

Reflexões sobre experiências formativas de três licenciandas em Química no estágio supervisionado no ensino fundamental

Reflections on the formative experiences of three Chemistry graduates in a supervised internship in elementary school

Reflexiones sobre las experiencias formativas de tres licenciados en Química en la pasantía supervisada en la escuela primaria

Ana Thaís Pereira da Silva¹

Mileide Silva Nascimento²

Dalila Ellen Moreira Lima³

Francisco Ranulfo Freitas Martins Júnior⁴

Resumo: A formação de professores de Química com base na reflexividade de práticas docentes, requer condições propícias à docência. O objetivo deste artigo é analisar práticas reflexivas de três licenciandas em Química, realizadas no estágio no ensino fundamental, referentes aos encontros presenciais da disciplina na universidade, às observações e regências na escola e à produção de diário de campo. Executou-se análise textual discursiva em um corpus constituído por relatos de experiências delas nesse estágio, derivadas de escritos em diário de campo e transcrições de rodas de conversa, tratados no IRaMuTeQ. Houve delimitação do estágio como percurso formativo reflexivo, que aproxima escola e universidade, contextos de investigação do trabalho do professor. As ações docentes realizadas por elas no estágio de regência se assemelham às práticas docentes promovidas pela professora supervisora, segundo análises referentes ao estágio de observação. O início do estágio curricular obrigatório delas foi considerado oportuno para investigação da docência do(a) professor(a) de Química.

Palavras-chave: Formação reflexiva. Licenciatura em Química. Docência em Ciências.

Abstract: The teacher education of Chemistry based on the reflexivity of teaching practices requires conditions conducive to teaching. The objective of this article is to analyze the reflective practices of three Chemistry graduates, conducted during their elementary school internship, regarding face-to-face meetings of the discipline at the university, their observations and conduct at school, and the production of a field diary. Discursive textual analysis was conducted on a corpus made up of reports of their experiences during this internship, derived from writings in field diaries, transcriptions of conversation circles, treated in IRaMuTeQ. There was a delimitation of the internship as a reflective training path, which brings together the school and university, contexts of investigation of the teacher's work. The teaching actions carried out by them in the conducting stage are similar to the teaching practices promoted by the supervising teacher, according to analyses referring to the observation stage. The beginning of their mandatory

¹ Licencianda em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). anathais.pereira@aluno.uece.br

² Licencianda em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). mileide.silva@aluno.uece.br

³ Licencianda em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). dalila.ellen@aluno.uece.br

⁴ Professor Adjunto na Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). ranulfo.freitas@uece.br.



curricular internship was considered an opportune time to investigate the practice of the Chemistry teacher.

Keywords: Reflective training. Chemistry graduation. Teaching in Science.

Resumen: La formación de docentes de Química basada en la reflexividad de las prácticas docentes requiere condiciones propias para la enseñanza. El objetivo de este artículo es analizar las prácticas reflexivas de tres licenciados en Química realizadas durante su pasantía en la escuela primaria, respecto de los encuentros presenciales de la disciplina en la universidad, sus observaciones y conducción en la escuela y la elaboración de un diario de campo. Se realizó un análisis textual discursivo sobre un corpus compuesto por relatos de sus vivencias en esta pasantía, derivados de escritos en diarios de campo y transcripciones de círculos de conversación, tratadas en IRaMuTeQ. Se delimitó la pasantía como camino de formación reflexiva, que reúne escuela y universidad, contextos de investigación del quehacer docente. Las acciones docentes realizadas por ellos en la etapa de dirección son similares a las prácticas docentes promovidas por el docente supervisor, según análisis referidos a la etapa de observación. Se consideró oportuno el inicio de su pasantía curricular obligatoria para investigar la práctica de los docentes de Química.

Palabras clave: Entrenamiento reflexivo. Graduación de Química. Enseñanza de la Ciencia.

Introdução

O modelo do professor reflexivo ainda é timidamente inserido em cursos de Licenciatura em Química, pois a formação do tipo transmissora de conteúdos ainda é predominante. O professor que confina suas práticas docentes neste modelo formativo, agrega poucas inovações educacionais em sua aula.

Promover disruptões nesse tipo de formação tem se mostrado tarefa complexa e que merece ser discutida. Há de se pensar em qual(is) momento(s) formativo(s) é possível (re)significar ações pedagógicas, fulcradas na docência na educação básica. Nessa tentativa de qualificar a formação e práticas docentes, é sabido que o estágio supervisionado se configura como uma das primeiras experiências nas quais os licenciandos têm oportunidade de atuar em seu futuro ambiente profissional, refletindo sobre o ser professor. Tipos de ações investigativas como essas vêm sendo praticadas por meio de escritas e diálogos reflexivos, atinentes ao ensino de Ciências/Química (Aguiar; Francisco Junior, 2013; Broietti; Stanzani, 2016; Cabral; Flôr, 2016).

É essencial que ocorra o desenvolvimento de atividades pedagógicas durante o estágio supervisionado, transpassando entre parâmetros teóricos e práticos na formação inicial. Essas atitudes auxiliam na construção de práticas docentes coesas, corroborando com a busca de achados na docência (Rotta; França, 2018).

A formação inicial de professores vem sendo alvo de discussões e estudos ao longo das últimas décadas e, portanto, sofre constantes mudanças. Nos aprendizados sobre os desafios e possibilidades do trabalho docente, discentes de cursos de Licenciatura se colocam como professores em formação que fomentam seu conhecimento sobre docência, na medida em que estudam a teoria na academia, e ainda

se capacitam técnica e instrumentalmente em ambiente escolar.

A reflexividade na docência contribui com o entendimento das etapas constituintes da formação docente, sendo que esta é inacabada e inconclusiva. Pensando nisso, este trabalho apresenta resultados de pesquisa referentes às experiências reflexivas da atividade docente na educação básica, em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade estadual pública cearense. As tarefas de pesquisa ocorreram durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (ESEF).

Olhando para o cenário exposto, constituíram-se como objetos de reflexão no estágio: a) Planejamentos didáticos: exposição de conteúdos, exercícios de fixação, atividades extraclasse; b) Diário de campo: instrumento para escrita reflexiva do estagiário(a); c) Áudios de aulas presenciais no ambiente acadêmico: discussões sobre o estágio concebido na escola; d) Coleta de dados na escola: fotos, vídeos, documentos etc., para visão da postura docente de professores(as) em formação.

