhos percorridos nos ajuda a (re)conhecer-nos enquanto formadoras, a partir de experiências vividas em nosso contexto. Esse movimento nos possibilita identificar saberes, epistemologias e identidade(s) que escolhemos ao longo dessa trajetória.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio Supervisionado, Narrativa, Identidade Docente, Educação em Ciências.

---

**ABSTRACT:**

This paper aims to present the memories and journeys of teacher educators through narrative research structured in three distinct moments, metaphorically represented by the flow of water in a river. These moments unfold from the views along the riverbanks, tracing the course from the source to the mouth. The origins of this narrative can be traced back to the implementation of two degrees at UFPA, Bragança-PA, and the subsequent curricular reformulations that unfolded over time. In the second phase, we reflect on the impact of curricular guidelines on teacher training, particularly in the realm of Supervised Internship. This reflection is grounded in local particularities and the convergence of our individual stories, leading to the formation of a cohesive research group. The third phase captures the consolidation of our training project, emphasizing a perspective of continuous development. As we reflect on our memories, we come to understand the magnitude of what we have collectively constructed, highlighting the epistemological commitments we have embraced and defended. These commitments are directed towards a distinctive training project for the new generations of teachers. Contemplating the paths we have traversed allows us to (re)acquaint ourselves with our roles as educators, drawing from the experiences embedded in our unique context. This reflective process enables us to identify the knowledge, epistemologies, and identities we have chosen along this trajectory.

**KEYWORDS:** *Supervised Internship, Narrative, Teacher Identity, Science Education.*

**RESUMEN:**

*Este artículo tiene como objetivo presentar memorias y recorridos de formadores de docentes a través de una investigación narrativa estructurada en tres momentos, representados metafóricamente por el flujo del agua en un río, con perspectivas desde las orillas, desde el nacimiento hasta la desembocadura. Los orígenes de esta historia se remontan a la implementación de dos programas en la UFPA, Bragança-PA, y las reformulaciones curriculares implementadas con el tiempo. En el segundo segmento, reflexionamos sobre los efectos de las directrices curriculares en la formación docente, especialmente en el ámbito de las Prácticas Supervisadas, teniendo en cuenta las particularidades locales y el encuentro de nuestras historias que dieron origen a la formación de un grupo de investigación. En el tercer segmento, registramos la consolidación de nuestro proyecto formativo con una perspectiva de formación continua. Reflexionar sobre nuestras memorias nos hace tomar conciencia de la magnitud de lo que hemos construido, resaltando los compromisos epistemológicos que hemos asumido y defendido en pos de un proyecto de formación diferenciada para las nuevas generaciones de docentes. Pensar en los caminos recorridos nos ayuda a (re)conocernos como educadores, basándonos en las experiencias vividas en nuestro contexto. Este proceso nos permite identificar los conocimientos, epistemologías e identidades que hemos elegido a lo largo de esta trayectoria.*

**Palabras clave:** *Prácticas supervisadas, Narrativa, Identidad docente, Educación científica.*

---

## AS MARGENS DE UMA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

No espaço deste texto, temos como objetivo narrar os percursos formativos dos Estágios Supervisionados e da formação docente nos cursos de licenciatura do Instituto de Estudos Costeiros (IECOS), Campus de Bragança, da Universidade Federal do Pará (UFPA), a partir da constituição de um grupo de formadoras de professores e refletir sobre como as mudanças curriculares possibilitaram novos fazeres no contexto do desenvolvimento docente. Entendemos, como grupo, que a reflexão realizada sobre os caminhos percorridos é necessária para que possamos nos (re)conhecer enquanto formadoras, identificando saberes, epistemologias e identidade(s) por nós escolhidas ao longo dessa trajetória, pois nesse percurso consideramos que há aspectos singulares, e ao mesmo tempo, aspectos mais genéricos da formação docente no Brasil.

Como metodologia de investigação, utilizamos a pesquisa narrativa, como “forma de compreender a experiência” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 51) que relatamos. Ao analisar a experiência, entendendo-a como fenômeno de pesquisa, olhamos para o passado (o que nos fez) para projetar ações futuras, na perspectiva da formação de professores. Desta forma, foram colhidas narrativas em relatos orais e escritos das histórias de vida de cinco docentes que constituem este grupo de professoras formadoras, as quais compõem a meta-análise que ajuda a compreender e a escrever histórias de outras vidas, entrelaçando tempos, ações e lugares formativos.

Da análise das narrativas emergiram três categorias que nomeamos como Margens, que serão as três partes que estruturam este texto, pois contamos nossa história como quem admira o percurso e o movimento das águas de um rio. Utilizamos esta metáfora, pois o contexto de nossa narrativa ocorre em Bragança-Pará, cidade litorânea localizada em uma extensa área de manguezal e banhada pelo Rio Caeté. Desse modo, atrelamos nossas narrativas ao fluxo das águas pois elas constituem um cenário muito próprio da nossa região Amazônica.

