

## Posicionamentos e identidade docente em Ciências Biológicas: estágio no ensino fundamental

Positions and teacher identity in Biological Sciences:  
internship in elementary school

Posiciones e identidad docente en Ciencias Biológicas:  
pasantía en la escuela primaria

Sabrina Mendes Sousa<sup>1</sup> e Patrício Câmara Araújo<sup>2</sup>

### Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar o processo de construção da identidade docente de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a partir da experiência no estágio docente no ensino fundamental, com foco no desenvolvimento da atividade de ensino. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, orientada com base no dialogismo bakhtiniano e na teoria do posicionamento. A construção das informações apoiou-se em duas entrevistas narrativas episódicas com cada uma das quatro licenciandas selecionadas do Instituto Federal do Maranhão/Campus Barreirinhas. Na pesquisa, foi utilizada a análise temática dialógica sobre as informações construídas através dos relatos das participantes. Para a organização das informações, foi elaborado um quadro com as situações, temas, significados e trechos da transcrição das entrevistas, além de um mapa semiótico coletivo que possibilitou a apresentação dos temas e significados. Os resultados da pesquisa indicam que as estudantes de licenciatura construíram as suas identidades docentes a partir da experiência de conseguir usar estratégias didáticas para superar a insegurança de ensinar no estágio docente, o que possibilitou a percepção da capacidade de serem professoras.

**Palavras-chave:** Experiência. Identidade docente. Posicionamento. Estágio docente.

### Abstract

This study aimed to investigate the construction process of the teaching identity of students of the Licentiate in Biological Sciences, course from the experience in the teaching internship in elementary school, focusing on the development of teaching activity. It is a research with a qualitative approach, guided by Bakhtinian dialogism and positioning theory. The construction of information was based on two episodic narrative interviews with each of the four graduates selected from the Federal Institute of Maranhão/Campus Barreirinhas. In the research, we used the dialogical thematic analysis on the information constructed through the participants reports. To organize the information, we prepared a frame with the situations, themes, meanings and excerpts from the transcripts of the interviews, and a collective semiotic map that allowed the presentation of themes and meanings. The research results indicate that the undergraduate students built their teaching identities from the experience of being able to use didactic strategies to overcome the insecurity of teaching in the teaching internship.

**Keywords:** Experience; Teaching identity; Positioning; Teaching internship.

### Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar el proceso de construcción de la identidad docente de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Biológicas, a partir de la experiencia en la pasantía docente en la enseñanza fundamental, centrándose en el desarrollo de la actividad docente. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, guiada por el dialogismo bakhtiniano y la teoría del posicionamiento. La construcción de la información se basó en dos entrevistas narrativas episódicas con cada uno de los cuatro graduados seleccionados del Instituto Federal de Maranhão/Campus Barreirinhas. En la investigación se utilizó el análisis temático dialógico sobre las informaciones construidas a través de los relatos de los participantes. Para organizar la información, se creó un cuadro con las situaciones, temas, significados y extractos de las transcripciones de las entrevistas, además de un mapa semiótico colectivo que permitió la presentación de temas y significados. Los resultados de la investigación indican que los estudiantes de pregrado construyeron sus identidades docentes a partir de la experiencia de poder utilizar estrategias didácticas para superar la precariedad de la docencia en la pasantía docente, lo que posibilitó la percepción de la capacidad de ser docente.

**Palabras Clave:** Experiencia. Identidad docente. Posicionamiento. Pasantía docente.

1 Licenciada em Ciências Biológicas (IFMA)E-mail\*: [sabrimendessousa@gmail.com](mailto:sabrimendessousa@gmail.com)

2 Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS/UnB). Professor no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). E-mail: [patriciofilosofia@ifma.edu.br](mailto:patriciofilosofia@ifma.edu.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Para os docentes, o processo de construção da identidade profissional é uma questão problemática. Esse processo tem sido alvo de discussões acadêmicas (Rech; Boff, 2021). Allain e Coutinho (2017) destacam que, no cenário de pesquisa sobre Licenciatura em Ciências Biológicas, há desafios para a construção de uma identidade docente no contexto da atuação do professor.

Nesse panorama de pesquisa, quando se trata da trajetória dos estudantes que cursam licenciatura, o Censo da Educação Superior de 2019 aponta para um baixo índice de matrículas e de conclusão de curso. De acordo com o Censo, os cursos de bacharelado mantêm predominância de matrículas com 66,0% em relação às licenciaturas, que apresenta 19,7%. Ainda conforme o estudo, os números de concluintes nos cursos de bacharelado correspondem a 61,8%, enquanto os da licenciatura têm participação de 20,3% (Brasil, 2019).

Essa tendência de valoração do bacharelado acima da licenciatura continua no Censo da Educação Superior de 2021, com um número ainda maior de concluintes para os cursos de bacharelado, alcançando um percentual de 57,4%, seguidos pelos cursos de licenciatura com 21,4% (Brasil, 2022). O que se observa com esses estudos é um baixo índice de concluintes entre os cursos de licenciatura, o que pode ter alguma correlação com o processo de construção da identidade docente dos estudantes.

Consideramos que a procura pelos cursos de licenciatura pode estar relacionada ao modo como o licenciando se percebe professor, nós questionamos: como a experiência didático-metodológica de atuação no estágio docente no ensino fundamental provoca o processo de construção da identidade docente de estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas?

Diante do exposto, partimos da premissa de que as barreiras encontradas por licenciandos em Ciências Biológicas, considerando aqueles que se percebem docentes, se torna um desafio para a atuação em sala de aula. Segundo Allain e Coutinho (2017), a maioria dos estudantes não pretende seguir a carreira da docência, mas sim estar em áreas de pesquisa relacionadas à Biologia. Ao iniciarem o estudo dos conteúdos destinados ao campo de ensino, eles demonstram desinteresse e desmotivação, o que afeta a forma como se percebem enquanto futuros professores.

O ensino de Ciências no ensino fundamental é imprescindível para desenvolver conhecimentos e experiências pedagógicas no estágio docente. Diante disso, a investigação da construção da identidade docente dos licenciandos no contexto desse estágio é uma forma de compreendermos a formação do ser professor e identificar quais aspectos interferem nesse processo. É importante refletirmos sobre a contribuição desse momento do estudante em formação inicial para a docência.

Com o intuito de investigar as vivências numa perspectiva teórico-prática, acrescentamos, de modo expressivo e significativo, os conhecimentos necessários acerca dessa profissão (Arruda; Araújo; Passos, 2018). Para entendermos esse cenário, é importante pesqui-

sar a formação identitária do futuro professor como um dos principais agentes do processo educacional. Considerando que a educação é um processo dinâmico e complexo, ela consiste na articulação de conceitos e de relações que perpassam a subjetividade dos indivíduos envolvidos, entre eles o professor (Nóvoa *et al.*, 2011).

Nesse contexto, o presente trabalho teve como objetivo investigar o processo de construção da identidade docente de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a partir da experiência no estágio docente no ensino fundamental. O foco do estudo reside no processo de desenvolvimento das atividades de ensino.

## 2. ESTÁGIO E IDENTIDADE DOCENTE EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Para a elaboração desta seção, realizamos uma revisão sistemática da literatura. De acordo com Galvão e Ricarte (2020), esse tipo de pesquisa é utilizado para a busca em bases de dados e tem o objetivo de reunir estudos semelhantes que abordam uma determinada questão de pesquisa, aplicando critérios de seleção dos materiais encontrados. Essa revisão possibilita identificar as lacunas nas pesquisas de um campo de estudo e os principais temas abordados nelas.