Portanto, a junção de teorias acerca da formação reflexiva de professores, sobretudo como preconizam Schön (2000) e Zeichner (1993), contribuíram com o desenho teórico-metodológico da pesquisa, cujo objetivo é analisar práticas reflexivas de três licenciandas em Química, realizadas durante o estágio no ensino fundamental, referentes aos encontros presenciais da disciplina na universidade, às observações e regências na escola e à produção de diário de campo.

Estágio Supervisionado na perspectiva da formação reflexiva

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório que tem como um de seus objetivos o contato inicial do licenciando com a profissão docente. Assim, esse sujeito tem a oportunidade de vivenciar as lidas diárias da vida do professor, apesar dessa situação ocorrer em curto intervalo de tempo (no estágio). Experiências preliminares com a docência podem motivar a escolha pela carreira docente. Maciel *et al.* (2020) reiteram que o professor em formação permanente se desenvolve profissionalmente, compreendendo criticamente a complexidade das iniciativas de formação e da atuação profissional.

Em estágio, o licenciando reflete sobre várias ações docentes, inerentes à observação, planejamento e regências, o que pode resultar, segundo Teixeira e Cyrino (2013), em verificações acerca de boas aulas, crenças de si como professor e mais conhecimento sobre as atividades de ensino e aprendizagem (Teixeira; Cyrino, 2013). Esse percurso formativo é cercado de *nuances* da profissão, as quais podem se constituir em objeto de estudo, se suas etapas de realização forem sistematizadas (Carvalho, 2012).

O professor em formação tende a ser estimulado a colocar em prática seus saberes docentes, paulatinamente adquiridos em atividades destinadas à docência na

educação básica. Portanto, o estágio supervisionado é configurado como componente curricular que aproxima universidade e escola, contextos da formação profissional do professor. E ainda, esse estágio tem o potencial de (re)dimensionar aspectos intrínsecos ao trabalho docente, acarretando implicações na formação do professor (Souza; Lima, 2019).

O estágio é importante para efetivar a aprendizagem do discente acerca de seu processo pedagógico de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades, mediante o acompanhamento de um professor atuante no magistério (Scalabrin; Molinari, 2013). Essas autoras advertem que, o fato de um indivíduo estar frequentando curso de Licenciatura, não o garantirá, após colação de grau, como alguém apto a exercer a profissão docente, pois é preciso que ele se envolva com ações sobre ser professor, criando possibilidades disso durante sua trajetória formativa.

Ao se envolver com o estágio supervisionado e, assim, se identificar com a docência e o papel profissional de professor, o licenciando adquire cada vez mais conhecimentos pertinentes ao ensino. Nesse processo, ele é constantemente desafiado a desempenhar atitudes para melhorar o processo de aprendizagem, sobretudo referente aos conteúdos os quais ele está responsável por ministrar. Tardin e Ananias (2023) entendem que, quando o estágio supervisionado é pensado e gestado como atividade que articula instituição de ensino superior e escola de educação básica, ele se efetiva como atividade teórico-prática, caracterizada nos projetos pedagógicos de cursos (PPC) de Licenciatura.

Pelo fato de a docência ser atividade profissional e singular a cada professor, seu processo de aperfeiçoamento pode ser registrado subjetivamente, também, na forma de manuscritos. A escrita no processo formativo se prospecta como analítica, organizando o pensamento e retomando experiências adquiridas na escola (Aguiar; Francisco Junior, 2013). Por exemplo, anotações de estagiários sobre vivências em práticas escolares são passíveis de registros em diário de campo coletivo, visando reflexões críticas das ações pedagógicas promovidas.

O professor pode se tornar um profissional que reflete, indaga e analisa sua prática docente cotidiana. Pensando nessa premissa, Diniz-Pereira (2014) afirma que o modelo formativo pautado na racionalidade prática se contrapõe ao da racionalidade técnica, pois não restringe compreender a atividade docente em estudos acadêmicos, ainda que estes sejam aumentados por treinamento de habilidades comportamentais e técnicas de oratória e transmissão de informações livrescas.

O processo de reflexão na ação docente é visto em diferentes momentos do trabalho docente. Ele permite que o professor reflexivo seja surpreendido pelo aluno e, naquele momento, possa pensar na melhoria de sua(s) próxima(s) ação(s) (Schön, 2000). Nos momentos de interação entre estagiários e alunos, os quais podem ser expressos pelos primeiros, professor em formação e professor supervisor trocam informações,

ideias e experiências para melhorar o ensino promovido pelos estagiários aos estudantes. Rodrigues (2022) destaca que as reflexões oriundas da realização do estágio auxiliam na escolha de possibilidades metodológicas de ensino.

Ideias e informações relativas à reflexão docente tendem a se constituir em insumos de pesquisa, passíveis de serem coletadas em diários de campos, cheios de descrições de atividades inerentes ao estágio supervisionado. Sendo um instrumento de descrições das ações realizadas em estágio, o diário de estágio proporciona a construção do conhecimento sobre a aprendizagem da atividade profissional do professor (Gonçalves *et al.*, 2008). Logo, esse instrumento pode estabelecer a socialização dessas vivências, como também induzir variadas reflexões sobre a docência, perspectivando o que pode ser melhorado nela (Silva; Gaspar, 2018).

A inserção da racionalidade prática na formação docente sinaliza a consecução de práticas reflexivas, causando evoluções constantes na docência exercida por quem se envolve nesse processo. Esse tipo de formação pode ser constatado em análises de recortes textuais referentes às atividades produzidas no estágio (Broietti; Stanzani, 2016). Quem busca entender o ensino de maneira investigativa é capaz de desenvolver ambientes de aprendizado no exercício de sua profissão, independentemente do período no qual se encontre em seu trajeto profissional (Zeichner, 1993).

Metodologia

A concepção do estágio supervisionado como etapa da formação reflexiva de professoras de Química/Ciências, redundou na proposição e escrita deste artigo. Em discussão conjunta entre professor orientador e estagiárias, esse tipo de reflexividade foi substantificado em um roteiro previamente estabelecido e, então, na realização de tarefas colaborativas.

Definiu-se temática, objetivos de pesquisa, aporte teórico-metodológico e, por fim, encaminhou-se a elaboração textual, resultante do processo de supervisão do estágio das três licenciandas em Química ao longo do semestre letivo 2023.2, no município de Limoeiro do Norte-CE. Foram executados movimentos de idas e vindas pela universidade pública estadual, assim como pela escola de educação básica particular; nesta, em três turmas distintas de ensino fundamental: 6º ano A (31 alunos), 7º ano B (32 alunos) e 8º ano C (33 alunos).

O Quadro abaixo apresenta a sistematização da supervisão de múltiplas ações realizadas pelas Estagiárias ao longo de toda a disciplina de ESEF, em função do caminho metodológico percorrido na pesquisa.

