

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: VIVÊNCIAS E CONCEPÇÕES NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UFAC

PASANTÍA SUPERVISADA Y FORMACIÓN DOCENTE: EXPERIENCIAS Y CONCEPCIONES EN EL CURSO DE PREGRADO EN QUÍMICA DE LA UFAC

José Víctor Acioli da Rosa¹
André Ricardo Ghidini²
Gahelyka Agha Pantano Souza³

Resumo: O estágio se configura como um dos elementos mais importantes da formação inicial de professores, pois aproxima o estagiário do seu campo de trabalho e proporciona reflexões importantes sobre suas ações ainda em formação. Dessa maneira, a escolha do tema de pesquisa se deu pela necessidade de destacar a importância do Estágio Supervisionado na formação do futuro docente e, por isso, o objetivo do estudo é discutir aspectos relativos às vivências e concepções dos estagiários, a partir de relatos de professor-supervisor e estudantes matriculados no Estágio Supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre. A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo exploratória e teve como instrumento de coleta de dados questionários não estruturados, aplicados junto ao professor-supervisor e ao estudante-estagiário. Os resultados indicam que o estágio tem sido a “porta de entrada” para que os licenciando conheçam o futuro local de trabalho e a realidade do contexto escolar. Além disso, o Estágio Supervisionado tem contribuído para o processo de formação dos futuros docentes, ainda que existam algumas limitações.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Inicial; Licenciatura em Química.

Abstract: The internship in initial teacher education is one of the most important components, as it brings the intern closer to his field of work, and provides important reflections on his actions, while still in formation. Thus, the reason for choosing the research topic was the need to highlight the importance of the Supervised Internship in the training of future teachers, and therefore, the objective of this research is to discuss aspects regarding the experiences and conceptions of the interns, from reports of a supervisory professor and students enrolled in the mandatory supervised internship of a Chemistry Graduation course at the Federal University of Acre (UFAC). To achieve the objective of this research, based on the nature of the qualitative methodology, we chose to use the case study method using the questionnaire as an instrument to collect data with the supervisor professor of the internship at the public school and with undergraduate students. Analyzing what was exposed by the students, the internship has worked as a point of entry to get to know the future workplace and the reality of the school context. In general, the results indicate that the supervised internship contributes to the process of training future teachers, although there are some limitations.

Keywords: Supervised internship. Initial formation. Chemistry Graduation.

Introdução

¹ Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Acre, victoriacy@ufac.edu.br

² Doutor em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Acre, andrericardo83@gmail.com

³ Doutora em Educação, Universidade Federal do Acre, gahelyka@outlook.com

A qualidade no desenvolvimento profissional dos docentes tem sido objeto de debates, ao longo de várias décadas, em publicações de periódicos, encontros, congressos e simpósios nacionais e internacionais de educação. O Estágio Supervisionado é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde os estagiários atuarão depois de formados. Com isso, a preocupação com a formação docente e a inserção de futuros professores na sala de aula gera uma apreensão quanto à falta do “desenvolvimento de uma futura identidade profissional do professor” (CANÁRIO, 2008, p.140). Nessa perspectiva, Nóvoa (1991, p.26) defende que a formação desses profissionais precisa ser repensada e reestruturada, de modo que abranja a “formação inicial, indução e da formação contínua”. Assim, o processo de formação envolve a compreensão de situações concretas do ambiente no qual os licenciandos atuarão e a necessidade de repensar a nova formação dos futuros professores.

Segundo Souza (2019), o estágio é a ação prática que aproxima o estagiário do espaço que será seu campo de trabalho depois de formado e proporciona reflexões importantes sobre suas ações, ainda em formação, bem como sobre as organizações e sobre os grupos que se estabelecem no seu campo profissional, possibilitando a agregação de experiências profissionais e a interpretação e a aplicação de conhecimentos teóricos a partir das vivências do estagiário. Para Aguiar e seus colaboradores (2020), é na etapa do estágio que o acadêmico tem a oportunidade de ver aliadas teoria e prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional.

A relação do estágio com a formação de professores encontra-se em pauta quando as discussões permeiam o universo dos cursos de licenciatura no Brasil. Essa ligação vem carregada de reflexões desafiadoras, as quais contribuem para estimular e aperfeiçoar a profissão docente (BRITO, 2015). Tendo isso em vista, o trabalho docente é constituído por um conjunto de atividades complexas inter-relacionadas, as quais se servem, principalmente, de um conjunto múltiplo de conhecimentos de várias origens, dos quais o profissional docente deve se apropriar ao longo de sua formação, o que torna os saberes docentes heterogêneos (AGUIAR *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 15/2005 indica que:

O estágio supervisionado é um conjunto de **atividades de formação**, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de **efetivo exercício profissional**. O estágio supervisionado tem o objetivo de **consolidar e articular** as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de **caráter teórico ou prático** (BRASIL, 2005, p.3) (GRIFOS DOS AUTORES).

A partir dessas atividades de formação, o estagiário participa de uma variedade de experiências que podem pressupor melhores métodos a serem aplicados na sala de aula em que realiza o estágio, considerando cada momento de desenvolvimento e propiciando, assim, um ensino que gere aprendizagem (FREIRE, 1996). Para tanto, Souza (2019) defende que a prática de docência no Ensino Médio deve ser uma ação que aproxima o estagiário da realidade na qual atua ou atuará, de modo que ele possa propor diversas situações nesse campo de trabalho e refletir sobre elas. Entretanto, ser estagiário em sala de aula da Educação Básica não garante que o professor-aluno esteja desempenhando uma ação de reflexão sobre o exercício da docência, “já que não existem modelos prontos ou engessados em uma prática docente já cristalizada” (SOUZA, 2019, p.143).

Desse modo, o contato direto com a rotina escolar, com a equipe gestora, com o espaço de convivência social e com diferentes tipos de estudantes propicia ao estagiário “reflexão da prática de ensino, formulação de estratégias diferenciadas de ensino, adaptadas a realidade que o aluno vive e despertam o entendimento de que ser professor é, antes de tudo, ter ciência da necessidade de preparação contínua” (GHIDINI, 2021, p.7).