Desse modo, selecionamos as bases de dados *Google Acadêmico* e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como fontes para a busca das pesquisas que investigam experiências de estágio e o processo de construção da identidade docente em cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim, por meio dessa busca identificamos que as pesquisas sobre a experiência promovida no estágio e a construção da identidade do professor de Ciências Biológicas foram publicados nos últimos quatro (4) anos em diferentes revistas científicas, com uma quantidade constante de artigos. Isso nos permite destacar que os artigos sobre identidade docente e relacionados ao estágio são atuais e de interesse de diversos pesquisadores sobre essa temática. No quadro 1 estão os artigos identificados na revisão sistemática da literatura que realizamos.

**Quadro 1-** Estágio e identidade docente em Ciências Biológicas

Autoria/Ano	Título	Tipo de Pesquisa	Base de Dados e Revista
Leite, Inanda e Magalhães	Primeira experiência da vivência na prática profissional: concepções e reflexões de licenciandos em Ciências Biológicas	Qualitativa	Periódicos CAPES Edurece - Revista da Educação da Unipar
Lima e Yamaguchi (2020)	Desafios e dificuldades na prática docente: relato de experiência das atividades vivenciadas no estágio supervisionado de ensino em Ciências	Qualitativa e descritiva	Google Acadêmico Revista Ensino, Saúde e Biotecnologia da Amazônia
Arrais e Silva (2021)	O estágio supervisionado em ensino de Ciências como espaço para a mobilização dos saberes docentes	Qualitativa	Periódicos CAPES Revista Formação Docente
Almeida <i>et al.</i> (2021)	Estágio supervisionado de ensino em Ciências: um relato sobre as experiências obtidas no ambiente	Qualitativa, descritiva e exploratória	Google Acadêmico Revista Scientia Naturalis

Praciano, Rodrigues e Feitosa (2021)	Estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: perspectivas e reflexões discentes	Qualitativa	Google Acadêmico Revista Prática Docente
Silva, Soares e Valle (2021)	Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	Qualitativa	Google Acadêmico Educação em Revista
Reis e Dias (2022)	As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em Ciências Biológicas	Qualitativa	Periódicos CAPES Revista Formação Docente
Souza, Reis e Dias (2022)	Concepções de licenciandos em Ciências Biológicas sobre o estágio curricular supervisionado e sua colaboração para a construção da identidade docente	Qualitativa	Google Acadêmico Revista de Educação Ciências e Tecnologia

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base na revisão sistemática da literatura realizada.

O quadro elaborado apresenta oito (8) artigos que foram identificados em cinco (5) revistas científicas: *Edurece - Revista da Educação da Unipar*, (1) uma; *Revista Ensino, Saúde e Biotecnologia da Amazônia*, (1) uma; *Revista Formação Docente*, (2) duas; *Revista Scientia Naturalis*, (1) uma; *Revista Educação em Revista*, (1) uma; *Revista de Educação Ciências e Tecnologia*, (1) uma; *Revista Prática Docente*, (1) uma. Desses artigos, (1) um foi publicado em 2019, (1) um em 2020, (4) quatro em 2021 e (2) dois em 2022. Sobre os artigos, (6) seis foram desenvolvidos com abordagem qualitativa, (1) um com abordagem qualitativa e descritiva e (1) um com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória.

No quadro 1 podemos observar que a maioria dos artigos aborda questões associadas à formação inicial docente; ao estágio como espaço fundamental de articulação de saberes teóricos e práticos; à componente curricular que promove a mobilização de saberes; ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico; e às concepções e reflexões dos licenciandos em Ciências Biológicas sobre o estágio supervisionado para o aperfeiçoamento da prática profissional e da construção da identidade docente.

As pesquisas do quadro 1 foram organizadas em três (3) categorias: 1) estágio em ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental (Almeida *et al.*, 2021; Arrais; Silva, 2021; Lima; Yamaguchi, 2020); 2) saberes e identidade docente (Arrais; Silva, 2021; Reis; Dias, 2022; Silva; Soares; Vale, 2021; Souza; Reis; Dias, 2022); 3) concepções e reflexões sobre o estágio docente (Leite; Inanda; Magalhães Júnior, 2019; Praciano; Rodrigues; Feitosa, 2021). Após as citações desses estudos categorizados, iremos comentar cada uma das investigações.

Na categoria estágio em ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental estão as pesquisas de Almeida *et al.* (2021), Arrais e Silva (2021) e Lima e Yamaguchi (2020), as quais se assemelham pela temática de estudo. Os autores revelam em suas pesquisas que a experiência no estágio supervisionado possibilitou aos licenciandos verificarem que as teorias aprendidas em salas de aula universitárias divergiam da prática no estágio docente quanto à indisciplina dos alunos e à falta de livros didáticos. Esses eram os principais desafios para a atuação dos estagiários.

Sobre a categoria saberes e identidade docente, Arrais e Silva (2021) trazem em suas pesquisas o contexto do estágio supervisionado como espaço para a mobilização dos

saberes docentes. O resultado desse estudo mostra que, durante o estágio, os graduandos mobilizaram e desenvolveram saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experiências sobre a prática realizada no ambiente escolar. Essa experiência promoveu trocas de conhecimentos na interação com outros professores.

Outra pesquisa relacionada a saberes e identidade docente foi a de Silva, Soares e Vale (2021). Os autores investigaram sobre a mobilização de saberes e o processo de construção da identidade docente de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A partir dos resultados desse estudo, as informações evidenciaram que a identidade docente dos licenciandos perante o estágio é construída de forma coletiva, depende do reconhecimento dos alunos e de outros grupos sociais envolvidos nesse contexto para ser assumida. Além disso, se baseia principalmente em dois tipos de saberes: o saber disciplinar, que está associado aos conhecimentos disciplinares, e o saber experiencial, que está baseado no próprio exercício da profissão.

Ainda sobre saberes e identidade docente, Reis e Dias (2022) trouxeram uma temática diferente ao abordar a contribuição do professor supervisor durante o estágio supervisionado. A investigação desses autores revela que a colaboração desse profissional da docência acontece na relação entre estagiários e se intensifica em saberes científicos, éticos e estéticos da profissão, contribuindo para a construção da identidade docente dos estagiários durante o período de estágio.

Souza, Reis e Dias (2022) apresentam uma outra pesquisa envolvendo o estágio supervisionado e a sua colaboração para a construção da identidade docente. O resultado desse estudo indica que o estágio docente ajudou os licenciandos a promover conhecimentos específicos acerca da profissão. Por meio de suas práticas exercidas, colaborou para a construção da identidade docente dos graduandos.

Na categoria concepções e reflexões sobre o estágio docente, Leite, Inanda e Magalhães Júnior (2019) fizeram um estudo que buscou analisar as concepções de licenciandos em Ciências Biológicas referente as suas primeiras experiências como professores estagiários. Os pesquisadores identificaram que, apesar do estágio, nas concepções dos licenciandos, ser um momento único, rico e cheio de interações positivas, existem outros fatores que comprometem esse processo de experiência prática, como conflitos, medos e expectativas, principalmente nas relações entre os indivíduos envolvidos no processo educacional.