Quadro 1: Caracterização dos aspectos da pesquisa e seus objetivos e sua relação com o estágio

Aportes teórico-metodológicos	Procedimentos técnicos	Estratégias de coleta de dados	Técnicas de análise de dados
. Fenomenologia de vivências em determinados contextos (Creswell, 2014); . Reflexões críticas da racionalidade prática (Zeichner, 1993; Fávero; Tonieto; Roman, 2013; Diniz-Pereira, 2014); . Profissional reflexivo (Schön, 2000).	. Pesquisa documental (Salge et al., 2021); . Trabalho de campo em estágio (Costa et al., 2022).	. Roda de conversa em contexto de estágio (Cabral; Flôr, 2016); . Reflexão em imagens (Franco, 2008); . Diário de campo, fotos e vídeos.	. Análise Textual Discursiva (ATD); . Uso do software IRaMuTeQ 0.7 alpha 2.
Objetivos			
Teorizar as reflexões das licenciandas sobre suas experiências formativas.	Produzir informações referentes às imagens capturadas, planos de aula e diário de campo, que expressam subjetividades de interações humanas em contexto escolar.	Dialogar reflexivamente sobre os acontecimentos vivenciados em estágio, sanando dúvidas.	Analisar diferentes produções textuais acerca de diferentes atividades do estágio (encontros presenciais, imersão na escola, interação com a professora supervisora, estágios de observação e de regência e escrita reflexiva.

Fonte: Os autores (2024)

Os textos oriundos dos diários de campo e das transcrições das discussões feitas nas três rodas de conversas (respectivas aos três encontros na disciplina de ESEF) constituíram o *corpus* de análise, o qual possui 25 laudas e 17.264 palavras. Ele foi revisado e, então, validado pelas três participantes da pesquisa. A análise do *corpus* se deu conforme as três etapas da análise textual discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016).

Vale salientar que, as duas primeiras etapas da ATD (*unitarização*: fragmentação do *corpus* em unidades de significado; e *categorização*: construção de uma estrutura de categorias e *subcategorias*) foram executadas com o suporte do *software* IRaMuTeQ 0.7 alpha 2. Isso visou o tratamento do conjunto de reflexões de experiências formativas derivadas das diferentes atividades de estágio (objetivo do artigo), vinculando ATD com análises no referido *software*.

Conforme os preceitos de Camargo e Justo (2013)⁵, realizaram-se: a) Estatísticas

⁵ As análises no IRaMuTeQ utilizadas nesta pesquisa, são assim explicadas por Camargo e Justo (2013) assim: **Estatísticas textuais**: número de textos e segmentos de textos, ocorrências, frequência média das palavras, bem como a frequência total de cada forma; e sua classificação gramatical, de acordo com o dicionário de formas reduzidas (p. 15). **Nuvem de palavras**: agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência (p. 11). **Análise de Similitude**: identifica concorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um *corpus* textual (p. 11). **Análise Fatorial de Correspondência**: Associa textos com variáveis,

textuais (exploração intermediária do *corpus*); b) Nuvem de Palavras (distinção das atividades de estágio em principais e secundárias); c) Análise de Similitude (tipos de interações entre sujeitos e participantes da pesquisa); d) Análise Fatorial de Correspondência (AFC) (relação entre as atividades desenvolvidas no estágio); e) Classificação Hierárquica Descendente (CHD) (agregação das reflexões em estágio). Tais procedimentos são interdependentes e suportam a análise do que foi feito em estágio.

Alocaram-se unidades de significados (unitarização) em categorias definidas *a priori*, deduzindo e concretizando (Moraes; Galiazzi, 2016) conforme o propósito do trabalho. As categorias *a priori* são: *supervisão do estágio e realização dos estágios de observação e de regência*, abrangendo diferentes atividades realizadas na disciplina de ESEF, entre os meses de agosto e dezembro de 2023.

A terceira etapa da ATD consistiu na produção de quatro *metatextos*, distribuídos entre as duas categorias mencionadas. Elas são constituídas por compreensões inéditas reforçadas por algumas falas/escritas das licenciandas, tanto no diário de campo como nas rodas de conversa. Os *metatextos* foram tratados à luz de suas denominações, em subcategorias que emergiram do processo analítico (Moraes; Galiazzi, 2016), com descrição, interpretação e argumentação. As próximas quatro subseções expõem os seguintes *metatextos*: *contextos de análise*, *achados no diário de campo*, *estágio de observação* e *estágio de regência*. Desse modo, eles demarcam compreensões fundamentadas na formação reflexiva de professores de Ciências/Química.

Contextos das experiências formativas

As Figuras 1, 2, 3 e 4 correspondem à parte do contexto do estágio vivenciado pelas licenciandas, instigando o pensar reflexivo na formação inicial de professores(as) de Química. A escola-campo de estágio se situa próxima a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizada no município de Limoeiro do Norte-CE. A facilidade de acesso à escola justificou sua escolha como campo de estágio para as estagiárias. No começo da realização das atividades de estágio, o professor orientador e as estagiárias acordaram que o diário de campo e os planos de aula seriam os principais instrumentos de acompanhamento das ações formativas, em termos de frequência e avaliação.

ou seja, possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização (p. 10).
Classificação Hierárquica Descendente: Os ST são classificados de acordo com os seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido consoante a frequência das formas reduzidas (p. 10).



Muitas das impressões acerca das atividades desenvolvidas no estágio estão descritas e suportaram as discussões reflexivas das práticas pedagógicas das estagiárias. Sendo assim, a análise no *corpus* materializou relações humanas estabelecidas em ambiente escolar, articulando teoria e vivência na formação inicial de professores de Química, tal como discorrem Broietti e Stanzani (2016).

A análise de Estatísticas textuais indicou que o *corpus* é constituído por três textos distintos (diário de campo, estágio de observação e estágio de regência), possuindo 17.327 ocorrências e 500 segmentos de textos (ST), considerados unidades de significado (US) na ATD. A análise Nuvem de Palavras (Figura 5) demonstra que as estagiárias se envolveram intensamente com atividades formativas centradas nos alunos do ensino fundamental. Nas regências delas, por exemplo, verificou-se planejamento e ministração de aulas com base em exposições orais dialogadas, utilizando perguntas e respostas como metodologia de ensino principal, sustentada pelo uso pedagógico do livro didático e pela resolução de listas de exercícios.