Os relatos acima apontam que, ao praticar o efetivo exercício da docência na escola, o estagiário começa a criar identidade, compreende que os professores e os alunos devem estar em um mesmo mundo, falar a mesma língua, utilizar, como ponto de partida, o meio em que o aluno se encontra inserido. Assim conseguirá fazer uma analogia, pois é conhecedor da realidade deste e, a partir disso, pode aprofundar os conhecimentos.

Sob essa ótica defendida por Santos e Freire (2017), enquanto o estagiário observa a aula do professor-supervisor, há o processo de reflexão sobre essas observações, além de aprender sobre como agir em determinadas situações, como trabalhar com dificuldades de aprendizagem, com metodologias e estratégias de ensino que se adequam melhor a cada conteúdo e turma, como resolver conflitos, como estabelecer relações interpessoais com colegas de profissão e alunos.

E, olhando para esse fato, os estagiários compreendem os pontos positivos e negativos encontrados na profissão, obtêm uma ampliação de sua visão a respeito do ambiente escolar, da dificuldade de trabalhar com diferentes alunos, incluindo as políticas de aprendizagem e o plano de aula exigido pela rede de ensino.

Ainda na análise do processo do estágio, o que muito contribui para o futuro professor são as regências, nas quais o estagiário assume o papel de professor e passa a atuar na sua área (SILVA Jr; SÁ, 2021). A partir daí, fica sob responsabilidade do estagiário elaborar aula, planejar o uso dos recursos que aliam teoria e prática para o ensino de conteúdo, o que permite a construção de saberes no processo de ensino e aprendizagem do futuro profissional.

A respeito da preparação do futuro profissional, ele deve estar apto não só no momento da disciplina de estágio, que, na maioria das vezes, acontece nos semestres finais do período da graduação, o que pode deixar algumas lacunas e, possivelmente, diminuir a importância desse componente curricular na formação do professor (GHIDINI, 2021). Dessa forma, recomenda-se que o estágio tenha uma organização específica desde o começo do curso, juntamente com as demais atividades de formação; isso implicará na capacidade de articular os conteúdos específicos da Química com os questionamentos e dificuldades enfrentadas na sala de aula, no planejamento, nas metodologias de ensino e na avaliação. Com isso, os cursos de licenciatura devem considerar os componentes específicos da área, “os componentes pedagógicos, práticas de ensino e atividades complementares” (GHIDINI, 2021, p.11) e torná-los indissociáveis durante toda a formação do estudante.

Esses elementos, inclusive, permeiam as diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2019), que ressaltam a importância do desenvolvimento das práticas pedagógicas durante todo o curso, além do momento de estágio curricular obrigatório. Também considera como indispensáveis fundamentos das principais políticas de formação docente do país o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência e o Programa de Residência Pedagógica, cujas atividades são destinadas à primeira e segunda metades da licenciatura, respectivamente (BRASIL, 2014).

Pimenta e Lima (2012) citam que a prática permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Portanto, o aluno de estágio deverá aprender a enfrentar a realidade com embasamento nas teorias aprendidas ao longo do curso. Deverá aprender, também, a refletir sobre as observações feitas durante a prática, fazendo uma relação com as experiências vividas como aluno, para que possa,

futuramente, ter êxito em sua prática docente. Oliveira (2011) destaca, ainda, que essa característica reflexiva e formativa do estágio faz dele um elemento central dos cursos de licenciaturas e ainda o caracteriza como uma oportunidade para discussões teóricas, mesmo que seja visto como um componente prático e aplicado dissociado da teoria.

O que se percebe, muitas vezes, é uma burocratização dos processos que envolvem o Estágio Supervisionado (GHIDINI, 2021; PIMENTA & LIMA, 2008), em que acadêmicos e professores orientadores focam sua atenção em elementos organizacionais e se esquecem de refletir e realizar uma análise crítica a respeito da atuação e do processo de formação. Entende-se que a formação inicial deve ser pautada pela investigação da realidade, mediante processos de reflexão sobre essa realidade, a fim de avaliarem, professores-formadores e futuros professores, seu papel e sua atuação nesse processo.

Segundo Pimenta e Lima (2008),

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45).

Dessa forma, conforme enfatizam Corte e Lemke (2015), a perspectiva do estágio como vem sendo feito, através da imitação de modelos, sem investigação e sem reflexão, não pode mais fazer parte do processo formativo docente atual, pois é importante que este seja um momento de tomada de decisões, de confronto entre práticas e teorias e de produção de novos conhecimentos a partir da atuação.

As licenciaturas, principalmente nas disciplinas de estágios supervisionados, devem desenvolver atividades que permitam ao estudante a análise, o conhecimento e a reflexão acerca do trabalho docente, de suas ações, de suas dificuldades, garantindo uma visão mais geral do contexto escolar (SANTOS *et al.*, 2018).

No propósito de contribuir para a melhoria da formação docente, é importante compreender que as atividades de estágio se configuram, também, como pesquisa e, como tal, exigem coleta de dados, análise e discussões a partir do que foi observado, experimentado, analisado e concluído. Assim sendo, as teorias trabalhadas ao longo do curso, mais especificamente nas disciplinas de estágio, servirão de apoio não só para as práticas de estágio, mas, também, para a reflexão a partir delas.

Segundo Pimenta e Lima (2008):

No campo da formação de professores e dos estágios, inúmeras pesquisas têm sido produzidas para denunciar essas questões, contribuindo para uma melhor compreensão da formação a partir de estudos críticos e analíticos das práticas desenvolvidas nas universidades, mas também trazendo contribuições significativas do campo prático dos cursos de licenciatura e do campo teórico para novos encaminhamentos aos cursos de formação (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 40).

Porém, a dissociação entre teoria e prática é frequente no discurso dos estagiários. O estágio é implementado como a parte prática do curso. “O estágio é teoria e prática e não teoria ou prática” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 41). Portanto, a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis no contexto de formação do profissional docente traz consigo a possibilidade de reflexão mais efetiva por parte do aluno-professor, permitindo que este produza conhecimentos a partir da escrita sobre sua prática.