Ainda nessa categoria, Praciano, Rodrigues e Feitosa (2021) buscaram compreender as perspectivas dos estudantes após a prática no estágio supervisionado. O estudo demonstrou que os professores estagiários tiveram um bom relacionamento com os alunos durante a regência. Também foi revelado que as orientações recebidas durante esse processo contribuíram significativamente para a construção da identidade profissional dos estudantes ao se perceberem como futuros professores depois da prática docente.

Em síntese, os trabalhos apresentados nesta seção ressaltam a importância do estágio supervisionado para a construção da identidade docente dos estagiários, pois orientam

as primeiras experiências na prática profissional desses futuros professores. Além disso, os estagiários são inseridos na realidade no contexto educacional, o que proporciona o domínio de exercícios teóricos e práticos que são fundamentais à prática de ensino.

### 3. POSICIONAMENTO, IDENTIDADE E EXPERIÊNCIA

A teoria do posicionamento neste estudo está relacionada aos aspectos dinâmicos das interações sociais, a partir das quais o indivíduo assume posicionamentos de si (Davies; Harré, 1990). Os indivíduos expressam sua identidade através do conjunto de seus posicionamentos nas interações comunicativas (Moutinho; Conti, 2016). O posicionamento se trata de uma estratégia discursiva que permite as pessoas negociarem e rejeitarem determinadas posições, haja vista que posicionar é a construção discursiva de histórias pessoais (Saito; Ribeiro, 2013). Isso acontece em um contexto dinâmico de direitos e deveres (Harré; Van Langenhove, 1999).

Em uma narrativa, um indivíduo pode se apresentar como herói de sua própria história movida pelo estímulo de sua imaginação. Ele se posiciona por meio de uma ideologia, entrelaçada por significados e valores sociais. Logo, o herói dentro do processo narrativo se estabelece a partir da imagem que o indivíduo tem de si mesmo. O interesse do indivíduo em se posicionar em diferentes situações é retratado detalhadamente em seus relatos, visto que a narração requer isso de quem se dispõe a narrar (Araújo; Borges, 2020). Os posicionamentos são entendidos como atos discursivos pelo qual se concretizam as relações dialógicas entre os indivíduos (Bakhtin, 2011).

A narrativa individualizada participa do processo de construção da identidade em situações nas quais ocorrem múltiplos posicionamentos (Araújo; Borges, 2020). Em interações dinâmicas de professores estagiários com os alunos, são produzidos significados em relação aos diferentes posicionamentos assumidos nessa interação. Para Bruner (1997), o significado se dá através de um sistema de símbolos partilhados pelos indivíduos. Essa partilha acontece entre o professor e o aluno em sala de aula mediante o processo de ensino-aprendizagem.

Em uma conversação, as posições estão longe de estabelecer posições fixas, pois o posicionamento tem uma forma que depende da situação vivida (Davies; Harré, 1990). Os indivíduos podem mudar o seu posicionamento durante a mesma conversa. Nessa dinâmica, a relação entre posicionamentos e a força ilocucionária dos atos de fala pode envolver outro participante e criar outras posições que podem interferir em sua identidade (Saito; Ribeiro, 2013). Nessa perspectiva, Freire (1996) salienta que na relação entre as pessoas, no respeito simultâneo por si e pelos outros, podemos criar as condições para que cada indivíduo assuma a sua própria identidade.

A identidade é o processo da interação entre o indivíduo e a sociedade, a qual, na dinâmica das relações socioculturais, está em constante transformação. A identidade surge da percepção de nós mesmos como indivíduos históricos, a partir de contextos, experiências e relações que cada indivíduo estabelece com outro (Rech; Boff, 2021). Conforme Pi-

menta (1999), a identidade docente é construída por meio da significação do contexto social profissional, entrelaçada à reafirmação de suas práticas. Para Dubar (2005), a identidade também é atribuída pelo indivíduo ao outro, o qual poderá se identificar com ela ou rejeitá-la na construção da identidade para si.

Simson (2003) destaca que existe uma memória que advém de experiências guardadas pelo indivíduo. Essas experiências se referem às suas próprias vivências, mas também contêm aspectos da memória do grupo social, no qual esse indivíduo foi socializado. AmatuZZi (2007) acrescenta que a experiência no sentido próprio da palavra está associada, num primeiro instante, ao conhecimento que é adquirido através da prática exercida, e num sentido mais específico, ao significado da palavra experiência, que se desdobra no fato de sua origem estar no passado. As palavras têm um significado que é formado no processo histórico. Esse significado, para Vigotski (2001), é o resultado e consequência do confronto entre contexto social e experiências de cada indivíduo ao longo de sua vida. São construções subjetivas que incluem emoções e sentimentos. O sentido é pessoal, embora seja construído a partir do significado, que é social.

Diante disso, consideramos que a memória e a identidade estão interligadas, pois uma depende da outra para serem construídas, seja ela coletiva ou individual (Simson, 2003). Nesse sentido, o futuro professor, enquanto indivíduo, sustenta a construção de sua identidade por meio da memória e da imaginação durante o processo narrativo (Araújo; Borges, 2020).

#### 4. APORTE METODOLÓGICO

O estudo que desenvolvemos é de abordagem qualitativa, realizada a partir de uma pesquisa narrativa com enfoque episódico, que analisa situações no processo narrativo. Segundo Muylaert *et al.* (2014), a pesquisa narrativa investiga eventos organizados nas narrativas, em busca de significados e de experiências dos entrevistados. A pesquisa é orientada na perspectiva do dialogismo de Bakhtin (2011), que foca nas interações dialógicas sociais dos indivíduos, e pela teoria do posicionamento de Davies e Harré (1990). Este estudo respeitou os princípios fundamentais da ética científica e acadêmica, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), conforme Parecer nº 5.663.180.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos sete (7) etapas: 1) revisão sistemática da literatura; 2) seleção dos participantes; 3) realização de entrevistas narrativas episódicas individuais; 4) transcrição literal dos áudios das narrativas; 5) análise intensiva do material transcrito; 6) organização das informações em quadro e mapa semiótico; 7) análise dos resultados.

1) Iniciamos a primeira etapa da pesquisa com a revisão sistemática da literatura, a partir da seleção de artigos científicos extraídos das bases de dados *Google Acadêmico* e do Portal de Periódicos da (CAPES). Os critérios utilizados foram: língua portuguesa, período de 2019 a 2022; com dois (2) termos de busca: 1) estágio em ensino de Ciências; 2) identidade docente em Ciências Biológicas. Após fazermos o refinamento, identificamos oito (8) arti-

gos. Os artigos selecionados foram distribuídos em um quadro e organizados de acordo com a autoria, ano, título, tipo de pesquisa, base de dados e revista. Os artigos foram organizados em três (3) categorias: 1) estágio em ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental; 2) saberes e identidade docente; 3) concepções e reflexões sobre o estágio docente.

2) Para a segunda etapa, selecionamos como participantes para a construção das informações, quatro (4) estudantes, do sexo feminino, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/Campus Barreirinhas, que já tinham cursado a disciplina de estágio docente na época da investigação. Utilizamos os seguintes critérios de seleção: 1) ter realizado o estágio supervisionado no ensino fundamental, nos anos finais; 2) disponibilidade para participar da pesquisa.