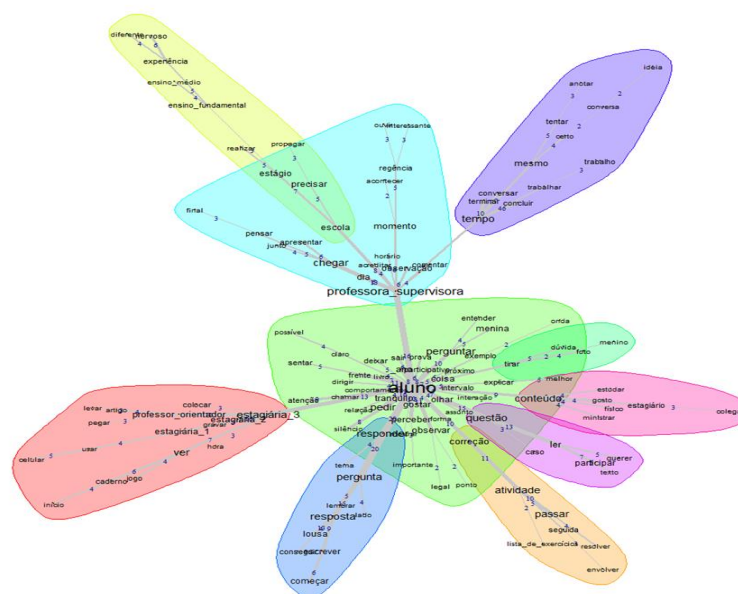
[illegible]

8

A Análise Fatorial de Correspondência (AFC) serviu para a obtenção do contraste entre os três textos do corpus, revelando falas das estagiárias em um grupo comum: de professoras em formação promotoras de ações docentes junto aos alunos, coordenadas pelo professor orientador de estágio e, conseqüentemente, acompanhadas de perto pela professora supervisora, regente das turmas de 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental.

A Análise de Similitude (Figura 6) reforçou a centralidade das atividades de estágio nos alunos da educação básica, assim como as relações entre experiências formativas construídas. As conexões das palavras fluem do centro, de uma posição em que são esperados comportamentos desejáveis durante o aprendizado (*silêncio, gostar, interação, responder, ficar, entender*), em decorrência de práticas docentes propositivas (*observar, perceber, explicar, chamar*). Essas conexões seguem em direção ao cumprimento satisfatório de tarefas das seguintes ações de estágio que foram requeridas: a) orientação e *feedback* (Estagiárias 2 e 3, Professor Orientador); b) ações docentes em sala de aula (*escrever, lousa, atividades, estudar*); c) conhecimento tácito adquirido em ambiente escolar (*horário, pensar, regência, experiência, tentar, trabalhar, conversar*).

Figura 6: Árvore de Similitude do corpus



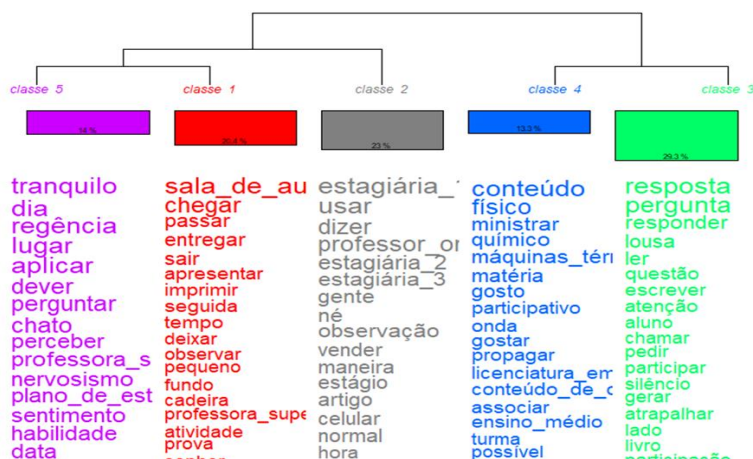
Fonte: Elaborado pelos autores com uso do IRaMuTeQ (2024)

As 17.327 ocorrências no corpus foram agrupadas em 500 ST (US na ATD) por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Os ST foram agrupados em cinco classes textuais - categorias de análise na ATD, do seguinte modo: Classe 1 (20,4% ST), Classe 2 (23% ST), Classe 3 (29,3% ST), Classe 4 (13,3% ST) e Classe 5 (14% ST)].

A Figura 7 demonstra a associação destas classes. Há duas associações distintas entre as classes textuais contidas no Dendograma. A associação do lado esquerdo (agrupamento das Classes 1, 2 e 5) diz respeito à supervisão do estágio das três estagiárias e o estágio de observação realizado por elas. A associação do lado direito (agrupamento das Classes 3 e 4) representa a realização do estágio de regência, nas

visões das estagiárias, discutidas reflexivamente entre elas e com o professor orientador.

Figura 7: Dendograma das classes textuais



Fonte: Elaborado pelos autores com uso do IRaMuTeQ (2024)

A Classe 5 expõe os principais sentimentos delas quando imersas no ambiente escolar. A Classe 1 corresponde aos momentos da inserção delas em sala de aula, sobretudo para desempenhar regências. A Classe 2 se refere às atitudes delas em relação à execução do estágio de observação.

A Classe 3 atesta os tipos de interações entre estagiários e alunos durante a promoção do ensino de Ciências. A Classe 4 lista alguns dos conteúdos de Ciências que foram trabalhados nas aulas; e ainda como o curso de Licenciatura em Química da FAFIDAM/UECE contribuiu para que elas se apropriassem desses conteúdos, sendo capazes de ministrá-los no ensino fundamental.

As cinco categorias de análise mencionadas foram dispostas nas três subcategorias emergentes e subsequentes. Novos olhares foram direcionados à subjetividade da docência em Ciências, praticada pelas estagiárias. A investigação de ações formativas contidas em textos reflexivos é uma prática de pesquisa que visa interpretação e, assim, compreensões inéditas acerca do mundo contemporâneo e complexo, como defendem Moraes e Galiazzi (2016), estudiosos da docência em Química e criadores da ATD.

Achados no diário de campo do estágio: encontros presenciais da disciplina de ESEF e inserção em sala de aula e tranquilidade no estágio

Na disciplina de ESEF foram realizadas tarefas como: cronograma de atividades; escolha do campo; instrumentalização teórica; preparação para o estágio de observação; planejamento, execução e avaliação de regências. Nos encontros presenciais da disciplina, fundamentados por aportes teóricos específicos, realizaram-se discussões sobre o papel do professor, sua capacidade de refletir sobre ele e os comportamentos dos alunos em sala de aula. Reitera-se que todos os momentos vivenciados pelas estagiárias estão contidos em seus diários de campo, instrumento utilizado para se

pensar o que se fazer em docência, quando se discute isso entre pares (Aguiar; Francisco Junior, 2013).