Nesse sentido, para Corte e Lemke (2015), o relatório de estágio, por exemplo, sendo ele o principal instrumento de sistematização e avaliação do processo de atuação na escola, não pode resumir-se apenas ao registro, à documentação e ao relato de práticas, mas deve ser, também, fonte de novos conhecimentos, produzidos a partir da reflexão do fazer-pedagógico.

Nessa perspectiva, deve-se destacar que a compreensão da disciplina de Estágio Supervisionado tem sido traduzida, muitas vezes, em formas de atuar que separam a teoria e a prática ou desenvolvem a prática como etapas de procedimento, sem a necessária reflexão para o correto desenvolvimento de processos de aprendizagem. Entende-se a necessidade da teoria e da prática no Estágio Supervisionado, implicando-se como termos inseparáveis (SOUSA, 2011; PIMENTA; LIMA, 2008).

É importante que o aluno-professor entenda a indissociabilidade existente entre teoria e prática, já que, nos espaços escolares, toda a atuação docente está permeada por uma e por outra. A visão separada desses dois conceitos acarreta dificuldades na atuação do estagiário, visto que o profissional docente precisa ser formado com um número mínimo de habilidades e competências (concepções metodológicas, planejamento didático, avaliação, entre outras), que serão postas em prática, primeiramente, em seus estágios, evidenciando seu “saber-ensinar”.

Diante disso, formar futuros professores vai além de apenas treiná-los com metodologias e técnicas para ensinar determinados objetos do conhecimento. O formar

profissionais da educação exige o desenvolvimento de práticas de análise, de reflexão e de compreensão do que seja verdadeiramente importante para atuar no contexto escolar nos dias de hoje (CORTE; LENKE, 2015). Para Leffa (2001, p. 335), a formação de professores “tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento”. Somente a partir dessa fusão é que será possível, portanto, formular e reformular teorias, métodos e técnicas, além de desenvolver competências cada vez mais de acordo com a realidade que se encontra atualmente nas escolas.

Assim, a escolha do tema de pesquisa se deu pela necessidade de destacar a importância do Estágio Supervisionado na formação do futuro docente, destacando pontos, em especial, do estágio no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Acre (UFAC), objetivando, também, buscar estratégias que façam com que a disciplina seja mais proveitosa à formação. Dessa forma, considerando essa importância, destaca-se como objetivo desta pesquisa refletir e discutir sobre aspectos relativos às vivências e concepções dos professores, a partir de relatos de professor-supervisor e estudantes matriculados no estágio, no curso de Licenciatura em Química na Ufac.

O Estágio Supervisionado e o Curso de Licenciatura em Química na Ufac

O curso de licenciatura em Química foi criado em 2003, com a entrada da primeira turma em 2005, com a formatura desta no início de 2009. Ele abrange uma grade curricular com 74 disciplinas, dentre elas, 20 são optativas, que variam entre as áreas de Exatas, Natureza e disciplinas de didáticas, que contribuem para a formação de professores. A proposta da disciplina de Estágio Supervisionado, por sua vez, como componente curricular do curso de Licenciatura em Química da Ufac, visa o desenvolvimento de atividades de docência - planejamento, avaliação, organização de situações de ensino e aprendizagem, seleção e organização de materiais curriculares e avaliação para o desenvolvimento da docência no Ensino Médio (UFAC-QUÍMICA, 2008).

De acordo com a proposta curricular apresentada pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2008, vigente até o ano de 2018, o estágio corresponde a quatro disciplinas, sendo as três primeiras de 90 horas e, a quarta, de 135 horas, totalizando 405 horas (UFAC-QUÍMICA, 2008).

As disciplinas de Estágio Supervisionado do curso contavam com o apoio de docentes vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), que são formados e especializados na área da educação, com ênfase em didática e formação de professores. Considerando, assim, que esses profissionais não são formados em Licenciatura em Química, o curso tinha, muitas vezes, que remediar essa situação, propondo e realizando outras atividades de iniciação à docência, que contribuíssem com a formação inicial do professor de Química.

De acordo com o atual PPC de Licenciatura em Química, implementado a partir da turma de 2019, a nova estrutura curricular está organizada em uma carga mínima de 3.515 horas, sendo esses “componentes obrigatórios: 2.955 horas; componentes eletivos: 60 horas; Atividades Acadêmico-científico-Culturais: 200 horas; e 300 horas de Atividades de Extensão” (UFAC-QUÍMICA, 2018, p.22). Dessa forma, das 2.955 horas dos componentes obrigatórios, compõem o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Química três disciplinas de 135 horas (totalizando 405 horas), ministradas especificamente por professores da área de Química vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Natureza (UFAC-QUÍMICA, 2018).

As disciplinas de Estágio Supervisionado se iniciam no sexto semestre do curso, com Estágio Supervisionado I, desenvolvendo atividades de docência em Química para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Médio. A partir daí, no sétimo semestre, realizam-se atividades para as turmas da 2ª série do Ensino Médio. No oitavo semestre, é realizada a última disciplina de Estágio Supervisionado, nas turmas da 3ª série e em pré-Enem, caso haja disponibilidade.

As atividades de docência, acima especificadas, consistem no planejamento das aulas, na organização de situações de ensino e aprendizagem, na seleção e organização de materiais curriculares e avaliações para a atuação na docência no Ensino Médio (UFAC-QUÍMICA, 2018).

Metodologia

O objetivo do artigo “Estágio Supervisionado e a formação de professores: vivências e concepções no curso de licenciatura em Química da Ufac” consiste em refletir e discutir sobre aspectos relativos às vivências e concepções dos professores, a partir de relatos de professor-supervisor e de estudantes matriculados no Estágio Supervisionado, acerca da contribuição deste para a formação de um professor de Química. Para alcançar esse objetivo, o trabalho apresenta um caráter qualitativo, que,

de acordo com Serapioni (2000), permite analisar o comportamento humano utilizando uma observação naturalista e não controlada, tendo em vista que se trata de um método que possibilita uma relação direta do pesquisador com a questão de estudo (TURATO, 2005).