3) Na terceira etapa, realizamos duas (2) entrevistas narrativas episódicas individuais com cada uma das quatro (4) participantes selecionadas, considerando a temática: experiência docente no estágio do ensino fundamental. De acordo com Bauer e Gaskeel (2002), a entrevista episódica é um tipo de entrevista narrativa baseada em situações sobre uma determinada vivência. Essa entrevista é marcada por episódios específicos. Para isso, seguimos uma sequência de (3) três orientações: 1) elaboração de tópicos orientadores da entrevista; 2) não interferir ou fazer perguntas que interrompam os relatos na entrevista, nem discutir contradições; 3) após finalizar a gravação, fazer anotações da entrevista com base nas observações da pesquisadora.

4) Após a execução das entrevistas, realizamos, num quarto momento, a transcrição literal dos áudios com a escuta inicial de todo o áudio. Nesse processo, fizemos a transcrição com a utilização dos seguintes sinais: colchetes [ ] para as pausas, reticências [...] para indicar interrupção de um pensamento ou prolongamento de uma ideia, e expressões entre aspas duplas [“ ”], que denotasse a fala literal de outrem na narrativa.

5) Em continuidade, como escolha metodológica, desenvolvemos no quinto momento, que trata das transcrições das narrativas, uma análise temática dialógica sobre as informações construídas. Posteriormente, a análise das informações começou com uma prévia leitura geral do texto transcrito, a fim de termos uma visão panorâmica do áudio em texto escrito. Feito isso, na segunda leitura, buscamos identificar os elementos característicos da análise escolhida, que são: as situações, os temas e os significados que surgiram nas narrativas. Para Silva e Borges (2017), a análise temática dialógica tem como foco a dinâmica entre os diferentes temas com suas implicações mútuas em relação aos significados identificados na narrativa.

6) Na sexta etapa, após finalizada a análise das transcrições das entrevistas, organizamos um (1) quadro com as situações, os temas, os significados relacionados a eles e os trechos da transcrição das entrevistas. Em seguida, elaboramos um (1) mapa semiótico coletivo com o uso do *software XMind* versão 7.5<sup>3</sup> que possibilitou a apresentação dos temas e

3 O *XMind* versão 7.5, segundo Krüger-Fernandes, Ribeiro e Borges (2020), é um *software* de código aberto utilizado para elaborar mapas mentais que ajudam na organização de ideias e que são fáceis de interpretação e memorização.

os significados que mediarão os temas. Essas informações foram retiradas do quadro 2 das participantes, que proporcionou as ligações e as articulações entre eles.

7) Na sétima etapa, destinada à análise dos resultados, buscamos evidenciar a dinâmica dialógica das vozes e dos posicionamentos assumidos pelas participantes quanto aos diferentes temas e significados que surgiram das suas interações sociais com os alunos. Conforme Silva e Borges (2017), os diálogos possuem enunciados por meio dos quais os indivíduos expressam o seu ponto de vista. Os enunciados são elaborados para dialogar com os outros enunciados de outros indivíduos.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para uma melhor compreensão dos resultados, as informações das entrevistas foram organizadas em um (1) quadro e em um (1) mapa. O quadro foi estruturado de acordo com quatro (4) elementos a seguir: situações, temas, significados e trechos das entrevistas. Os temas foram articulados por vínculos de significados no mapa semiótico (ver Figura 1). Os trechos das falas foram retirados das entrevistas transcritas literalmente, e não seguem uma ordem linear dos episódios narrados pelas participantes<sup>4</sup>. As situações surgiram dos relatos das participantes, que foram categorizadas em temas, para posterior identificação dos significados e da relação entre eles, conforme quadro abaixo:

**Quadro 2** - Situações, temas e significados nas narrativas das participantes

Situações	Temas	Significados	Trechos das entrevistas
1. O aluno que se espelha na professora estagiária.	Professora incentivadora	Ensinar é estimular a sonhar	[...] então, um aluno chegar para você e falar que ele quer cursar Ciências Biológicas, que ele quer ter sonho de fazer a mesma coisa que você tá fazendo ali é muito enriquecedor [...]. (Amanda)
2. Aluno protagonista do processo ensino-aprendizagem.	Aprendizagem centrada no aluno	Estimular a autonomia dos alunos	[...] Então foi bem interessante esse momento de levar eles para o quadro para montar o esquema da atividade, porque eles não estavam mais só observando, eles estavam participando, e quando eles se tornam parte do processo de ensino eles se sentem muito felizes [...]. (Charlotte)
3. Um aluno passa mal na sala de aula.	Laço de confiança	Ter cuidado e afetividade com o aluno	[...] E um aluno também, ele acabou passando mal em sala de aula. E ele me procurou e falou: “olha professora, eu estou passando mal”, e ajudá-lo ali fez com que eu pudesse ver a enormidade da confiança que ele teve em mim naquele momento, pois eu percebi que ele ficou mais calmo enquanto os pais chegavam [...]. (Amanda)
4. Entrada da professora tradicional na sala de aula.	Controle da turma	Manter os alunos disciplinados	[...] Eu também tinha que impor uma certa autoridade, até porque são alunos de uma faixa etária que é conhecida por ser bem agitados, e então às vezes, eu tinha que chamar atenção mesmo, pra eles pararem de agitar, de atrapalhar a aula também [...]. (Natasha)

<sup>4</sup> Para a preservação do anonimato da identidade das participantes nos trechos das entrevistas, atribuímos a elas os nomes fictícios de Amanda, Natasha, Charlotte e Rebeca.