Neste contexto, nosso movimento inicia-se como nascente, fonte de água aparentemente sem grandes pretensões, que vai se infiltrando e percolando em um curso de formação de professores com sólidas tradições bacharelescas. Ela vai seguindo seu curso, aumentando o volume aos poucos, recebendo aportes e afluentes, pois somos um coletivo que se fortaleceu ao longo do caminho até se tornar rio, nem tímido, nem caudaloso, mas forte, impregnado de saberes que movimentamos a todo momento em nosso trabalho pedagógico. Um rio que chega ao mar, que movimenta águas e que se abre para o novo, alcança outras margens, incorporando novos personagens nesta história, em uma história que já não é só nossa, mas que alcança outras águas, transborda em outros rios e, sim, corre e banha outros contextos.

A partir da primeira margem, nossa narrativa discorre sobre a formação da nascente, isto é, a implantação de dois cursos de Licenciatura em um ambiente que já se constituía como um berçário para inúmeras ideias e pesquisas nas áreas específicas da Biologia. Narramos como as normativas curriculares tiveram um papel de transposição de águas, isto é, que provocaram um desvio formativo importante nos cursos, que mais tarde, afluiu em novos fazeres. Embora ainda hoje exista uma dicotomia bastante evidente, que coloca de um lado o Estágio Supervisionado e as disciplinas pedagógicas e de outro as disciplinas do campo específico das ciências da natureza, temos ciência de que tal característica não é isolada, é fruto de uma história, não tão antiga, na qual a formação de professores, subjaz uma formação para a “pesquisa”.

Na mirada da segunda margem, apresentamos como foi se construindo nossa história ao longo do tempo e das circunstâncias, os efeitos no campo de Estágio Supervisionado a partir das normativas, as eventualidades locais e ainda passando por nossas histórias pessoais e profissionais. Nessa trama, ressaltamos também a importância da criação do nosso Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Científica e Ambiental (GEPECA), que há pouco mais de 10 anos vem se caracterizando como um núcleo de trabalho que busca a qualidade na formação de professores e na pesquisa em Educação em Ciências, mostrando nossos principais desafios, projetos, avanços e perspectivas.

Na terceira margem, contamos como as diretrizes curriculares novamente impactaram os cursos, dessa vez não desviando seu fluxo, mas aumentando seu volume e força. Isto é, narramos como o trabalho com a identidade docente foi se fortalecendo por meio do novo currículo, que inseriu debates contemporâneos como as questões étnico-raciais, de gênero e da pluralidade cultural, além das atividades formativas desenvolvidas pelo grupo mediante os projetos de ensino, pesquisa e extensão, e como de forma cíclica, esses eventos alimentam o campo de Estágio Supervisionado.

Rememorar nossa história nos faz despertar para uma questão essencial na formação do formador que é nosso desenvolvimento profissional, que nos ajuda a compreender nosso saber-fazer e melhorá-lo. Entendemos como Almeida e Richit (2023) que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, que não finda com a obtenção de um título, mas que se constrói ao longo da trajetória docente, por processos formativos vivenciados pelo professor, na sua busca por atividades individuais e coletivas, na reflexão, ampliação e revisão das práticas profissionais e a partir de novos conhecimentos.

Portanto, as memórias narradas neste texto possibilitam conhecer as trajetórias e itinerâncias de um grupo de professora formadoras, cujos elementos identitários, de acordo com Santos e Souza (2023, p. 7), “resultam de uma construção temporal, mediada pelas relações sociais estabelecidas no lugar de vivência dos sujeitos”. Destacamos, portanto, que o desenvolvimento profissional entrecruza

em uma realidade contextualizada as dimensões pessoal e político-social do professor enquanto profissional (Souza, 2006).

Defendemos que a formação do formador, quando problematizada a partir da reflexão, pode proporcionar desenvolvimento profissional (Araújo, 2021), por isso, a importância do resgate de nossa história, que não se dá de forma fortuita, mas considerando tudo o que construímos neste espaço de formação, (re)significando o curso dessas águas, olhando de diversos ângulos e/ou margens, nas quais organizamos neste texto.

## **PRIMEIRA MARGEM – NASCENTES: SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA**

O Campus Universitário de Bragança vem formando professores de Ciências e Biologia desde 1997 para trabalhar no contexto amazônico. Nessa tradição, as diretrizes curriculares descritas nos projetos pedagógicos dos dois cursos, Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Ciências Naturais, em linhas gerais, visam a formação de profissionais que possam atuar na docência nos diferentes níveis de ensino e no campo das áreas específicas das Ciências da Natureza. Os dois cursos visam formar professores capazes de refletir sobre a sua prática docente pautando na sua conduta profissional em critérios humanísticos dentro do rigor científico e de referenciais éticos e legais (Universidade Federal do Pará, 2019a; 2019b). Tais profissionais devem ser formados para conhecer a realidade na qual atuarão e ter consciência da necessidade de se tornar agentes transformadores dessa mesma realidade buscando sempre a melhoria da qualidade de vida da população humana, assumindo a sua responsabilidade na preservação da biodiversidade como patrimônio da humanidade.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus de Bragança foi implantado em 1997 com a criação do Polo de Estudos Costeiros pelo projeto de interiorização da UFPA. As duas primeiras turmas BIO/1997 e BIO/1998 funcionavam no período intervalar e eram vinculadas ao Centro de Ciências Biológicas (CCB) de Belém. A partir de 1999 as turmas passaram a ser ofertadas no período extensivo devido à contratação de professores para atuar em Bragança, com isso foi possível criar o Colegiado de Biologia do Campus de Bragança que passou a gerenciar as turmas ofertadas a partir desse momento. Duas de nós fizemos parte desse primeiro grupo de professores pioneiros, que ajudaram a implantar o curso de Biologia e, naquela época, assim como os demais docentes atuávamos com as disciplinas específicas do curso e na área da pesquisa experimental.