Nesse sentido, a partir da natureza da metodologia qualitativa, optou-se pela utilização da pesquisa exploratória, que consiste na melhor compreensão dos dados produzidos a partir do instrumento de pesquisa utilizado, atendendo de modo satisfatório ao objetivo da pesquisa e possibilitando discussões maiores (FRANCO; DANTAS, 2017). Como instrumento para a produção dos dados, considerou-se a aplicação de um questionário, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 74), que o consideram um instrumento que objetiva “levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

Dessa forma, foram aplicados dois questionários com perguntas do tipo abertas sobre análise das práticas de estágio supervisionado ao professor-supervisor e aos estudantes-estagiários. Dados de identificação não foram coletados e, portanto, os participantes da pesquisa não serão identificados. Para uma melhor organização dos dados analisados na pesquisa e a fim de preservar os nomes dos participantes, estabeleceram-se códigos de identificação para cada grupo; assim, os participantes são identificados pelas letras do alfabeto, seguidas da ordem destes. Considerando os procedimentos éticos da pesquisa, os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em nenhuma das etapas da investigação perguntou-se o nome, o e-mail ou qualquer dado de identificação dos participantes.

Resultados e Discussão

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu com a participação de 16 estudantes-estagiários, sendo 10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades que variam entre 20 e 36 anos, que realizavam ou já haviam realizado os Estágios I, II, III e IV, conforme a matriz antiga do curso de Licenciatura em Química da UFAC. Participou, também, um professor-supervisor formado no curso de Licenciatura em Química da UFAC, que já atua como professor de Química na rede básica de ensino de Rio Branco/Acre há mais de cinco anos.

A escola como co-formadora do professor de Química

Nesse primeiro momento da pesquisa, são apresentadas as respostas do questionário respondido pelo professor-supervisor.

Inicialmente, o professor foi questionado quanto à participação da universidade na formação do currículo escolar do ensino básico. Ele afirma não haver uma “dupla-troca” entre a universidade e a escola, e que, se houvesse, poderiam ser oferecidos cursos voltados para o ensino de Química. Segundo Daniel (2009, p. 96), essa relação se trata de um processo de “mão-dupla”, mas que, muitas vezes, configura-se apenas no interesse para a realização do estágio, que logo vai ser esquecido pela universidade, pelo professor orientador e pelo estagiário.

Bernardy e Paz (2012), em seu trabalho, defendem a importância do Estágio Supervisionado para a formação de professores e que essa prática vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade, sempre sendo necessário o processo de “mão-dupla” (DANIEL, 2009, p.96). Por isso, Ghidini (2021) corrobora ao afirmar que o Estágio Supervisionado é um canal de aproximação das instituições de ensino superior com a escola, levando informações de suas necessidades à universidade, que deve responder às escolas de nível primário e médio com uma criação de novas ideias.

Quando indagado se a escola pode contribuir como coformadora dos estudantes-estagiários, o professor relata que só o fato de ela dar a oportunidade já está fazendo parte da formação. Assim, quando a escola oferece a “realidade” para eles refletirem sobre “seus limites, suas possibilidades do seu compromisso” (DANIEL, 2009, p. 104), ela direta e/ou indiretamente é formadora do futuro professor.

Pereira (2017), em seu estudo, ressalta que o professor ajuda muito no desenvolvimento do estagiário, mas que a forma como o estágio é feito nos campos do ensino da Educação Básica limita o quanto os professores podem ajudar, devido ao pouco tempo que os estagiários passam na sala de aula. Dessa forma, a instituição formadora precisa compreender o verdadeiro papel, que é fundamental, do professor-supervisor na formação dos futuros professores, pois estes conhecem a realidade em que a escola se vê inserida, seus problemas e suas experiências (SOUZA, 2016; MEDEIROS et al., 2020). Pereira (2017) ainda enfatiza que a maioria dos estagiários não está preocupada em aprender, apenas em criticar o modo como o professor ensina e em cumprir a carga horária (PEREIRA, 2017).

Souza (2021) defende a possibilidade de se repensar o currículo dos cursos de licenciaturas, considerando o papel do professor-supervisor que se encontra na Educação Básica, uma vez que este também tem papel fundamental na formação dos estudantes do curso, quando desenvolvem atividades de estágio supervisionado. Dessa forma, esses professores podem ser incluídos em ações desenvolvidas pelo curso, como: “ações de formação continuada, incentivando a pesquisa no campo de trabalho deles que é a escola” (SOUZA, 2021, p. 187).

A partir do exposto, compreende-se que o professor, ao receber o estagiário em sua sala de aula, assume uma função importante junto aos alunos, porém, muitos desses profissionais desconhecem o seu valor frente à formação dos futuros docentes que adentraram, sob sua responsabilidade, em sala de aula (FRANÇA, 2009).

Para França (2009),

Sem que o professor regente se reconheça neste processo, ele o faz apenas para cumprir uma tarefa à qual para ele não tem sentido ou razão alguma de ser. A fim de promover a articulação teoria e prática como parte fundamental na formação dos futuros professores (FRANÇA, 2009, p. 167).

Dessa maneira, quando os professores-supervisores das escolas de Educação Básica desconhecem o seu papel, muitas vezes, apenas assinam a frequência de carga horária do estagiário, ou apenas observam a regência na sala de aula, sem intenção do debate com os estudantes e o professor orientador sobre às práticas observadas, para uma possível reflexão, comprometendo, assim, a formação inicial dos estagiários.

Oliveira (2011) já destaca que a oferta e a disponibilidade das escolas em contribuir com o estágio configura-se em um relacionamento delicado e bastante complexo e que um processo de parceria entre a escola e a universidade envolve práticas de cooperação institucional que vão muito além do simples fato de colocar o licenciando dentro do espaço escolar.