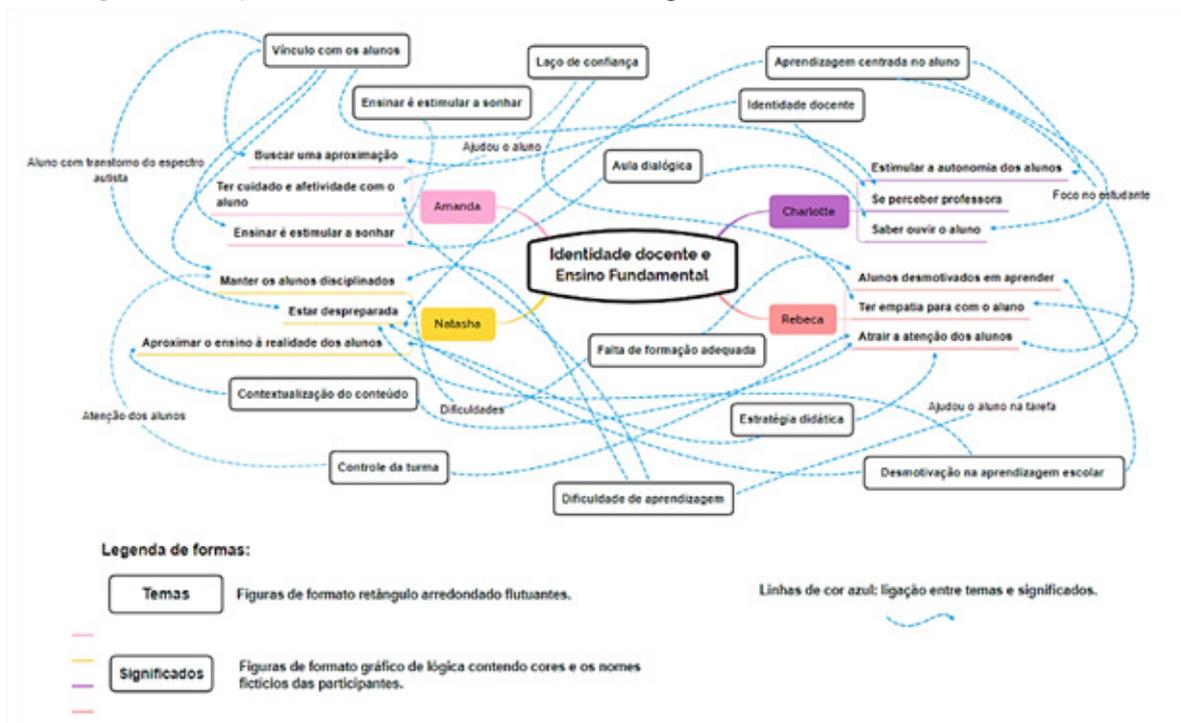
5. Primeiro dia de contato com os alunos na regência	Vínculo com os alunos	Buscar uma aproximação	[...] primeiro eu já fui afinado assim os vínculos, já fui tomando vínculo, porque eu acho importante o professor ter esse contato com os alunos [...]. (Amanda)
6. Participações dos alunos nas aulas.	Aula dialógica	Saber ouvir o aluno	[...] Mas durante a minha regência eles participavam, eles davam exemplos, e eles falavam quando eles não estavam entendendo alguma coisa, porque eu pude participar ali do processo de ensino-aprendizagem deles diretamente [...]. (Charlotte)
7. Alunos demonstram desinteresse em aprender.	Desmotivação na aprendizagem escolar	Alunos desmotivados em aprender	[...] são alunos ali, entre uma faixa etária que
8. Relacionando o conteúdo de Ciências com o cotidiano dos alunos.	Contextualização do conteúdo	Aproximar o ensino à realidade dos alunos	[...] expliquei algo do cotidiano deles, que era peixes e anfíbios, aí os alunos começaram falar da história de peixe “ah, eu não gosto de peixe, não sei o quê” [...]. (Natasha)
9. Medo de ser uma professora tradicional durante a regência.	Estratégia didática	Atrair a atenção dos alunos	[...] E eu tive muito medo de ser uma professora tradicional, meu grande receio. Então, você quer trazer algo que surpreenda, que chame a atenção dos alunos, por isso que eu procurei levar coisas novas [...]. (Rebeca)
10. Reconhecimento da estagiária como professora regente da turma.	Identidade docente	Se perceber professora	[...] Os alunos me viam como professora. Eles falavam “professora”, eles não falavam a estagiária, e só “a professora”, e “professora, esqueci o tr
11. Aluno com dificuldade no processo ensino-aprendizagem.	Dificuldade de aprendizagem	Ter empatia para com o aluno	[...] e eu notei também durante a regência que tinha um aluno que eu falava e explicava o conteúdo, passava as atividades, mas ele não tinha é... aquela habilidade de fazer nenhuma delas. Então
12. Contato com um aluno autista durante a regência.	Falta de formação adequada	Estar despreparada	[...] na minha turma que eu fiquei, tinha um menino que ele era autista [...] É muito difícil você lidar com um aluno autista, mas eu, como futura professora, não tive essa preparação para lidar com esse tipo de situação [...]. (Natasha)

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos relatos das participantes da pesquisa.

No processo de análise identificamos doze (12) trechos situacionais referentes às experiências das participantes no estágio do ensino fundamental. Nos enunciados das entrevistas, identificamos também doze (12) temas: 1) professora incentivadora, 2) aprendizagem centrada no aluno, 3) laço de confiança, 4) controle da turma, 5) vínculo com os alunos, 6) aula dialógica, 7) desmotivação na aprendizagem escolar, 8) contextualização do conteúdo, 9) estratégia didática, 10) identidade docente, 11) dificuldade de aprendizagem e 12) falta de formação adequada, cada um com seus respectivos significados (ver Quadro 2). Os temas e os significados identificados nos trechos das narrativas foram articulados no mapa semiótico<sup>5</sup> abaixo.

5 Segundo Borges, Araújo e Amaral (2016), o mapa semiótico consiste em uma proposta que articula vínculos de significados que surgem do processo narrativo dialógico.

**Figura 1** – Mapa semiótico coletivo de temas e significados encontrados nas narrativas



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no quadro 2.

Analisando o mapa, podemos notar que os significados que surgiram nas narrativas de cada uma das participantes, estão em circularidade com os temas que estão em flutuação entorno de todo o mapa semiótico. Contudo, é possível observar conexões entre temas e significados situados na parte superior do mapa entre as participantes Amanda e Charlotte. Nessa parte do mapa, podemos identificar o seguinte tema: vínculo com os alunos, que emergiu da narrativa de Amanda, apresentando ligações com os significados: a) buscar uma aproximação; b) ensinar é estimular a sonhar; c) manter os alunos disciplinados, mostrando que quando o professor estagiário estabelece um vínculo com os alunos, isso acaba influenciando-os positivamente, fazendo com que eles se sintam motivados a buscarem conhecimentos e seguirem seus sonhos.

Relacionado ao tema: aprendizagem centrada no aluno, que surgiu da narrativa de Charlotte, encontramos relações com os significados: a) aproximar o ensino à realidade dos alunos; b) saber ouvir o aluno, mostrando que a participante teve um processo de ensino e aprendizagem centrado neles. Isso acontece através da busca constante pelo diálogo com os alunos nas interações frente a frente no processo de ensino.

Outro emaranhado de conexões é perceptível entre as participantes Natasha e Rebeca, e pode ser localizado na parte inferior do mapa semiótico. Nesse emaranhado temos o tema: estratégia didática, que emergiu do relato da participante Rebeca, e que está conectada aos significados: a) atrair a atenção dos alunos; b) aproximar o ensino à realidade dos alunos. Além disso, o tema: falta de formação adequada, que se encontra vinculado a participante Natasha, está interligado aos significados: a) alunos desmotivados em aprender; b) estar despreparada. Adiante, o tema: controle da turma, que emergiu também da

narrativa de Natasha, está articulado ao significado: manter os alunos disciplinados (ver Figura 1). Esses vínculos de conexões apresentados no mapa, mostram as dificuldades que as estudantes tiveram em suas experiências como professoras no estágio docente no ensino fundamental, a qual foram superadas por elas, a partir do momento que utilizaram estratégia didática para atrair a atenção dos alunos para o processo de aprender. A seguir, apresentamos e discutimos alguns trechos dos relatos obtidos exclusivamente das entrevistas das participantes.

#### 4.1. Experiência e identidade docente de Amanda

A estudante Amanda, à época da investigação, tinha 25 anos de idade, era solteira, sem filhos, cursava o 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Amanda, no ato da entrevista, tinha participado da primeira fase do estágio supervisionado, no 6º ano, em uma escola pública que ofertava ensino fundamental, na cidade onde mora. Em sua narrativa, Amanda contou sobre a sua experiência no estágio docente. Em seu relato, a participante focava muito em seu primeiro dia de regência, ao lembrar do seu nervosismo quando entrou na sala de aula pela primeira vez como professora estagiária. Ela relatou que buscou criar vínculos com os alunos para poder desenvolver a sua experiência docente de uma maneira mais facilitada. Apesar dos desafios enfrentados, a experiência no estágio fez ela se identificar com a docência.