Nesse momento em particular, o currículo para formação de professores contava com 78% de sua carga horária, algo em torno de 2.535 horas, destinada aos

conhecimentos específicos das áreas das ciências biológicas. Para as disciplinas pedagógicas, ofertadas a partir da metade do curso, eram alocadas 360 horas. O Estágio Supervisionado acontecia somente no último semestre, com 120 horas destinadas a essa atividade, que era conduzida ora por professores das áreas específicas da biologia, ora por professores de outras unidades.

Em 2000, o corpo docente iniciou as discussões para atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que deveria incluir abordagens mais atuais na área das ciências biológicas, dando destaque às características regionais do ambiente costeiro amazônico no qual o campus está inserido. A implementação desse novo currículo aconteceu em 2005, quando o curso passou a funcionar com um Projeto Pedagógico próprio em consonância com a regulamentação nacional para os cursos de formação de professores determinadas pelas resoluções CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002a) e CNE/CP 2/2002 (Brasil, 2002b). Entre as mudanças na organização dessa nova matriz curricular do curso merecem destaque a alocação das atividades curriculares em eixos, a eliminação do modelo original das licenciaturas pautadas na fórmula “3+1” e a criação das disciplinas que direcionam a ênfase do curso para o ambiente costeiro (Bastos; Chaves, 2018).

Em 2010 houve a implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, dentro do projeto de reestruturação e de expansão das Universidades Federais (REUNI), com seu PPC formulado em obediência às novas resoluções. Desse modo, os dois cursos passam a ter as disciplinas pedagógicas acontecendo a partir do primeiro semestre e os Estágios Supervisionados sendo ofertados a partir da segunda metade do curso. Apesar desse ganho, a maneira como esses componentes eram ofertados não propiciava, como desejávamos, a imersão, tão necessária, no campo da prática. Isto porque, em ambos os cursos, as disciplinas têm oferta no regime modular e, por esse modelo, as atividades curriculares são organizadas em blocos e acontecem uma de cada vez, dentro de algumas semanas a depender da carga horária. No caso dos Estágios Supervisionados, por exemplo, o tempo médio para o cumprimento da disciplina era de quatro semanas aproximadamente para uma carga horária de 90h.

Dessa forma, a gestão dos Estágios Supervisionados ocorria geralmente da seguinte forma: nos primeiros dias da disciplina, os docentes responsáveis, frequentemente, iniciavam com as orientações gerais sobre o funcionamento do componente e solicitavam que os estudantes fizessem sua lotação nas escolas ainda na primeira semana de aula. Nos últimos dias da quarta semana eles voltavam para socializar suas vivências e finalizar a disciplina. Nesse sistema, os licenciandos tinham que procurar as escolas-campo, providenciar sua lotação, ambientar-se, realizar as atividades de observação e regências de forma igualmente intensiva, sem que houvesse tempo para que pudessem, de fato, viver a rotina da escola e de refletir sobre suas práticas.

Vale ressaltar que mesmo com essas mudanças os Estágios Supervisionados, tal qual na versão anterior do curso, eram conduzidos por professores das áreas específicas das Ciências Biológicas ou por professores de outras unidades, uma vez que não havia professores do campo da Educação em Ciências para ministrá-los. Dessa forma, mesmo com as mudanças curriculares, eles ainda eram conduzidos apartados do restante do curso, sem relação com os demais componentes curriculares. Esse contexto justificou a contratação de docentes com formação específica para atuarem no campo do Estágio Supervisionado e nas disciplinas de Prática de Ensino para os dois cursos. Dessa forma, as vagas para docente no âmbito do REUNI ensejaram não apenas a contratação em 2011 de duas novas professoras, mas possibilitaram que outros movimentos começassem a acontecer e provocar novos cursos de águas.

## **SEGUNDA MARGEM – VERTENTES PARA NOVOS FAZERES E SABERES NOS ESTÁGIOS E NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

Nesta margem, é possível narrarmos nossa história entrelaçada com as mudanças nos Estágios Supervisionados a partir de três movimentos importantes que afluíram em novos fazeres e saberes: o primeiro deles foi a chegada de novos profissionais para compor o quadro docente; o segundo foi a mudança na forma de condução dos Estágios, e, por fim, a criação de um grupo de pesquisa na área de Educação em Ciências.

Podemos afirmar que a chegada das novas docentes instaurou outra ordem para pensar a formação de professores e colocou em foco uma formação que, de fato, passou a articular teoria e prática. A provocação por mudanças ocorreu primeiro pela formação específica que elas tinham, ambas licenciadas em Ciências Biológicas com mestrado na área de Educação em Ciências, que possibilitou os movimentos de reflexão e de questionamento, a partir de um campo epistemológico, sobre problemas na formação docente de nossos cursos. Em segundo lugar, as mudanças requeriam ousadia e determinação para estabelecer novos fazeres, pois como professoras recém-chegadas em uma história já em curso, as proposições não seriam aceitas sem conflitos, ou no mínimo, provocaram a estranheza por alterar modos de condução há anos enraizadas.