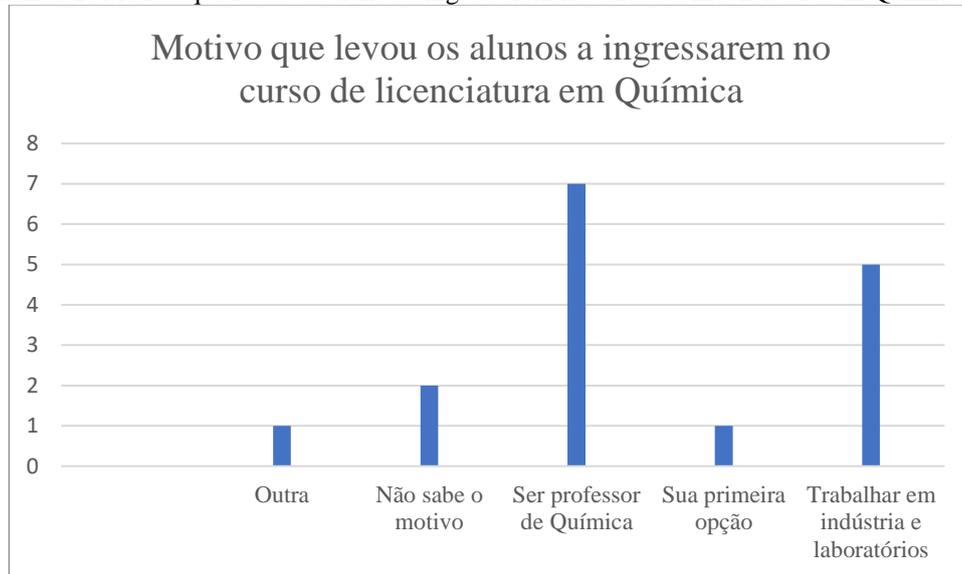
Essa aproximação entre a universidade e a escola, por meio da ligação construída entre professores da Educação Básica, estudantes da licenciatura em Química e professores formadores do curso de licenciatura em Química, implica no fortalecimento do perfil profissional que se deseja formar na Ufac. O professor-supervisor participante da pesquisa diz que o melhor a se fazer, com saberes e experiências, é investir. Investir em livros, aulas lúdicas, jogos, experimentos e sempre motivar a turma trabalhando no seu projeto de vida.

Sobre os desafios da formação inicial dos professores, nota-se que vários são os responsáveis pela formação dos futuros professores: “Universidade, o professor orientador do estágio, o professor supervisor, a escola receptora, além do próprio estagiário e do seu comprometimento com uma formação de qualidade” (SOUZA, 2016, p.7).

Vivências e concepções dos estudantes do Curso de Licenciatura em Química

Neste segundo momento da pesquisa, são apresentados os resultados da participação dos estudantes-estagiários. O intuito, na primeira pergunta foi o de apresentar o perfil dos estudantes participantes do estudo. Os dados tabulados para a primeira pergunta foram apresentados no gráfico 1.

Gráfico 1: Motivo que levou os alunos a ingressarem no curso de Licenciatura em Química.



Fonte: Autores (2021)

Ao serem questionados sobre o que os levou a ingressar no curso de Licenciatura em Química, 7 dentre os 16 participantes afirmam terem entrado no curso com o intuito de serem professores de Química. Outros 5 participantes escolheram o curso para que, quando formados, pudessem atuar em indústrias e laboratórios com os conhecimentos químicos adquiridos durante a graduação.

Souza (2021, p.21) descreve inúmeras percepções de ser professor e o porquê de a profissão docente ser desfavorecida em relação às demais profissões. Dentre elas, podemos destacar que “Ser professor ‘é ganhar mal’; ‘é levar muito trabalho para casa’; ‘é perigoso’”. Nesse sentido, a autora defende a importância da construção da

“identidade docente” no “professor em formação inicial” (SOUZA, 2021, p.61). Tais aspectos são necessários para aprofundar questões relacionadas aos saberes construídos durante o ensino de graduação, mediante as experiências vivenciadas pelos licenciandos, por meio de programas, projetos de formação complementar, estágios nos primeiros anos da formação inicial (MOREIRA *et al.*, 2018).

Dessa forma, acredita-se que esses programas ou projetos que envolvam os estudantes desde os anos iniciais podem aproximar a universidade da escola, por proporcionarem um tempo de contato maior com a realidade escolar e, dessa forma, permitirem que os licenciandos possam romper com visões simplificadas sobre o ensino e refletir sobre a profissão professor, além de proporcionar aos estudantes a possibilidade de compreender o fazer científico. Segundo Silva e Lopes (2021), a natureza desses programas ou projetos trazem impactos para o docente em formação, pois possibilita conhecer a realidade escolar, conhecimento este que viabiliza a reflexão acerca da profissão e a ressignificação de futuras práticas pedagógicas.

Em seguida, foi perguntado aos alunos se o estágio contribuía para motivá-los quanto às suas práticas docentes; 12 participantes responderam que SIM e outros 4 participantes disseram que não. Quanto aos que responderam NÃO, suas justificativas foram baseadas no curto tempo que se passa na escola e na percepção de que nem todo ele é usado para conhecer o contexto escolar. Os demais, que responderam SIM, acreditam que as aulas e atividades do estágio proporcionam um conhecimento inicial sobre como é a realidade docente, como no trecho da resposta do estudante A.

“Motiva no sentido de poder conhecer melhor a futura prática docente, colocando em prática questões teóricas vistas no decorrer do curso, mesmo que, às vezes, as dificuldades se sobressaiam” [Estudante A].

Ao serem questionados se o formato no qual o Estágio Supervisionado estava sendo desenvolvido de fato contribuiu para a formação docente, a maioria dos estudantes estagiários respondeu que sim (10 estudantes). Os participantes que marcaram SIM acreditam que a maneira pela qual o Estágio Supervisionado estava sendo desenvolvido contribuía com a formação docente deles, justificando suas respostas, pois acreditam que:

“A preparação e o planejamento de uma aula, na prática, têm papel fundamental na formação inicial, o convívio, a rotina e os desafios tornam um futuro professor ciente da sua prática; no ensino de Química, assim como nas demais disciplinas, é indispensável” [Estudante A].

“A disciplina contribui, no entanto, é necessário que alguns professores relacionem o conteúdo de Química com a realidade dos alunos” [Estudante B].