Amanda se preocupou em fortalecer vínculos com os seus alunos. Ela afirmou: “[...] primeiro eu já fui afunilando assim os vínculos, já fui tomando vínculo, porque eu acho que é importante o professor ter esse contato com os alunos [...]” (ver Quadro 2, situação 5, significado: buscar uma aproximação). Ao reforçar a importância do vínculo entre professor-aluno, Amanda se posicionou como uma professora que buscou manter uma relação próxima com seus alunos. Praciano, Rodrigues e Feitosa (2021) destacam que, quando uma conexão entre professor estagiário e aluno é estabelecida, ela gera um elo de equilíbrio. O aluno respeita o professor em formação inicial como autoridade da sala de aula e o professor respeita o aluno como cidadão em processo de formação, conhecimentos e valores.

Em outro enunciado da participante Amanda, fica evidente o seu posicionamento positivo referente à docência ao se perceber como uma boa professora, considerando a interação com os alunos. Segundo Souza, Reis e Dias (2022), da interação entre professor e aluno emergem os traços de personalidade individual docente, como criatividade e senso de segurança. Esses traços fazem com que ele seja reconhecido como ‘bom professor’ pelos alunos ao ensinar.

[...] muitos alunos se aproximavam de mim, porque eu via que eles estavam mais envolvidos com as aulas por gostarem de mim e tal. Pois esse laço de aproximação deixavam as aulas mais dinâmicas, porque a gente acabava por... conversar mesmo durante as aulas e tal [...] Isso fez eu me perceber como uma boa professora [...].  
(Amanda)

O posicionamento de herói pôde também ser identificado na fala de Amanda, quando ela se posicionou como heroína, ao ajudar um aluno que estava passando mal durante a

aula. De acordo com Araújo e Borges (2020), no ato do processo narrativo do indivíduo e da construção de sua identidade, o herói é uma imagem que o indivíduo tem de si.

[...] E um aluno também, ele acabou passando mal em sala de aula. E ele me procurou e falou: “olha professora, eu estou passando mal”, e ajudá-lo ali fez com que eu pudesse ver a enormidade da confiança que ele teve em mim naquele momento, pois eu percebi que ele ficou mais calmo enquanto os pais chegavam [...]. (Amanda, ver Quadro 2)

Amanda salientou que o professor precisa estimular o aluno para sonhar, pois se um “[...] aluno chegar para você e falar que ele quer cursar, que ele quer ter sonho de fazer a mesma coisa que você tá fazendo ali é muito enriquecedor [...]” (ver Quadro 2, situação 1, significado: ensinar é estimular a sonhar). Ao promover o sonho do aluno como uma experiência enriquecedora, Amanda assume um posicionamento docente afetivo. Araújo e Borges (2020) destacam que a interação do professor com o aluno pode ser constituída pela afetividade.

#### 4.2. Experiência e identidade docente de Natasha

A estudante Natasha, na época da pesquisa, tinha 27 anos de idade, era casada, sem filhos, cursava o 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Natasha, no ato da entrevista, tinha participado da primeira fase do estágio supervisionado, no 6º ano, em uma escola pública que ofertava ensino fundamental, na cidade onde mora. No relato de Natasha, ela mencionou que teve muitas dificuldades durante a regência, pois revelou insegurança, medo e nervosismo ao lecionar pela primeira vez. A participante achava que não iria conseguir terminar o estágio por conta dessas barreiras emocionais. Em sua entrevista, ela argumentou que, depois da segunda aula ministrada, passou a se perceber como professora na interação com os alunos durante o estágio.

Em um dos trechos da entrevista de Natasha, identificamos a sua necessidade de impor a sua autoridade de professora estagiária para manter o controle da turma. Natasha, ao usar a autoridade para controlar os alunos, se posicionou como professora tradicional. Segundo Lima e Yamaguchi (2020), o uso da autoridade pelo professor dentro da sala de aula se faz necessário quando a intenção é ensinar. Aceitar uma situação que atrapalhe a aula não é educar, é ser omissivo, pois prejudica o desenvolvimento educacional dos alunos.

[...] Eu também tinha que impor uma certa autoridade, até porque são alunos de uma faixa etária que é conhecida por ser bem agitados, e então às vezes, eu tinha que chamar atenção mesmo, pra eles pararem de agitar, de atrapalhar a aula também [...]. (Natasha, ver Quadro 2)

O medo de ensinar foi verbalizado por Natasha ao mencionar que ficou “[...] com muito medo de não conseguir é... dar aula pra eles, e eu disse “meu Deus, será que eu vou conseguir? [...]”. Nessa condição, Natasha acaba tendo um posicionando inseguro ao se imaginar não conseguindo ministrar aulas para os alunos. Leite, Inanda e Magalhães Júnior (2019) evidenciam que vários sentimentos e expectativas são criados entre os graduandos

durante o estágio. Essas expectativas vão desde as frustrações até o medo de encarar o novo cenário de aprendizagem prática.

Natasha revelou sentimento de despreparo por ocasião do seu primeiro contato com um aluno autista durante a regência. Em seu discurso, ela revela a fragilidade de sua formação ao afirmar que “[...] na minha turma que eu fiquei, tinha um menino que ele era autista [...] É muito difícil você lidar com um aluno autista, mas eu, como futura professora, não tive essa preparação para lidar com esse tipo de situação [...]” (ver Quadro 2, situação 12, significado: estar despreparada). Nessa situação, Natasha se posicionou como uma professora preocupada em saber como agir em tal situação. Silva, Soares e Vale (2021) explicam que esse sentimento de despreparo durante o estágio se assemelha aos outros cursos de formação de professores. Muitas vezes, os cursos trabalham seus currículos disciplinares a partir de disciplinas isoladas, sem mostrar vínculos com a realidade do cotidiano escolar, o que causa insegurança ao estagiar.

Ainda sobre a narrativa de Natasha, ela esboçou a importância em associar os assuntos das aulas ministradas com o cotidiano dos alunos. Sobre isso, afirmou: “[...] expliquei algo do cotidiano deles, que era peixes e anfíbios, aí os alunos começaram falar da história de peixe “ah, eu não gosto de peixe, não sei o quê” [...]” (ver Quadro 2, situação 8, significado: aproximar o ensino à realidade dos alunos). Nessa situação, Natasha assume um posicionamento docente de comprometimento com a aprendizagem facilitadora. Freire (1996) afirma que a contextualização dos conteúdos pelo professor visa dar sentido ao que está sendo ensinado, auxiliando na reflexão do aprendizado e fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir novos conhecimentos com base na realidade em que vive.

### 4.3. Experiência e identidade docente de Charlotte

A estudante Charlotte, no tempo da investigação, tinha 22 anos de idade, era solteira, sem filhos, cursava o 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Charlotte, no ato da entrevista, tinha participado da primeira fase do estágio supervisionado nas turmas do 7º e 8º ano, em uma escola pública que ofertava ensino fundamental na cidade onde mora. A participante Charlotte, em seu discurso narrativo, frisou que sempre quis ser professora desde a infância. Então, desde o ensino médio, ela já sabia a profissão que queria seguir: ser professora de Ciências. O estágio, então, confirmou o que ela queria ser. Em seus relatos sobre o estágio, recorda que foi um período bastante corrido para ela, já que assumiu duas turmas para fazer sua prática docente.