Assim, tomamos como nosso principal desafio construir um perfil de formação que valorizasse a docência, propondo-nos a pensar de outras formas nossas licenciaturas, adotando iniciativas que contribuíssem para o fortalecimento desse ponto, até então fragilizado: a formação do professor, dentro de um curso de formação de professores. Esse trabalho seria realizado ainda com a sensibilização dos demais colegas docentes, todos atuantes nas áreas específicas dos cursos. Todo esse cenário alimentava aquela tradição da dedicação à

pesquisa na área experimental, um trabalho de excelência que destacava o IECOS como um polo de pesquisa em ciências biológicas já consolidado, inclusive, pela existência de pós-graduação tanto em nível de Mestrado quanto Doutorado em Biologia Ambiental.

Ao iniciar o trabalho com os Estágios Supervisionados nos deparamos com muitos desafios, sendo os principais: a insuficiência de conteúdos curriculares que dessem bases teóricas para a compreensão e a reflexão do contexto educativo e a gestão do tempo no modelo bloqueado. Assim, nossos principais questionamentos eram: i) em que momento, os licenciandos e as formadoras poderiam refletir e discutir sobre as experiências formativas do estágio, se os encontros com a turma ocorriam apenas para resolver questões burocráticas desse componente curricular? ii) Quatro semanas era tempo suficiente para que os alunos pudessem experimentar e experienciar a rotina das escolas? iii) Como construir e, principalmente, fortalecer uma identidade com a docência, se os licenciandos passavam tão pouco tempo nas escolas? iv) Como desenvolver atividades da prática docente, tais como planejamento de aula, elaboração de materiais didáticos, seleção de conteúdos e regência em tão pouco tempo? v) Como garantir que a experiência do Estágio fosse significativa na formação dos licenciandos se eles eram estanques e sem qualquer relação com os demais componentes do curso?

Essas indagações surgiram do confronto entre a concepção de Estágio que nós temos, como docentes com formação específica na área, e o modo como ele vinha ocorrendo nos cursos, sem que sua organização permitisse que os objetivos formativos fossem minimamente atingidos. A concepção que defendemos, e gostaríamos de desenvolver nos cursos, é a mesma defendida por Pimenta e Lima (2017), na qual diz que o Estágio Supervisionado é entendido como um campo de conhecimento, que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, e não como apenas um componente de prática instrumental, com atividades pontuais.

Em busca de soluções para aquelas questões, resolvemos inserir nos Estágios Supervisionados temas que nos permitissem desenvolver outros assuntos voltados para formação de professores que não eram contemplados nas disciplinas pedagógicas do curso e a esse novo formato denominamos “Estágios Temáticos”. Consideramos que a reflexão sobre esses temas se constitui como peça importante na formação de professores de Ciências e Biologia, tais como: histórias de vida e formação docente a fim de problematizar as memórias escolares na constituição da identidade docente (Freitas, Ghedin, 2015; Souza, 2006); currículo como identidade para discutir os conteúdos curriculares dos diferentes níveis de ensino numa perspectiva mais ampla (Silva, 2010; 2014); tendências da pesquisa em educação em ciências para atrelar e fortalecer a pesquisa ao campo do Estágio (Delizoicov, 2004; Moreira, 2011); ensino de

ciências em espaços não formais para ampliar e o entendimento dos lugares em que a educação científica pode ocorrer (Marandino et al., 2009). Esses temas passaram a fazer parte da rotina do curso em paralelo com as discussões e os planejamentos dos estágios. Consideramos que a inserção dessas discussões seria basilar para problematizar as experiências trazidas das escolas-campo e, ao mesmo tempo, para refletir, teorizar e avançar na superação de “senso-comum pedagógicos” (Delizoicov; et al., 2018), de visões simplistas e naturalizadas da complexidade do contexto educacional e da profissionalização docente.

Partimos do princípio de que a articulação dos saberes presentes no processo formativo do professor permitirá a ele problematizar sua prática e, dessa forma, dar início ao desenvolvimento de sua autonomia profissional sendo necessário investir na possibilidade de reflexão sobre e na ação pedagógica tendo em vista o fortalecimento e a valorização da identidade docente. Entende-se que a identidade docente “não está exclusivamente no exercício profissional, mas no modo como o docente pensa a si mesmo e o sentido que constrói sobre o seu trabalho pedagógico” (Ghedin; et al., 2015, p. 23).