A análise desta categoria revelou que os momentos mais expressivos dizem respeito ao modo como as Estagiárias receberam orientações junto ao professor orientador, no que concerne à elaboração do diário de campo, planejamento e realização do estágio de observação.

As inserções das estagiárias no ambiente da sala de aula se constituíram em outro ponto de destaque desta categoria. Elas ocorreram por meio de condução da professora supervisora, que gradativamente as ambientaram nas turmas nas quais deveriam atuar. Todas adentraram nas turmas de 6º, 7º e 8º ano, embora tenham sido apresentadas como estagiárias somente na turma de 8º ano. No início do estágio em sala de aula, elas disseram sobre seu processo de adequação ao que estava programado na rotina escolar: aplicação de provas, mudança de professores entre salas de aula, impressão de material didático e correção de exercícios propostos para casa.

O processo inédito de inserção de estagiários em sala de aula é delicado, podendo determinar ou não a escolha pela carreira docente. Sendo assim, é crucial se apropriar de impressões, vivências, sentimentos e relatos sobre este tipo de experiência, como o que foi compartilhado pelas estagiárias em seus diários de campo. Gonçalves *et al.* (2008) reiteram essa premissa afirmando que a leitura de diários de campo na área da formação de professores de Química, torna factível a análise do ser professor do outro, quando ele é par de profissão, sobretudo nas entrelinhas dos acontecimentos que circundam a profissão docente.

O jeito como as estagiárias foram acolhidas pela gestão escolar, professora supervisora e alunos, também foi alvo de análises. Elas refletiram que o acolhimento humanizado resultou na tranquilidade para se pensar, executar e avaliar suas práticas docentes. Alunos e professora supervisora demonstraram empatia com as estagiárias. Os primeiros expuseram carinhosamente que gostaram de suas aulas. A professora discorreu positivamente sobre a profissão professor para elas, apesar de deixar claro que essa atividade profissional tem alguns percalços. Essas situações são ilustradas em diferentes falas da Estagiária 3.

Eles demonstraram que gostaram da minha aula, e até perguntaram se eu ia ficar no lugar da professora supervisora. Eu fiquei toda sem jeito. Depois que me sentei, fiquei mais calma, o nervosismo estava passando e o sentimento de dever cumprido tinha chegado, alcancei meus objetivos! (linhas 422-425)

Também percebi que a professora supervisora é muito desenrolada para esses imprevistos que acontecem na vida do professor. Eu considero isso muito importante, porque eu sou uma pessoa muito nervosa em determinadas situações. (linhas 207-211)

As expressões da Estagiária demonstram como a boa acolhida foi fundamental no processo de identificação com a docência. Sobre o comunicar acerca de ações formativas docentes, Silva e Gaspar (2018) ressaltam que:

A escrita é uma poderosa arma de comunicação, capaz de estabelecer vínculos e importantes relações sociais. Escrever é expressar ideias, conceitos, informações, sentimentos e sensações. É eternizar no papel palavras que permanecerão gravadas ao longo do tempo (p. 209).

Uma última análise revelou a preparação das estagiárias para realizarem o estágio de observação. Entre os escritos nos diários de campo, a data 13 de setembro de 2023, referente ao encontro presencial da disciplina de ESEF, foi consensual entre elas no que diz respeito essa preparação. O professor orientador dividiu o referido encontro nos seguintes momentos: 1) Falas das estagiárias sobre as primeiras idas à escola-campo, focando no início de suas relações com a gestão escolar e com a professora supervisora; 2) Designação de atribuições para cada estagiária no estágio de observação, visualizando a prática docente da professora supervisora, a aprendizagem dos alunos e o comportamento das outras duas estagiárias durante suas observações; 3) Leitura e discussão de textos que dão suporte à docência em escola-campo de estágio.

Estágio de observação: das práticas docentes da professora supervisora e do comportamento dos alunos em sala de aula

As três estagiárias realizaram o estágio de observação no mês de setembro de 2023. No sentido de refletir sobre a rotina escolar e o trabalho docente nessa etapa do estágio, o trabalho delas foi organizado do seguinte modo: Estagiária 1 - comportamento das outras estagiárias durante suas observações; Estagiária 2 - registro de interações dos tipos professor-aluno e aluno-professor; Estagiária 3 - análise da prática docente da professora supervisora.

Essa arquitetura teve o suporte teórico de Carvalho (2012) acerca do estágio de observação, considerando: a) Observação e problematização da escola; b) Interações verbais entre professor e aluno; c) Conteúdos ensinados; d) Avaliação de aprendizagem. O primeiro ponto foi destacado pela boa acolhida às estagiárias, pela gestão escolar e professora supervisora. Segundo elas: o “acolhimento foi tão bom” que elas participaram de outras atividades extraclasse, a exemplo do processo de avaliação dos alunos e participação destes em jogos interclasses promovidos pela (na) escola.

É importante destacar que o estágio marcou a primeira experiência docente da Estagiária 1 (atuou no 6º ano), que ao realizar o estágio de observação em conjunto com as Estagiárias 2 (atuou no 7º ano) e 3 (atuou no 8º ano), relatou a superação de suas expectativas, anseios e incertezas. A Estagiária 1 ressaltou que se ambientou na escola e se relacionou bem com os alunos no espaço da sala de aula. Todas as estagiárias compartilharam experiências e conhecimentos durante o período das observações, o que contribuiu com a formação profissional delas. Constata-se, então, que elas desempenharam a reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação (Schön, 2000), especificamente no fazer pedagógico da professora supervisora, repercutindo em seus planejamentos pedagógicos para ações docentes nas etapas subsequentes do estágio.

No tocante ao monitoramento da observação da prática docente da professora supervisora (responsabilidade da Estagiária 2), o foco de atenção, como mencionado, foram as interações verbais entre a regente das turmas e seus alunos e vice-versa. Ela também se ateu às metodologias de ensino adotadas pela professora, aos processos de aprendizagem e à postura dos alunos. Sendo assim, congregando os preceitos para o estágio de observação (Carvalho, 2012), chamou atenção da estagiária, o modo como a professora supervisora exigia a participação dos alunos em sala de aula perante as explicações dos conteúdos e a resolução de exercícios contidos no livro didático, lista impressa e/ou no caderno.

Todas as estagiárias expressaram que ações pedagógicas distintivas, desempenhadas pela professora supervisora enquanto lidava com os alunos, influenciaram suas práticas docentes na etapa subsequente do estágio, as regências. O modo como a professora anotava na lousa e a atitude dos alunos para com esta ação, também foram alvo de inspiração para elas (Figura 8).