Em sua fala a seguir, notamos que Charlotte incentivou os alunos a serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a participarem da atividade inovadora que ela levou para ser trabalhada em sala de aula. A ideia de Charlotte de tornar o aluno ativo no processo de ensino fez com que ela assumisse um posicionamento de respeito à autonomia do educando. Segundo Lima e Yamaguchi (2020), o professor tem que confiar no potencial e na capacidade de aprender dos alunos, tornando-o ativo e não passivo, o que propicia a sua autonomia para a busca de novos conhecimentos.

[...] Então foi bem interessante esse momento de levar eles para o quadro para montar o esquema da atividade, porque eles não estavam mais só observando, eles estavam participando e quando eles se tornam parte do processo de ensino eles se sentem muito felizes [...]. (Charlotte, ver Quadro 2)

Charlotte destacou que se identificou com a docência ao relatar que os alunos a reconheceram como docente da turma à medida que eles interagem com ela, chamando-a de professora. Nessa interação, ela assumiu um posicionamento docente que contribuiu para a construção de sua identidade como professora. Conforme Silva, Soares e Vale (2021), a identidade docente do estagiário é construída por meio da interação coletiva e depende do reconhecimento dos alunos para ser assumida.

[...] Os alunos me viam como professora. Eles falavam “professora”, eles não falavam a estagiária, e só “a professora”, e “professora, esqueci o trabalho! Como é que nós faz?” Eles me tratavam como professora mesmo, e eu gostava disso! [...]. (Charlotte, ver Quadro 2)

Ainda sobre essa relação professor-aluno, verificamos que, na narrativa de Charlotte, ela externou que os alunos eram participativos durante as aulas. Nesse contexto, quando Charlotte se dispôs a ouvir os alunos, ela conseguiu estabelecer um posicionamento de respeito aos saberes dos educandos, a partir de um caráter dialógico, buscando a interlocução com o aluno. Freire (1996) ressalta que os professores têm a responsabilidade não apenas de respeitar o conhecimento dos alunos, mas de discutir como esse conhecimento se relaciona com o conteúdo da disciplina. O princípio educativo é um processo coletivo e deve ser respeitado.

[...] Mas durante a minha regência eles participavam, eles davam exemplos, e eles falavam quando eles não estavam entendendo alguma coisa, porque eu pude participar ali do processo de ensino-aprendizagem deles diretamente [...]. (Charlotte, ver Quadro 2)

O vínculo afetivo também orientou Natasha a ter um posicionamento de amizade com os alunos. Ela diz: “[...] chegava, tinha abraço. Chegava tinha “tia”. Era um carinho, é... eu chegava tinha lanche, eles levavam sempre alguma coisinha pra mim [...]”. Para Araújo e Borges (2020), uma boa relação entre professor e aluno é fundamental para criar vínculos de amizade e facilitar o processo de aprendizagem.

#### 4.4. Experiência e identidade docente de Rebeca

A estudante Rebeca, quando participou da pesquisa, tinha 30 anos de idade, era solteira, sem filhos, cursava o 8º período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Rebeca, no ato da entrevista, tinha participado da primeira fase do estágio supervisionado, no 6º ano, em uma escola pública que ofertava ensino fundamental, na cidade onde mora. Rebeca lembrou em sua narrativa que a sua experiência no estágio foi um pouco assustadora, pois teve receio de não dar conta das atividades propostas, já que a turma que ela ficou para estagiar era cheia de alunos pré-adolescentes eufóricos. Na entrevista, apesar do medo de enfrentar uma turma pela primeira vez, ela afir-

mou que a experiência foi bem recompensadora para que se tornasse uma futura professora de Ciências.

Em sua narrativa, Rebeca relatou a sua preocupação em não ser uma professora tradicional ao ter como foco o aluno. Para isso, Rebeca assumiu um posicionamento de professora inovadora ao buscar novos recursos didáticos para atrair a atenção dos alunos durante as aulas. Almeida *et al.* (2021) ressaltam que o professor precisa introduzir em seu planejamento de ensino estratégias didáticas que propiciem o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo do aluno de forma ativa, compreensiva e construtiva. Durante o estágio docente, a participante também assumiu um posicionamento empático ao lidar com a dificuldade de aprendizagem de um aluno. Lima e Yamaguchi (2020) afirmam que quando o professor percebe que um aluno possui dificuldade de aprendizagem, ele precisa se aproximar mais do aluno para ajudar a reverter a situação de uma forma significativa (ver Quadro 2, situações: 9 e 11, significados: atrair a atenção dos alunos; ter empatia para com o aluno).

[...] E eu tive muito medo de ser uma professora tradicional, meu grande receio. Então, você quer trazer algo que surpreenda, que chame a atenção dos alunos, por isso que eu procurei levar coisas novas [...]. (Rebeca)

[...] e eu notei também durante a regência que tinha um aluno que eu falava e explicava o conteúdo, passava as atividades, mas ele não tinha é... aquela habilidade de fazer nenhuma delas. Então, por algumas vezes eu ajudei ele [...]. (Rebeca)

A visão familiarizada do educador pelos alunos é evidenciada quando eles se dirigem à estagiária Rebeca, chamando-a de tia nos momentos interacionais em sala de aula. Ela destacou que: “[...] durante as aulas, os alunos me chamavam de “tia”, não me chamavam de professora e nem pelo meu nome. Ver um monte de criança que você nunca viu e de repente está ali me chamando de “tia”, preferia ser chamada de professora [...]”. Nessa situação, Rebeca se posicionou de forma crítica rejeitando a identidade de tia atribuída pelos alunos. Dubar (2005) comenta sobre a desconstrução da identidade atribuída ao outro quando este rejeita essa nova identidade, com a qual não se identifica.

Ainda sobre a experiência docente da participante Rebeca, observamos em seu relato que sua experiência no estágio foi relevante ao assumir o posicionamento na primeira pessoa para expressar que gostou “[...] muito de trabalhar a disciplina de ciências no ensino fundamental, é... os alunos foram muito excepcionais comigo, em nenhum momento eles me desrespeitaram, sempre me trataram super bem [...]”. De acordo com Arrais e Silva (2021), o ensino de Ciências no ensino fundamental é importante para desenvolver conhecimentos e experiências pedagógicas no estágio docente.

A partir das análises das participantes, as informações indicam que as estudantes de licenciatura desenvolvem a percepção de si como docentes no estágio através de um processo e interação que permite com que sejam usadas estratégias didáticas para a superação das inseguranças, sobretudo diante dos desafios de ensinar. Dessa forma, se reconheceram capazes de atuarem como docentes e construir suas identidades como professoras.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar o processo de construção da identidade docente de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a partir da experiência no estágio docente no ensino fundamental. As informações construídas através das narrativas das participantes indicam que as experiências das estudantes de licenciatura como professoras durante o estágio foram recompensadoras como experiência profissional docente. Na relação com os alunos, posicionaram-se como professoras com didática inovadora, buscando uma maior proximidade com os alunos. Isso contribuiu para a construção da identidade docente das participantes.

Esta pesquisa é relevante por mostrar a necessidade de compreender como o então estagiário se vê enquanto futuro docente. Os principais resultados desta pesquisa correspondem à identificação das experiências no estágio docente de Ciências Biológicas que implicam, de forma direta, o modo como as estudantes se percebem professoras. Outro resultado foi o sentimento de insegurança diante de desafios no ensino de Ciências, o qual surgiu pela interação com os alunos no ensino fundamental. Esses dois elementos analisados nas entrevistas permitem que a superação da insegurança ao ensinar no estágio seja um fator relevante para que o estudante, em formação inicial, se perceba capaz de atuar na docência. A partir dessa avaliação de si, se constitua o futuro professor de Ciências.