Em relação à gestão do tempo, um dos agravantes para o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados é que todos eles, incluindo os componentes do Eixo Pedagógico, ocorriam em turno contrário às disciplinas específicas, como se os estudantes vivessem em dois cursos separados. Essa disposição evidenciava que a organização curricular não é neutra, ela elege e transmite não apenas conteúdos, mas também narrativas e significados, ela refletia a supervalorização do eixo específico no curso, e, obviamente, produzia materialidades (Silva, 2010; 2014). Os efeitos desse currículo refletiam no aprofundamento da dicotomia entre disciplinas pedagógicas e específicas e o distanciamento dos licenciandos da formação docente, materializados nos discursos “não quero ser professor/a, quero ser biólogo/a/pesquisador/a”, e nas posturas de negligência e resistência aos componentes pedagógicos e de Estágio Supervisionado, uma vez que eram entendidos como uma parte em segundo plano e menos importante da formação profissional.

A partir das experiências que fomos adquirindo no próprio enfrentamento das dificuldades identificadas na gestão dos Estágios, começamos a buscar e a testar outros modos de oferta para tentar resolver, ou mesmo minimizar essas problemáticas. Rompemos primeiro com o modelo habitual de encontros no início e final da disciplina, que era, simplesmente, uma forma de cumprir com as formalidades para conclusão do componente. Passamos a implementar um modelo que intercalava o tempo-escola com o tempo-universidade de forma que, mesmo ainda dentro das quatro semanas destinadas ao cumprimento da carga horária do Estágio, buscávamos promover mais encontros semanais para que pudessemos socializar e problematizar as experiências vivenciadas na escola-campo.

Porém, esse modelo nos trouxe outros desafios, a disputa por espaço físico e por tempo de aula, uma vez que somente as disciplinas do turno tinham salas de aula garantidas. As disciplinas do contraturno neste caso, os Estágios, tinham que buscar por outros espaços, além de disputar os horários com outras atividades desenvolvidas pelos alunos, como a iniciação científica, por exemplo. Para eles negligenciar ou adiar as atividades planejadas para os estágios era a conduta de ordem, uma vez que a pesquisa era prioridade. Após alguns testes, embates, erros e acertos, conseguimos estabelecer um modelo no qual o Estágio passou a ocorrer ao longo do período letivo, geralmente dentro de três a quatro meses, mesmo que ainda os cursos mantivessem a oferta das demais disciplinas de forma bloqueada. Além de termos garantido um período de tempo-escola bem mais estendido, conseguimos também estabelecer uma conciliação melhor com o tempo-universidade, isto é, com os encontros de discussão, estudo e reflexão das práticas com as professoras formadoras do Estágio, que passaram a ocorrer quinzenalmente ao longo do semestre. Outro importante passo foi a formalização dos documentos de Estágio, tais como: a criação do Regimento de Estágio Supervisionado que apresenta os objetivos, ementas, critérios de avaliação, características de gestão dos estágios e orientações aos estagiários; Ficha de Registro de Carga Horária para registrar as atividades desenvolvidas, a carga horária cumprida e a identificação do estagiário, professor-supervisor e escola-campo; Modelo de Memorial de Estágio com os critérios para elaboração do relatório final de estágio.

Esse novo modelo de condução dos Estágios foi pautado no que se nomeia “racionalidade prática”, que se caracteriza por valorizar elementos próprios da ação docente (que estavam secundarizados no modelo da racionalidade técnica) e toma o Estágio Supervisionado como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação, possibilitando com isso, que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (Pimenta; Lima, 2017). Isto é, a atenção deve centrar-se no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como ela vai se construindo ao longo do percurso no interior da profissão docente, em suas dimensões pessoais e coletivas, uma vez que aprender a profissão docente só ocorre com a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2019).

Outro aspecto que distanciava os licenciandos dos estágios e da formação docente era o não entendimento da área da Educação em Ciências como um campo possível de pesquisa, pois os projetos desenvolvidos pelos licenciandos, seja para os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ou na iniciação científica eram, em sua grande maioria, na linha de pesquisa experimental, voltadas para biologia costeira. Diante disso, começamos a desenvolver ações que visassem fortalecer esse campo de pesquisa a partir de três iniciativas principais: a

inclusão de referências de pesquisas em Educação em Ciências nos “Estágios Temáticos” para que os estudantes pudessem problematizar as demandas trazidas das vivências nas escolas-campo e, ao mesmo tempo, para introduzir temas, conceitos e discussões consideradas importantes para a compreensão do campo epistemológico da área de Educação em Ciências.

A segunda iniciativa foi iniciar a orientação de pesquisas nessa área, o que gerou os primeiros TCCs, artigos e trabalhos em eventos, realizados no contexto dos cursos em coautoria com os licenciandos, muitos deles tendo o próprio Estágio Supervisionado como contexto e objeto de pesquisa. Foi a partir desse momento que os licenciandos começaram a vislumbrar e a reconhecer como possibilidade de campo de estudo a área de pesquisa em Educação em Ciências. A procura e interesse dos estudantes para desenvolver pesquisas nesta área, promoveu a criação, em 2011, da linha de pesquisa em Educação Científica e Ambiental por meio do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Científica e Ambiental (GEPECA), uma demanda reprimida há tempos nos cursos, tanto pela falta de orientadores com essa especialidade, quanto pelo discurso e pela tradição de pesquisa vivida no Instituto.