A resposta do aluno A condiz com diversos autores citados neste artigo, Souza (2019), Aguiar *et al.* (2020), Brito (2015), Ghidini (2021), Pimenta e Lima (2008), pois é no momento do estágio que o aluno entra em contato com o contexto escolar, tendo experiência nas práticas da escola e nas práticas pedagógicas. O contato direto com a escola possibilita ao licenciando refletir sobre as práticas aplicadas e experimentar situações próprias da prática pedagógica, elaborar diferentes estratégias de ensino e intervir e criar outras táticas de ensino. Assim, é durante essa prática e em outros processos de formação inicial que o estudante é inserido no contexto real da escola.

Os participantes que responderam NÃO compreendem que:

“Ser professor não é apenas chegar e dar uma aula em que não inclua todos, tem que ter uma preparação antes, e é aí que entra o Estágio Supervisionado” [Estudante C].

“O estágio que foi aplicado quando eu fiz não contribuiu muito, pois quase não tivemos aulas presenciais, e apenas dirigimos uma ou duas aulas na escola, o que acredito ser insuficiente para conseguirmos entender como uma sala de aula funciona” [Estudante G].

O estudante C ressalta a importância da “preparação antes” e não apenas dar uma aula. Ele ressalta a necessidade de um investimento teórico-prático desde os anos iniciais da formação do estudante, em que seja possível o licenciando ter mais de um contato com os estudantes, de modo a ensinar diferentes conteúdos, em diferentes turmas, pois o estágio permite a reflexão do estagiário e a possibilidade de aperfeiçoar sua prática docente nos próximos encontros e em diferentes turmas, conhecendo a heterogeneidade das salas de aulas.

A resolução CNE/CP nº 2/2002 instituiu “400 horas de estágio **a partir do início da segunda metade do curso**” (BRASIL, 2002, p. 1, grifo do autor) para a formação inicial de cursos de licenciatura. O curso de Licenciatura em Química, foco desta

pesquisa, até o ano de 2018, era estruturado com uma carga total de 405 horas (ACRE, 2008).

Recentemente, a resolução CNE/CP N° 2/2015 determinou que a carga do estágio deveria ter duração mínima de “400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11). Destaca-se, ainda, que, o novo PPC do curso continua contemplando um total de 405 horas para as disciplinas de Estágio supervisionado.

Moreira *et al.* (2018) sinalizam que a formação do professor não deve mais ocorrer de forma que primeiro se ensine a teoria e, por último, se ofereça um estágio, como se fosse a parte prática do curso. As autoras ainda alertam para o fato de que o profissional assim formado não consegue compreender a realidade do seu contexto profissional. Dessa forma, Moreira *et al.* (2018, p.87) recomendam a possibilidade de “distribuir as 400 horas de estágio desde o início da estrutura curricular do curso, pois permitirá um maior diálogo e articulação entre os componentes ‘teóricos’ do curso e a ‘prática’ vivenciada no estágio”.

Um outro detalhe importante refere-se ao papel do estagiário, do professor orientador e do professor-supervisor nesse processo de formação, considerado por Medeiros *et al.* (2020, p.30) como a “tríade licenciandos”, na qual cada um possui atribuições intrinsecamente interligadas, de forma a melhor proporcionar as situações do futuro campo de atuação do estudante (ACRE, 2018). Nesse caso, quando não entendidos seus papéis, os estudantes, os professores orientadores e os professores supervisores não constroem uma experiência efetiva no processo de estágio (MEDEIROS *et al.*, 2020). Ainda sobre o questionamento sobre o formato no qual o Estágio Supervisionado estava sendo desenvolvido, se este, de fato, contribuiu para a formação docente, o estudante D considera que: “Não muito, pois os professores do estágio largam a gente durante o estágio e, às vezes, nem vão assistir à regência” [Estudante D].

Nesse caso, a resposta do estudante D traz preocupação quanto a uma melhora na formação do professor de Química. Como se promove reflexão e formação por parte dos estagiários quando o professor orientador, às vezes, nem se permite assistir às regências? Essa falsa liberdade dada aos alunos no processo de sua formação não retrata, de fato, o que é ser professor e como melhorar a sua prática docente. Essa realidade condiz com o que nos apresenta Daniel (2009, p.102), quando relata “que a maioria dos

orientadores não consegue acompanhar o estágio de seus futuros professores e nem tem a oportunidade de trocar ideias, conhecimentos, experiências com os professores regentes”.

Compreende-se que essa dificuldade de acompanhamento dos futuros professores perpassa por diversos motivos, sejam pessoais, acadêmicos, relativos ao local, entre outros, além da carga horária do professor orientador, que precisa atender às dúvidas, acompanhar os momentos de estágios e de reflexões de todos os estudantes da turma, o acúmulo de trabalho, entre outros motivos. Além disso, também se ressaltam as questões de formação do próprio professor formador na condução dos estágios supervisionados (DANIEL, 2009; GAMA, 2016; MEDEIROS *et al.*, 2020).

Os Estudantes E e F consideram importante que a formação inicial não contemple somente a “boa prática pedagógica” (SOUZA, 2021, p. 44), que é importante, mas também outros aspectos intrínsecos à formação do “bom professor”, tais como conhecimentos sobre a disciplina escolar (Química), conhecimentos sobre o letramento científico, e mais especificidades sobre conhecimentos da Ciência e da Química.

“Contribui, porém, bem pouco, já que os professores são da área de pedagogia, eles acabam não sabendo as necessidades para o Ensino de Química” [Estudante E].

“Há necessidade de um professor na área específica de Química nas atividades do estágio, pois este poderia avaliar e criar situações de aprendizagem mais adequadas e proveitosas ao licenciando em Química, já que ensinar Química é muito mais específico do que ter habilidades pedagógicas” [Estudante F].

Vale ressaltar que as disciplinas de Estágio Supervisionado eram ministradas por professores com graduação em Pedagogia e não com graduação em Licenciatura em Química e que, muitas vezes, não compreendiam o contexto químico, o que os impedia de “criar situações de aprendizagem mais adequadas e proveitosas” (*Estudante F*).