Como limitação deste estudo, destacamos o recorte da amostragem em relação ao estágio docente no ensino fundamental sem investigar o mesmo no ensino médio, o que incluiria a disciplina de Biologia. Diante disso, sugerimos que outras pesquisas possam aprofundar essa investigação ao considerarem o ensino médio, assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como níveis educacionais para investigações que relacionem experiências de estágio com o processo de construção da identidade docente do professor de Ciências e de Biologia. Concordamos que essas experiências no espaço educacional podem desmotivar ou motivar os licenciandos para prosseguirem, futuramente, no exercício da profissão.

## 7. AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA/Campus Barreirinhas, por ter concedido a autorização para que a pesquisa ocorresse, com corpo discente, no âmbito na instituição.

## 8. REFERÊNCIAS

ALLAIN, Luciana Resende; COUTINHO, Francisco Ângelo. Controvérsias em torno das identidades profissionais de licenciandos em biologia: um estudo inspirado na teoria ator-rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-20, jun./nov. 2017. Disponível em: <https://s3w.net/Vw0ZN>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ALMEIDA, Célio dos Santos *et al.* Estágio supervisionado de ensino em ciências: um relato sobre as experiências obtidas no ambiente escolar (Ensino Fundamental). **Scientia**

**Naturalis**, Rio Branco, v. 3, n. 1, p. 207-215, mar. 2021. Disponível em: <https://s3w.net/2Ve1l>. Acesso em: 12 set. 2022.

AMATUZZI, Mauro Martins. Experiência: um termo chave para a psicologia. **Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 13, p. 8-15, nov. 2007. Disponível em: <https://s3w.net/Tisse>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ARAÚJO, Patrício Câmara; BORGES, Fabrícia Teixeira. Imaginação e identidade no processo narrativo de uma professora. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 208-227, abr. 2020. Disponível em: <https://s3w.net/EH7EJ>. Acesso em: 05 jan. 2022.

ARRUDA, Sergio de Mello Arruda; ARAÚJO, Roberto Negrão de; PASSOS, Marinez Meneghello. Identidade docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências**, Paraná, v. 23, n. 2, p. 1-17, ago. 2018. Disponível em: <https://s3w.net/R4qr6>. Acesso em: 30 dez. 2022.

ARRAIS, Antonia Adriana Mota; SILVA, Delano Moody Simiões da. O estágio supervisionado em ensino de ciências como espaço para a mobilização dos saberes docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 79-92, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://s3w.net/pwl7e>. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2011.

BORGES, Fabrícia Teixeira; ARAÚJO, Patrício Câmara; AMARAL, Letícia de Castro do Amaral. Identidade na narrativa: a constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 1-9, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne27>.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. **Journal for the Theory of Behaviour**, v. 20, n. 1, p. 43-17. 1990.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.

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

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set./fev. 2020. Disponível em: <https://s3w.net/bEqzl>. Acesso em: 12 set. 2022.

HARRÉ, Rom; VAN LANGENHOVE, Luk. **Positioning Theory**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1999.

KRÜGER-FERNANDES, Larissa; RIBEIRO, Lady Daiane Martins; BORGES, Fabrícia Teixeira. Análise Temática Dialógica aplicada a uma roda de conversa com crianças: uma explanação baseada em relato de pesquisa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 226-240, out. 2020. Disponível em: <https://s3w.net/Y5Qge>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

LEITE, Joici de Carvalho; INANDA, Paulo; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. Primeiras experiências da vivência na prática profissional: concepções e reflexões de licenciandos em ciências biológicas. **Endure - Revista da Educação da UNIPAR**, Paraná, v. 19, n. 2, p. 455-476, jun./dez. 2019. Disponível em: <https://s3w.net/8CvDX>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

LIMA, Deiciane Silva de; YAMAGUCHI, Klenicy Kazumi de Lima. Desafios e dificuldades na prática docente: relato de experiência das atividades vivenciadas no Estágio Supervisionado de Ensino em Ciências. **Revista Ensino, Saúde e Biotecnologia da Amazônia**, Coari, v. 2, n. 1, p. 63-69, mai. 2020. Disponível em: <https://s3w.net/wcd9j>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MOUTINHO, Karina; CONTI, Luciane de. Análise narrativa, construção de sentidos e identidade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 1-8, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322213>.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 193-199. 2014. Disponível em: <https://s3w.net/MA1Zl>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

NÓVOA, Antônio *et al.* Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educação Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://s3w.net/orAxP>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PRACIANO, Jaírla Bianca Aires; RODRIGUES, Natália Velloso Fontenelle Camelo; FEITOSA, Raphael Alves. Estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas: perspectivas e reflexões discentes. **Revista Pátria Docente**, Mato Grosso, v. 6, n. 2, p. e064, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://s3w.net/uN2RR>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 1999. p. 15-34.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n.

262, p. 642-667, set./dez. 2021. Disponível em: <https://s3w.net/3nmlw>. Acesso em: 26 jan. 2022.

REIS, Matheus dos Santos; DIAS, Viviane. As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em ciências biológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo horizonte, v. 14, n. 29, p. 133-148, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://s3w.net/AtgOS>. Acesso em: 25 de mar. 2022.

SAITO, Fabiano Santos; RIBEIRO, Patrícia Nora de Souza. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo horizonte, v. 13, n. 1, p. 37-65, mar. 2013. Disponível em: <https://s3w.net/fVa1r>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, p. 14-18, maio 2003. Disponível em: <https://s3w.net/RkZ1p>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, Cátia Cândido da; BORGES, Fabrícia Teixeira. Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 2, n. 51, p. 245-267, jun/set. 2017. Disponível em: <https://s3w.net/1GMMz>. Acesso em: 02 de jan. 2022.

SILVA, Marcos Vinicius Marques da; SOARES, Karla Jeane Coqueiro Bezerra; VALLE, Mariana Guelero do. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em ciências biológicas. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 37, p. 1-18, ago. 2021. Disponível em: <https://s3w.net/K9ujm>. Acesso em: 24 set. 2022.

SOUZA, Juliana Brandão de; REIS, Matheus dos Santos; DIAS, Viviane Borges. Concepção de licenciandos em ciências biológicas sobre o estágio curricular supervisionado e sua colaboração para a construção da identidade docente. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, p. 1-17, jun. 2022. Disponível em: <https://s3w.net/VoQhT>. Acesso em: 12 set. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Limitada, 2001.

#### Informações do artigo

Recebido: 07 de junho de 2023.

Aceito: 02 de novembro de 2023.

Publicado: 28 de dezembro de 2023.

#### Como citar esse artigo (ABNT)

SOUZA, Sabrina Mendes; ARAÚJO, Patrício Câmara. Posicionamentos e identidade docente em Ciências Biológicas: estágio no ensino fundamental. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 8, n. 1, e23047, 2023. <https://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23047.id722>.

#### Como citar esse artigo (APA)

SOUZA, S. M.; ARAÚJO, P. C. (2023). Posicionamentos e identidade docente em Ciências Biológicas: estágio no ensino fundamental. *Revista Prática Docente*, 8(1), e23047. <https://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23047.id722>.

**Editora da Seção**

Ana Cláudia Tasinaffo Alves 

**Editor Chefe**

Thiago Beirigo Lopes 