O grupo iniciou suas atividades de estudo e de pesquisa com as duas professoras formadoras, seus alunos orientados e alguns professores da Educação Básica que recebiam os licenciandos nas escolas-campo. Logo depois, o grupo cresceu com a chegada de mais duas professoras formadoras, que pertenciam àquele grupo de pioneiros mencionado na seção anterior sobre a implementação dos cursos, mas que ao retornarem de seus doutorados migraram para esta área de pesquisa. A chegada dessas professoras foi como um profuso afluente que desaguou no grupo para o seu fortalecimento, uma vez que traziam consigo a experiência, o conhecimento e a estima dos docentes mais antigos. Além disso, a titulação de doutorado possibilitou que em 2015 nosso grupo fosse registrado oficialmente no diretório de grupos<sup>1</sup> de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e ainda a ampliação das linhas de pesquisa do grupo. Somou-se a tudo isto, um reforço importante também nos Estágios Supervisionados, pois uma dessas professoras, com Doutorado em Educação em Ciências, passou a atuar nas disciplinas desse campo.

Desde então nosso grupo vêm desenvolvendo atividades que se destacam pelo objetivo de promover a integração da pesquisa educacional realizada na universidade com a escola básica. Os trabalhos desenvolvidos, no âmbito do grupo de estudos, estão estreitamente vinculados ao campo de Estágio Supervisionados e às disciplinas pedagógicas, visando a realimentação desse processo formativo de forma cíclica, em que os dados empíricos e teóricos resultantes tanto das práticas formativas em diferentes contextos, quanto nas

---

<sup>1</sup> Link de acesso: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/778220>

pesquisas realizadas, permitem-nos tecer reflexões, reelaborar práticas e gerar novas demandas técnico-científicas para os cursos e de intervenção na realidade escolar.

Desta feita, consideramos que a criação de um grupo de pesquisa na área de Educação em Ciências foi de extrema importância para atuar naquelas necessidades, desafios, lacunas e potencialidades identificadas inicialmente nos cursos de licenciatura. Acreditamos que a experiência que o grupo vem adquirindo com o investimento em diferentes frentes de ação no ensino, pesquisa e extensão vem contribuindo para o fortalecimento das práticas para o exercício de uma formação docente consistente, inovadora e comprometida com a melhoria da educação brasileira. Todos esses efeitos no campo da formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia merecem uma mirada mais demorada por uma outra margem, desde a qual nem mesmo é mais possível ver o alcance do lançamento dessas águas no horizonte da foz.

### **TERCEIRA MARGEM – AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES EM UM MOVIMENTO EM DIREÇÃO À FOZ**

A consolidação deste projeto formativo que há mais de uma década está em curso, tem gerado conhecimentos, novos olhares sobre a pesquisa, novas demandas de estudo e de atuação formativa e novas mudanças curriculares. Nesse caminho, temos investido nos programas que fortalecem a iniciação à docência, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP), vigentes desde 2009 envolvendo de forma interdisciplinar os cursos de Ciências Biológicas e Ciências Naturais. Tais programas aproximam e integram a formação inicial à formação continuada, promovendo a docência compartilhada entre licenciandos e professores mais experientes que experimentam, em sistema de colaboração, todas as etapas do fazer docente. Diante disso, podemos afirmar que a participação nesses programas se constitui em um diferencial na formação inicial, pois os programas têm contribuído, sobremaneira, para a formação de professores mais sensíveis para as demandas regionais e para uma educação de qualidade com foco no estudante como sujeito do processo educativo (Freitas et al., 2021).

Investir na qualidade da formação inicial de professores, por meio da iniciação à docência no contexto das escolas públicas do município de Bragança/PA, foi o modo que encontramos para exercitar, para além dos Estágios Supervisionados, de forma ativa, a relação entre teoria e prática na constituição de saberes profissionais docentes. Acreditamos que quanto mais tempo o

licenciando passar na escola, e quanto mais cedo se der essa inserção, mais possibilidades terão de vivenciar situações reais, nas quais os professores precisam mobilizar e colocar em operação os conhecimentos inerentes a esse campo profissional. Aprender a mobilizar, de forma orientada e supervisionada, os conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, os princípios gerais de ensino e de aprendizagem, além da didática, representam uma real e valiosa oportunidade para aprender a ensinar, integrando as dimensões teórica e prática do exercício profissional (Pannuti, 2015).

Além dos programas de iniciação à docência, intensificou-se a procura pela iniciação científica na linha de Educação em Ciências, abrindo oportunidades para os estudantes desenvolverem projetos de pesquisa que, articulados com atividades extensionistas, envolvem os licenciandos na elaboração e no desenvolvimento de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Conseguimos estabelecer aquilo que consideramos um tripé formativo importante para o fortalecimento das nossas licenciaturas: os Estágios Supervisionados, os Programas de Iniciação à Docência e a pesquisa no ensino. Entendemos que este tripé formativo cria um ambiente formativo que é configurado coletivamente e busca possibilitar espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando condições para uma formação profissional docente implicada no reconhecimento da importância dos papéis singulares desempenhados pelos diferentes sujeitos da comunidade escolar e acadêmica. Este tipo de ambiente formativo se assemelha com aquele que é descrito e defendido por Nóvoa (2019), como um modo de formação que deve ser viabilizado por que congrega tanto o compromisso com a escola pública, quanto com a renovação da formação de professores, pois busca uma formação que congrega o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública.