Segundo Aguiar *et al.* (2020), a parte pedagógica estudada na universidade apresenta algumas limitações quanto aos verdadeiros saberes da profissão de professor em sala de aula. O autor e seus colaboradores enfatizam que “os planos de aula que eram feitos nos estágios não tinham nada a ver com o que é pedido na escola” (AGUIAR *et al.*, 2020, p.41). Dessa forma, faz-se necessário que o professor formador esteja atualizado quanto às mudanças envolvidas na rede de ensino.

Partindo dessa consideração, Medeiros *et al.* (2020) consideram que nem sempre os docentes orientadores possuem a vivência e/ou uma leitura ou pesquisa sobre a Educação Básica e, em alguns casos, há “professores orientadores dos estágios, que desconhecem o chão das instituições de Educação Básica” (MEDEIROS *et al.*, 2020, p. 39).

Por fim, foi solicitado aos alunos que apresentassem sugestões de outras estratégias para que as disciplinas de Estágio Supervisionado fossem mais proveitosas à formação do futuro professor de Química do Ensino Médio. Os participantes da pesquisa sugeriram:

“Diminuir o tempo gasto na universidade e aumentar o tempo na escola, para planejamentos e prática docente” [Estudante H].

“Conciliar os conteúdos com a realidade das escolas” [Estudante B].

“Uma interação melhor entre a Ufac e as escolas públicas” [Estudante I].

“Aprender com um professor de Química. Criar situações de planejamento de regências que levem em consideração, de forma mais aplicada, os três aspectos do conhecimento Químico” [Estudante F].

“Maior quantidade de regência (visto que duas ou três regências são insuficientes para cumprir o objetivo do estágio). Professores de Química como supervisores” [Estudante A].

Observa-se que, nas sugestões, os participantes destacam “uma interação melhor entre a Ufac e as escolas públicas” (Estudante I), caracterizando a necessidade da “mão-dupla” (DANIEL, 2009, p. 96), além de considerarem mais importante o maior tempo de experiência na escola pública e o aumento do número de regências, enfatizando que “a regência não deve ser única” (GHIDINI, 2021, p.14), possibilitando ao aluno estagiário conhecer a heterogeneidade que existe no espaço escolar.

De maneira geral, os resultados indicam que o Estágio Supervisionado contribui para o processo de formação dos futuros docentes. Porém, foram observadas algumas limitações, como o pouco tempo de regência durante a formação, falta de professores orientadores da área e de estreita relação entre a universidade e a Educação básica. Contudo, os dados demonstram que, à medida que as disciplinas de estágio se adaptarem às novas mudanças, através de uma maior interação da Ufac com a rede de ensino do estado, haverá uma melhor compreensão do papel do estagiário, do professor-supervisor

e do professor orientador, além de criação de possibilidades de implementação de projetos, pesquisas e extensão que contribuam para a formação da “tríade licenciando”. Vale ressaltar, ainda, que, a distribuição dos estágios supervisionados durante toda a grade curricular do curso e sua realização com professores da área específica de Química (de acordo com o vigente PPC do curso) proporcionarão uma contribuição pertinente para a formação inicial.

Considerações finais

Analisando o que foi exposto pelos estudantes-estagiários, o estágio tem sido a “porta de entrada” deles para conhecerem o futuro local de trabalho, a verdadeira realidade. E, quando observadas as respostas, os mesmos estudantes que responderam não quererem ser professores de Química ou que desejariam trabalhar em laboratórios ou fazer uma outra graduação, também ressaltaram a importância do estágio, suas contribuições na sua formação e limitações, sem mencionar ou descaracterizar a disciplina, como apenas mais uma para colar grau.

A partir dos resultados apresentados e das referências discutidas no texto, conclui-se que a orientação nos estágios supervisionados é tão importante quanto a recepção dos professores-supervisores na escola e que a estreita relação entre ambos é determinante na formação inicial do estagiário. Compreende-se, então, que a qualidade do estágio executado está relacionada com a qualidade do estagiário formado.

Considerando as leituras, angústias, concepções e vivências dos alunos do curso e do professor-supervisor, notou-se que existem ainda muitas lacunas problemáticas na formação inicial. Em síntese, acredita-se que, pela forma como tem sido ministrada, a disciplina de Estágio Supervisionado não tem contribuído com tanta eficiência para a formação do professor, quando se observa a descontextualização teórico-prática no trabalho desenvolvido pelo docente orientador, privando, assim, os alunos de uma formação cidadã e participativa.

Portanto, a inserção apenas de uma componente curricular que aborde a temática de “prática supervisionada” vista, de certa forma, apenas como uma disciplina “prática” não tem nenhuma contribuição quando não acompanhada de metodologias que contribuam para que os estudantes repensem suas práticas educacionais. Como um aluno participante da pesquisa sugere, “a principal é que nosso professor de Estágio Supervisionado vá assistir nossa regência, pois 98% não comparece”. Assim, em uma

disciplina como essa, se não houver relação professor orientador-estudante-professor supervisor, pouco se contribuirá para a formação de um futuro professor de Química.

No propósito de contribuir para a melhoria da formação docente, compreende-se que as atividades de estágio se configuram como pesquisa e, como tal, exigem coleta de dados, análise e discussões a partir do que foi observado, experimentado, analisado e concluído. Dessa forma, o relatório de estágio não deve ser feito apenas como a última etapa da disciplina, a fim de ser aprovado, mas deve ser, também, fonte de novos conhecimentos, produzidos a partir da reflexão do fazer-pedagógico, permitindo que este produza conhecimentos a partir da escrita sobre sua prática. Por fim, vale concluir a importância do momento de reflexão e discussão entre a “tríade licenciando”, proporcionando a produção de conhecimento acerca de um assunto com tantas lacunas a serem preenchidas. Assim, almeja-se que este trabalho sirva como possibilidade de pesquisas futuras relacionadas à temática.

Referências.

ACRE. **Universidade Federal do Acre. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química.** Rio Branco, UFAC, 2008.

ACRE. **Universidade Federal do Acre. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química.** Rio Branco, UFAC, 2018.