Figura 8: Professora supervisora atuando na turma de 7º ano B.



Fonte: Arquivo dos autores (2024).

Percebe-se que os alunos do 7º ano (34 alunos) estão perfilados em frente ao quadro branco. Alguns deles anotam em seu caderno o que é escrito na lousa pela professora. Esta foi a prática docente mais comum durante o estágio supervisionado investigado (anotação no quadro). As conversas paralelas entre os estudantes, mantidas durante as explicações da professora, eram rapidamente cessadas, principalmente quando ela envolvia os alunos durante a correção dos exercícios. Nessa lógica, a Estagiária 2 disse que entendeu o “porquê de a professora supervisora questionar constantemente os alunos” acerca do conteúdo ensinado. Ela também constatou a autoridade e a liderança exercida pela professora durante a ministração de suas aulas. Algumas das falas das estagiárias atestam este enredo:

Ela, às vezes, chamava atenção ou pedia silêncio aos alunos. E depois que os alunos respondiam às perguntas, ela copiava a resposta na lousa. Ela corrigia as respostas deles quando era necessário, complementando ou explicando melhor os conteúdos. (Estagiária 3, linhas 538-540).

Entre uma questão e outra, era possível observar conversas paralelas, mas nada que atrapalhasse a atuação docente da professora, principalmente enquanto ela escrevia as

respostas na lousa. Foi interessante perceber que os alunos faziam silêncio quando ela direcionava perguntas a eles, que participavam do momento; a maioria, pelo menos. (Estagiária 2, linhas 685-687).

Ela sempre fazia perguntas para os alunos, aguardando as respostas deles. Além disso, ela deixava um tempo disponível para que eles pensassem sobre o que estava sendo questionado e, assim, respondessem o solicitado, formulando suas próprias respostas. (Estagiária 1, linhas 535-537).

Durante o estágio de observação, elas ficaram cientes dos conteúdos que teriam que ministrar em suas regências, posteriormente. A Estagiária 1 foi encarregada do conteúdo Cadeia Alimentar. A Estagiária 2 recebeu a missão de ensinar sobre Poluição Ambiental. A Estagiária 3 recebeu a atribuição de explicar aos alunos os conteúdos Máquinas Térmicas e Ondas. O período das observações ocorreu em concomitância aos estudos delas sobre estes conteúdos. Diante das missões recebidas, elas refletiram sobre a importância de conversar com a professora supervisora sobre o exercício docente, bem como a necessidade de elaboração e aplicação de listas de exercícios sobre os assuntos abordados. Elas relataram que espelharam suas práticas docentes nas ações desempenhadas pela professora supervisora em sala de aula. Sendo assim, a estratégia metodológica de suas aulas estava traçada: solicitar que os alunos respondessem questões do assunto e as apresentassem à turma, em momento oportuno.

Achados de pesquisa como estes comungam com o objetivo do ensino de conteúdos na perspectiva de Carvalho (2012), quando a autora percebe modificações de ações docentes que superam o ensino tradicional, alterando o comportamento dos estudantes e a própria maneira de avaliá-los, na sincronia de realizar exercícios atinentes aos conteúdos estudados. Carvalho (2012) sugere ainda que as observações referentes ao conteúdo ensinado devem ser guiadas no sentido de abordá-lo em termos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Sobre o estudo dos conteúdos a serem ministrados nas regências, elas disseram que foi preciso estudar muito conceitos relativos às disciplinas de Biologia e Física, além dos de Química, já que esta disciplina é objeto de seus estudos em nível de Graduação. Os relatos delas explicitaram a necessidade de conhecer mais os assuntos atinentes à área de Ciências da Natureza, ao concluírem a formação inicial, pois também poderão atuar profissionalmente como professoras de Ciências no ensino fundamental. O professor orientador delas sugeriu, inclusive, que elas adquirissem livros didáticos de Ciências e de Biologia e Física, da educação básica, para complementação de seus estudos e suporte para prática pedagógica na modalidade educacional correspondente.

Das vivências no estágio de observação, depreende-se que as estagiárias estavam se acostumando com a rotina escolar. Esse processo redundou no reconhecimento de suas virtudes e fraquezas no âmbito da profissão docente, pelo exercício de refletir sobre a própria prática. Comungando com Schön (2000), elas descobriram que se permitiram ser surpreendidas pelo modo como os alunos agem em sala de aula, para que, no

momento seguinte, pensassem sobre isso e, assim, planejassem suas próximas ações. Na visão das sujeitas de pesquisa, esses pensamentos permitem aludir a razão pela qual se depararam com situações inesperadas e inusitadas, praticadas pelos alunos.

Elas relataram que, em formação inicial, vivenciada reflexivamente, estão entendendo o modo de agir do professor quando exerce seu trabalho. Então, estão começando a discursar acerca do estágio como espaço de pesquisa focada em práticas docentes no ensino de Ciências/Química. Também foi uma oportunidade para se pensar em uma das principais e difíceis missões do professor: lidar com dificuldades encontradas em sala de aula, buscando meios para superá-las, sem desconsiderar as possíveis limitações impostas nesse processo.

Neste contexto, elas se enxergaram paulatinamente como professoras em formação. Com o desenvolvimento desse tipo de maturidade, foi possível perceber mais um passo dado por elas em seu percurso formativo, rumo ao estágio de regência, obtendo conhecimento tácito de práticas docentes por meio do que observaram na professora supervisora. O movimento de vislumbrar ser professor, realizado constantemente pelas estagiárias, denota superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica. Convém comungar com Diniz-Pereira (2014) sobre o auxílio da racionalidade prática na compreensão da complexidade da docência, imbricando conhecimentos teóricos e práticos, condizentes com a incerteza e brevidade das ações feitas nos atos característicos da profissão docente.

Estágio de regência: ensinando conteúdos de Ciências e refletindo sobre essa atividade

O estágio de regência das três licenciandas foi realizado de modo individual, no formato de ensino para alunos em sala de aula. Entretanto, enquanto uma estagiária exercia a prática docente na sua respectiva turma (Estagiária 1: 6º Ano; Estagiária 2: 7º ano; Estagiária 3: 8º Ano), as demais permaneciam na mesma sala e registravam dados para a pesquisa. A professora supervisora delas também estava nas mesmas salas de aula nas quais elas desempenhavam suas regências, avaliando as ações docentes exercidas pelas três.