Com essas ações acontecendo de forma bem integrada e ganhando cada vez mais espaço nas rotinas das Licenciaturas, começamos a articular as mudanças, que há muito desejávamos inserir, na estrutura curricular dos cursos. Esse movimento foi provocado pela aprovação da Resolução n. 2, de 1º julho de 2015 (MEC-CNE) que determinava novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores e que começou a ser discutida em nível dos colegiados dos cursos no início de 2016 (Brasil, 2015). Para Gonçalves, et al., (2020) essa resolução foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação tanto por ter sido gerada a partir do amplo debate realizado com entidades acadêmicas, universidades, sindicatos e professores da Educação Básica, quanto por contemplar concepções, historicamente, defendidas por entidades da área da educação.

Nesse cenário, a resolução estabelecia, entre outras determinações, que os cursos de formação inicial deveriam ser organizados em três núcleos, sendo eles:

I) Estudos de Formação Geral; II) Aprofundamento e Diversificação de Estudos e III) Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular. Com uma concepção de docência mais dinâmica, as novas diretrizes trouxeram para o debate da formação de professores temas muito caros à profissão docente, tais como: as questões pedagógicas; a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar tendo como base os Direitos Humanos (Brasil, 2015).

Desse modo, a partir de 2019, uma nova estrutura curricular passou a nortear a formação de professores no Instituto de Estudos Costeiros, trazendo mudanças significativas com vistas a fortalecer, ainda mais, as questões sobre a identidade docente e a valorização do magistério. Assim, os componentes curriculares, específicos do campo da Biologia, foram articulados com os conhecimentos de dimensão pedagógica e os Estágios Supervisionados, que passaram a ter sua carga horária prática aumentada em decorrência da retirada dos temas que haviam sido inseridos anteriormente. Com isso, o Estágio Supervisionado deixa de ser “temático” e sua carga horária passa a ter um componente prático maior, permitindo com isso que o estudante dedique mais tempo às atividades a serem desenvolvidas na escola. As discussões para subsidiar esse momento formativo passam então a acontecer em novas disciplinas pedagógicas criadas especificamente para atender essa demanda.

Essas modificações tomaram corpo em nossos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas do IECOS, tendo como princípio à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais que devem ser pautados por valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e ao aprender, bem como na socialização e na construção de conhecimentos baseados no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015).

Essas modificações curriculares implicaram na ampliação da carga horária pedagógica do curso e, conseqüentemente, a demanda por mais docentes para atuarem neste núcleo. Dessa forma, nesse mesmo ano nosso grupo de pesquisa recebeu novo aporte com a chegada de mais uma professora com formação inicial em Pedagogia e pós-graduação em Biologia Ambiental para atuar no campo pedagógico dos cursos. Consideramos que essas conquistas marcaram o momento de maturação e consolidação da formação de professores em nosso Instituto e em particular do GEPECA, como grupo de pesquisa que congregava pesquisadores, alunos de iniciação científica, professores da rede de ensino, por meio de diversos projetos de pesquisa, ensino e extensão em curso, com captação de recursos, produção bibliográfica, promoção de eventos acadêmicos e a constante busca pela fortalecimento de parcerias com as instituições escolares da região.

Com isso, somamos esforços para levar adiante uma discussão iniciada um ano antes: estender nossas ações à formação continuada, em nível *Lato sensu*, para atender a demanda criada pelos trabalhos desenvolvidos pelo grupo ao longo desses 13 anos de existência. Em 2019, aprovamos o projeto pedagógico para iniciar a primeira turma do Curso de Especialização em Ensino de Ciências (CEENCI), tendo como objetivo principal promover fundamentos teóricos e metodológicos para o exercício de uma prática docente consistente, inovadora e comprometida com a melhoria da educação brasileira, contribuindo com a aprendizagem significativa das Ciências.

Esta primeira turma iniciou com 45 estudantes, dos quais 78% concluíram o curso dentro do prazo estipulado. Esse percentual foi considerado excelente, principalmente porque parte do curso aconteceu em meio à pandemia de COVID-19 que provocou alterações no calendário previamente estabelecido. O engajamento do corpo docente e discente do curso e o compromisso que assumiram em dar andamento às atividades, mesmo em condições tão adversas, mostra o quanto esse curso foi necessário no processo de formação continuada desses profissionais.

Diante dessa resposta verificamos que o curso cumpriu com o objetivo de qualificar professores que atuam no ensino nas diversas áreas das Ciências na Educação Básica. Todos esses resultados, aliados à crescente demanda de profissionais interessados nesse tipo de qualificação nos levaram a propor mais duas novas turmas de Especialização no Ensino de Ciências. A segunda turma do CEENCI iniciou em julho de 2022 e teve sua conclusão em setembro de 2023, com 20 alunos-professores concluintes. A terceira turma CEENCI, com previsão de início em 2024, foi proposta e aprovada dentro do Programa Forma Pará, que tem por finalidade fomentar a expansão da oferta de cursos superiores no Estado do Pará, como importante instrumento de superação das desigualdades inter-regionais (Pará, 2021).