AGUIAR, C. K.; ROSA, J. V. A.; AGUIAR, L. K.; SILVA, K. L.; LIMA, H. G.; SOUSA, E. A. B. Saberes experienciais: relatos de experiências de professores de Química da Educação Superior. **A educação enquanto fenômeno social: política, economia, ciência e cultura.** 3ed. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020, v. p. 35-44. Disponível: <https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/43034>. Acesso em: 10 out. 2021.

BERNARDY, K; PAZ, D. M. T. **Importância do Estágio Supervisionado para a Formação de Professores.** UNICRUZ, 2012. In: Ciência, Reflexividade e (in)certezas, 2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL, CNE, Resolução CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Recuperado em, v. 23, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº 15/2005. **Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.** 2005.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 08 de out. 2021.

BRASIL. LEI nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. DOU de 26.6.2014 - Edição extra. Disponível: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cnecp-no-02-de-01-de-julho-de-2015-diretrizes-curriculares-nacionais-para>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRITO, A. E. Estágio Supervisionado na Formação de Professores: Relato de Experiências. In: CAVALCANTE, Maria. M. D.; SALES, José. A. M.; FARIAS, Isabel. M. S.; LIMA, Maria. S. L. Orgs. **Didática e Prática de Ensino: Diálogos Sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

CANÁRIO, R. **Relatório Geral- Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia Conferência ‘Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida’. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27-28 de Setembro de 2007. Comunicações. Lisboa-Portugal, 2008. p. 140. Disponível em: http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=15446&foId=93067&name=DLFE-2408.pdf. Acesso em: 08 de out. 2021.

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**. In: XII Congresso Nacional de Educação - Educere, 2015, Curitiba/PR. Anais do XII Congresso Nacional de Educação - Educere, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

DANIEL, L. A. **O estudente regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. 2009. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/MWHHLKIGEUBK.pdf. Acesso em 10 de out. 2021.

FRANÇA, D. de S. Formação do pedagogo: a orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3064_1382.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

FRANCO, M. V. A.; DANTAS, O. M. A. N. A. Pesquisa Exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista. **Anais do XIII EDUCERE**. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25001_13407.pdf>. Acesso em 30/10/2021.

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

GAMA, R. P. Alguns desafios na condução dos estágios nos cursos de licenciatura. **Laplage em Revista**, 2 (2), p. 6-17. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/247>. Acesso em: 16 out. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (2009). (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. v. 1. 118p.

GHIDINI, A. R. Estágio Curricular Supervisionado a Licenciatura em Ciências Biológicas: uma Oportunidade de Aprendizagem. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 190–207, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/2426>. Acesso em: 13 out. 2021.

LEFFA, V. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Ed. Educat, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bR7pckcQQkzjFxDn9bxH5K/>. Acesso em: 13 out. 2021.

MEDEIROS, E. A de; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. Professores orientadores dos estágios supervisionados das licenciaturas do Brasil: Análise De Teses Nacionais 2014 – 2018. **Práxis Educacional**, 2020, 16(43), 29-50. <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6777>

MOREIRA, A. L.; COSTA, I. L. M. da; ASSIS, L. F. de (2018). As Bases Legais do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura: entre o Vigente e o Novo. **Pedagogia em foco**, v. 13, p. 81, 2018.

NÓVOA, A. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p.22-34.

OLIVEIRA, R. G. **Estágio supervisionado – horas de parceria escola-universidade**. Jundiá: Paco Editorial, 2011.

PEREIRA, R. C. **Estágio Supervisionado: o Papel do regente e da escola na identidade do licenciando**. In: IV Encontro Estadual de Ensino de História, 2017, Conceição do Coité. IV Encontro Estadual de Ensino de História. Disponível em: http://www.ensinodehistoria2017.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1505839220_ARQUIVO_Artigo.pdf. Acesso em: 10 de out. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria. S.L. **Estágio e Docência**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, E. A; FREIRE, L. I. F. Planejamento e aprendizagem docente durante o estágio curricular supervisionado. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 2, n. 1, p. 263-281, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6767>. Acesso em: 11 out. 2021.

SANTOS, D; RODRIGUES, D; VICENTE, S. A.; ARAUJO, M. J. **A Importância do Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura**. In: Jornada de Iniciação Científica e Extensão, 2018, Palmas. IX JICE 2018, 2018. Disponível em: <https://propi.ifto.edu.br/index.php/jice/9jice/paper/viewFile/9135/4102>. Acesso em: 13 out. 2021.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência e Saúde Coletiva (Impresso)**, v. 5, p. 187-192, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/8MGqFCjhjvXKQsq37t6q7PK/?format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SILVA JÚNIOR, V. C.; SÁ, R. A. Estágio supervisionado em química: as reflexões e contribuições para a formação docente em Pernambuco. **Scientia Naturalis**, v. 3, p. 665-677, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5672>. Acesso em: 10 out. 2021.

Silva, O. de O. e; Lopes, M. M. Impacto do PIBID na formação dos bolsistas: que identidade docente o programa favorece. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, 24(1), 210-224. Disponível em: <https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2021.v24i1.688>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SOUSA, C. G. O olhar do estagiário acerca da atual realidade educacional. **Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 277-290, 2011.

SOUZA, G. A. P. O Estágio Docência na Pós-Graduação: Relatos de uma Professora do Magistério Superior. **Scientia Naturalis**, v. 1, p. 140-147, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2666>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, G. A. P. **Representações sociais sobre ser professor e o processo de (re)construção da identidade docente: um estudo no curso de licenciatura em química da UFAC – Rio Branco**. Curitiba, 2021. 285 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=76679&idpograma=40001016001P0&anobase=2021&idtc=1640>. Acesso em: 13 out. 2021.

SOUZA, R. V. Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoducacionais**, vol. 7, n.12, p.119-134,2016. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/320>. Acesso em: 16 out. 2021.

TURATO, E. R. Conceitos de pesquisa qualitativa em saúde mental. In: BARROS, Nelson. F; CECATTI, José. G.; TURATO, Egberto. R. (Org.). **Pesquisa qualitativa em saúde: múltiplos olhares**. 1ed.Campinas: Pós-Graduação da UNICAMP, 2005, v. único, p. 27-35.