As regências ocorreram no formato de resolução de exercícios, no dia 16 de outubro de 2023. Elas consideraram suas aulas como experiência docente singular, pois além de os assuntos lecionados divergirem entre si (Cadeia Alimentar; Poluição Ambiental; Máquinas Térmicas e Ondas), os alunos das turmas nas quais estagiaram apresentaram diferentes níveis de conhecimento diferentes.

O estágio de regência ocorreu em forma de coparticipação, tanto com a professora supervisora como entre as estagiárias, sendo atribuídas responsabilidades docentes a cada uma delas, como Carvalho (2012) e Teixeira e Cyrino (2015) dizem sobre o funcionamento da coparticipação durante o estágio de regência. As Estagiárias deixaram

claro que se sentiram seguras e motivadas em planejar e executar coletivamente o estágio, considerando essas atividades como essenciais para seu rendimento satisfatório.

Elas expuseram que a etapa do planejamento pedagógico do estágio, elaborada em diálogo com o professor orientador (na universidade) e com a professora supervisora (na escola), contribuiu com o sucesso da ministração de conteúdos científicos e, consequentemente, para a boa acolhida dada pelos alunos.

Alguns dos registros de momentos de regências são visualizados nas Figuras 9, 10 e 11, em que se constata o arranjo das professoras em formação e dos alunos em sala de aula, similar a rotina escolar deles com a professora supervisora nesse mesmo espaço, no estágio de observação (vide Figura 8). Com efeito, o estágio delas teve o propósito de cooperar com as práticas docentes habituais da professora regente. Isto está intrínseco aos objetivos do estágio supervisionado em cursos de Licenciatura, na mobilização de saberes docentes, oriundos da relação entre universidade e escola, para desenvolvimento de atividades docentes (Broietti; Stanzani, 2016).

Figuras 9, 10 e 11: Estagiárias 1, 2 e 3 em regência no 6º Ano (31 alunos), 7º Ano (32 alunos) e 8º Ano (33 alunos), respectivamente.



Fonte: Arquivo dos autores (2024).

A Estagiária 1 expressou que estava muito nervosa durante sua primeira experiência docente em sala de aula, desde o momento em que adentrou naquele espaço de atuação. No entanto, ela foi se adaptando com o passar do tempo, ela foi se adaptando, em razão, mais uma vez, da boa acolhida dos alunos. O fato de a professora supervisora estar em sala de aula com a Estagiária 1 gerou conforto, como ela descreveu. Sendo assim, ela se sentiu segura ao falar com os alunos, explicando que realizaria correção de uma atividade. Após essa condução guiada ao início de suas práticas docentes junto à turma de 6º ano, ela mencionou:

Daí, então, comecei a correção e pedi para eles lerem a pergunta enquanto eu ia escrevendo a resposta no quadro, foi nesse momento que meu medo passou, pois alguns se mostraram interessados em ler e participar, e, então, a correção foi fluindo e eu me adaptando com aquele momento (Estagiária 1, linhas 337-340).

Outro fato interessante ocorreu ao término da aula da Estagiária 1, quando os alunos aplaudiram a atuação dela como docente. Ela disse que ficou emocionada ao ouvir

o seguinte comentário de um deles: “Você é uma ótima candidata a professora de ciências”. A Estagiária 1 expressou que o sentimento de reconhecimento do seu trabalho, apresentado pelos alunos, a ajudou a superar o medo de praticar o ensino de conteúdos científicos. Rodrigues (2022) realizou uma revisão narrativa do estágio supervisionado com licenciandos em Química, destacando que um dos principais motivos da falta de segurança do estagiário é a ministração de conteúdos de ciências no ensino fundamental, pois diferem, em certo grau, dos conteúdos de Química, área de domínio dele.

Para as Estagiárias 2 e 3, o estágio de regência foi tranquilo. Elas afirmaram isso devido ao grau de semelhança entre as experiências docentes obtidas em estágio, quando comparadas as que adquiriram no Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao qual permaneciam vinculadas como bolsistas à época desse estágio. A tranquilidade da Estagiária 2 foi endossada pela confiança dispensada pela professora supervisora, bem como no domínio dos assuntos relacionados à Poluição Ambiental. Apesar de ter apresentado certo grau de nervosismo em sua aula, a Estagiária 3 relatou ter se saído bem devido ao fato de os alunos participarem bastante da aula, assimilando os conceitos relativos à Máquinas Térmicas e à Ondas.

A comparação entre Estágio Supervisionado e PRP, realizada pelas estagiárias, é um assunto que vem sendo discutido nos campos do Ensino e da Educação. Maciel et al. (2020) falam acerca de possibilidades de fornecimento de uma formação docente crítico-reflexiva aos licenciandos, com mais tempo de inserção no ambiente escolar. Tardin e Ananias (2023) entendem que é possível atenuar disputas entre atividades de estágio e de residência nos cursos de Licenciatura, não privilegiando um em detrimento do outro, pois são propostas que tendem a se complementar e fortalecer iniciativas qualificadas de formação docente.

As Estagiárias 2 e 3 discorreram que foi possível associar conteúdos científicos abordados e situações do cotidiano dos alunos. Apesar de sua formação em Licenciatura em Química condicionar mais afinidade com os conteúdos desta área, em nível de ensino médio, tipo de docência praticada no âmbito do PRP, em quase todos seus registros reflexivos identificou-se o gosto por conteúdos interdisciplinares (Biologia, Física e Química), relativos às Ciências da Natureza.

O último ponto destacado por elas diz respeito à participação dos alunos em sala de aula, quando estimulados a responderem às questões propostas, de acordo com o que tinham resolvido em seus cadernos. Sobre isso, as Estagiárias 2 e 3 ressaltaram que:

Eu dava atenção a quem estava lendo, porque eu pedi que eles lessem as questões e falassem a sua resposta. No geral, eles responderam todas as questões muito bem.
(Estagiária 2, linhas 932-934).

Então, eu colocava os pontos mais importantes das respostas no quadro. Mas existiam perguntas mais bem elaboradas, que exigiam uma resposta mais elaborada. (Estagiária 3, linhas 949-950).

A metodologia de ensino empregada por elas se fundamentou nas práticas docentes da professora supervisora. Essas práticas foram alvo de conversas e acordos no sentido de servirem de base para o exercício docente das licenciandas, em momentos de planejamento durante o estágio de observação. Sendo assim, elas preferiram o uso didático de perguntas e respostas, sendo que as primeiras estavam contidas nas listas de exercícios e as últimas, haviam sido realizadas pelos alunos quando estavam em sua casa. Alguns dos alunos tiveram coragem para responder as questões em sala de aula, de acordo com as suas anotações prévias. Vale salientar que, atividades de leitura, escrita, interação professor-aluno e estímulo do pensamento, constituíram-se em elementos intrínsecos às regências delas. O uso intenso da lousa (quadro-branco) e o eventual uso do livro didático, também foram mencionados por elas.