Nossas projeções como grupo incluem a continuidade e o aprimoramento das ações de ensino, pesquisa e extensão até aqui desenvolvidas, a constante reflexão dos processos formativos realizados no campo do Estágio Supervisionado e demais componentes curriculares e as perspectivas de consolidação da formação continuada a partir da implementação de pós-graduação em nível *Strictu Sensu* na área do Ensino, pois acreditamos que é preciso continuar a investir na oferta de qualificação diferenciada, visando o aprimoramento profissional dos professores, egressos dos cursos ou formados por outras instituições, que tem como campo de atuação a Educação Básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para o caminho percorrido nestas águas da formação docente, entendemos que criamos um percurso de fluxo contínuo, que resulta em uma construção inacabada, que está constante movimento nos espaços em que flui. Registrar esta experiência e refletir sobre ela nos faz perceber a dimensão do que começamos e o que construímos até aqui. Muito disso, volta para nós e reverbera em nossa ação docente, mas, muito também flui para outras águas, alcança outros rios e mares, pois já não temos como dimensionar a rede de formação que ajudamos a construir, pois nossos alunos saem deste contexto específico para outros lugares e o que nasceu aqui, estende-se para desaguar em outros lugares.

Assim, ao longo do texto, destacamos as origens desta história, a nascente destas águas, caracterizando o contexto em que ela surge, identificando olhares sobre três margens no curso e decurso deste rio que se formou. Na primeira margem, descrevemos como os cursos nasceram, em que contexto e com quais características, destacando pontos importantes para a mudança de paradigmas e epistemologias; na segunda, registramos as mudanças implementadas nos Estágios Supervisionados e o contexto de criação de nosso grupo de pesquisa; e na terceira margem, discutimos a consolidação de nosso projeto formativo e as perspectivas de formação continuada.

Quando decidimos narrar as mudanças curriculares, que colocamos em operação em diferentes momentos de nossa história, evidenciamos os compromissos epistemológicos que assumimos na direção da formação diferenciada de novas gerações de professores. Entendemos que é nossa responsabilidade social promover formação inicial adequada, consistente e coesa, bem como estabelecer meios para promover a reflexão sobre a prática docente até porque estamos em meio a um ambiente complexo e sendo a docência também complexa, não podemos mais ter uma visão linear e mecânica sobre ela.

Reconstituir nossas experiências significa também valorizar tudo o que já alcançamos como grupo. É perceber que neste contexto, muito já foi realizado no que diz respeito à formação de professores, mas ainda há muito mais por fazer. É valorizar nosso trabalho e nossas memórias. Consideramos que ao refletirmos sobre a docência e o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo deste caminho, também nos inserimos em um processo de formação contínua, uma formação em parceria baseada na relação, na interação, no compartilhamento de ideias, de concepções, para nos compreendermos melhor como grupo e que, por meio da nossa prática, avançamos na formação de nossos alunos e futuros professores.

## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, W. X.; RICHIT, A. Conhecimento dos contextos profissionais no desenvolvimento de formadores de futuros professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280030. 2023.

ARAÚJO, R. L. **Nichos, entrecruzamentos e movimentos formativos**: uma proposta de reflexão compartilhada sobre a docência entre formadores de professores de Ciências e Biologia. Tese (Dourado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, 2021.

BASTOS, S. N. D.; CHAVES, S. N. Sobre currículos e saberes: os discursos que fabricam professores de Biologia. **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**. v.14 (32). Jul-Dez, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 01 set. 2023.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2. ed. 2015.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas, **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 21 (2004) p. 145-175.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e Métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 5. ed. 2018.

FREITAS, L. M.; BASTOS, S. N. D.; FELIX, R. C. de S.; ARAÚJO, R. L.; MARQUES-SILVA, N. do S. Entrelaçando história, docência e formação: 12 anos de PIBID e PRP na formação de professores de ciências e biologia. **Anais... IV Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação - IV ELPED**, Anápolis, Goiás, 2021. Disponível em: [https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/ELPED\\_-\\_VERS%C3%83O\\_FINAL.pdf](https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/ELPED_-_VERS%C3%83O_FINAL.pdf) Acesso em: 01 set. 2023.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, p. 111-131, 2015.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GONÇALVES, S. da R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

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

MOREIRA, M. A. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PARÁ. Lei n. 9.324 de 7 de outubro de 2021 institui o Programa Forma Pará. Diário Oficial do Estado do Pará (DOEPA), Belém, PA, n. 34.730, p. 5-6, 2021.

PANNUTI, M. P. A Relação teoria e prática na Residência Pedagógica. **Anais... XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994\\_8118.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf) Acesso em: 01 set. 2023.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Editora. 8. ed. 2017.

SANTOS, S. R.; SOUZA, E. C. Geo(bio)travessias de professoras universitárias de contextos rurais: memoriais acadêmicos em diálogos. **Linhas Críticas**, 29, e47828, 2023.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A. Salvador, BA: UNEB, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 3. ed. 2010.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes. 15. ed. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Bragança, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais**. Bragança, 2019b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **Resolução n. 4.399, de 14 de maio de 2013**. Regulamento do Ensino de Graduação, 2013.