Considerações Finais

Diante das múltiplas tarefas realizadas no estágio supervisionado, o licenciando em Química se entende ou não como docente, inclusive exercitando sua autoavaliação como profissional da educação. Ao se deparar com um trabalho docente intenso no seio do ambiente escolar, esse sujeito é capaz de refletir sobre o planejamento e execução de suas práticas docentes, considerando as orientações de professores experientes que chegam a ele.

Agindo como investigador de sua docência, o licenciando em Química adquire competências docentes, principalmente quando inicia suas atividades no estágio supervisionado no ensino fundamental. Algumas dessas competências são: acolhimento da gestão escolar; relacionamento com o professor supervisor como par de profissão; interação profícua com alunos, tanto em sala de aula como em espaços externos a ela; seleção e aplicação de metodologias de ensino de acordo com as demandas das turmas; atenção às necessidades e dificuldades dos alunos.

Essas competências foram verificadas nas práticas docentes das três estagiárias. Elas, juntamente com seu professor orientador e sua professora supervisora arquitetaram um estágio supervisionado na perspectiva da formação do professor reflexivo. Na medida em que o estágio era realizado, os registros das experiências eram colocados no diário de campo e, em sequência, discutidos para análise.

A delimitação dos contextos das experiências formativas vivenciadas por elas, aproximando FAFIDAM/UECE e escola campo do tipo particular, favoreceu a docência em Ciências de modo contextual e centrada no aluno, envolvendo planejamento pedagógico, uso de livro didático e resolução de listas de exercícios. Isso foi possível devido às estratégias de coleta de dados adotadas ao longo do percurso metodológico (rodas de conversas, reflexão em imagem, diário de campo, fotos e vídeos).

Um dos achados mais contundentes nos diários de campo diz respeito ao estímulo em participar dos encontros teóricos da disciplina de ESEF, nos quais elas falaram

amigavelmente sobre o ser professora de Ciências, a pesquisa em ensino e a inserção em ambiente escolar. As ações desempenhadas por elas em sala de aula imbricavam constantemente o que era aprendido ao longo do percurso formativo (estudos teórico-práticos, ambientação, observação e regência). Destaca-se que a análise do estágio de regência delas espelhou, em grande medida, o que viram e registraram nas práticas docentes de sua professora supervisora, durante o estágio de observação.

Refletir sobre a docência em Ciências no ensino básico pode se configurar como uma ação permanente na formação de professores de Química. É possível que professores se constituam pesquisadores nesse processo, quer estejam em formação inicial ou continuada. Novas pesquisas desse tipo podem ser realizadas no contexto do estágio em Química no ensino médio, seguindo o exemplo das boas práticas no âmbito do ensino fundamental, constituindo-se, portanto, em legado para a formação docente reflexiva.

Referências

AGUIAR, Tainá Cunha de; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Ações e Reflexões Durante o Estágio Supervisionado Em Química: Algumas notas autobiográficas. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 283-291, 2013. Disponível em:

http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_4/10-PE-150-12.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; STANZANI, Enio de Lorena. Os estágios e a formação inicial de professores: experiências e reflexões no curso de licenciatura em Química da UEL. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 306-317, 2016. Disponível em:

http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_4/05-EA-26-15.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

CABRAL, Wallace Alves; FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha. (Re)pensando as práticas de escrita na disciplina de estágio supervisionado em química: com a palavra, os estagiários. **Revista Ensaio**, v. 18, n. 3, p. 161-174, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epec/a/zN4hYvRrLY7ycktzrsg9dhQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 fev. 2024.

CAMARGO, Brígido Vizeu.; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet]. 2013 Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 25 junho. 2024. 32 p.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa De. Os estágios nos cursos de licenciatura. São Paulo: **Cengage Learning**, 2012.

CRESWELL, Jonh W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

COSTA, Thenilly Sêrgia Brito; CARDOZO, Aline da Silva; SOUZA, Sara Fernandes Flor de; MOREIRA, Marianna Fernandes; GALPÃO, Iapony Rodrigues. O trabalho de campo como intervenção prática no estágio curricular supervisionado em geografia. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 18, n. 2, p. 153-169, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/59281/42737>. Acesso em: 11 mar. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação Docente e Transformação Social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 13 dez. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto. TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-288, 2013. Disponível em: [v38n02a03.pdf \(fcc.org.br\)](v38n02a03.pdf(fcc.org.br)). Acesso 24 nov. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8CxC8jFXgbq6fYtm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GONÇALVES, Fábio Peres; FERNANDES, Carolina dos Santos; LINDERMANN, Renata Hernandez; GALIAZZI, Maria do Carmo. O diário de aula coletivo no estágio da licenciatura em Química: dilemas e seus enfrentamentos. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 30, p. 42-48, 2008. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc30/08-PEQ-5408.pdf>. Acesso em 17 set. 2023.

ROTTA, Jeane Cristina Gomes; FRANÇA, Rafaela de Souza. A formação reflexiva do professor de ciências naturais e o estágio supervisionado. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 509-521, 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_12_ex1190.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

MACIEL, Alessandra de Oliveira; NUNES, Ana Ignez Belém Lima; PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2223-2239, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14428>. Acesso em 25 jan. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3ª ed. revista ampliada. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

RODRIGUES, Antonio Rony da Silva Pereira. Compreensões acerca do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Química: revisão narrativa de literatura. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 7, n. 2, p. 133-147, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/11303>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SILVA, Lorrane Stéfane. Saberes para a construção da pesquisa documental. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/47>. acesso em: 03 de abr. 2024.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: <http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>. Acesso 08 fev. 2023.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 2025-221, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2024.

SOUZA, Mayana Glenda Pinheiro de; LIMA, Renato Abreu. A vivência do estágio supervisionado e as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos em Ciências: Biologia e Química. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/3562>. Acesso em: 22 fev. 2024.

TARDIN, Heitor Perrud; ANANIAS, Elisangela Venancio. Programa Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado: principais diferenças na inserção profissional de futuros docentes. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 8, e10986, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/10986>. Acesso: 30 abr. 2024.

TEIXEIRA, Bruno Rodrigo; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. O Estágio de regência como Contexto para o Desenvolvimento de Identidade Profissional Docente de Futuros Professores de Matemática. **Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 131-149, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2015v8n3p131/3054>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido: 16.05.2024
Aprovado: 11.07.2024
Publicado: 30.07.2024