



# ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE QUÍMICA

## SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP: CONTRIBUTIONS TO THE INITIAL FORMATION OF CHEMISTRY TEACHERS

José Diogo Evangelista Reis  

Universidade Federal do Pará (UFPA)

✉ [reis.diogo190@gmail.com](mailto:reis.diogo190@gmail.com)

Criscia Thaianie da Silva Machado  

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

✉ [criscia.uepa@gmail.com](mailto:criscia.uepa@gmail.com)

Lucicléia Pereira da Silva  

Universidade do Estado do Pará (UEPA)

✉ [lucicleia09@gmail.com](mailto:lucicleia09@gmail.com)

**RESUMO:** Neste trabalho foi realizado um estudo a respeito das contribuições que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) oferece à formação inicial docente, com ênfase no professor de Química, de acordo com experiências adquiridas por graduandos do curso de Ciências Naturais com Habilitação em Química da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A pesquisa foi desenvolvida durante as disciplinas de Estágio Supervisionado - Vivências no Ensino Médio I e II, com 16 graduandos do *campus* de Salvaterra-PA. A interpretação dos dados coletados foi realizada com aporte na “Análise de Conteúdo”. Dentre os resultados, foi apresentado que a metodologia do orientador de estágio foi importante para o desenvolvimento do estágio, pois além de oportunizar experiências no campo escolar, foi possível o incentivo à reflexão e diálogo sobre os desafios da prática docente. A maioria dos discentes apontou a satisfação com o resultado do estágio, em vista que, conseguiram vivenciar o ser professor e manter a aproximação da teoria da universidade com a prática escolar. Portanto, o ECS promoveu o desenvolvimento de habilidades e competências, ademais, permitindo que ao longo da disciplina, os estagiários pudessem fazer a reflexão da ação pedagógica e avaliar sua prática profissional em formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente. Ensino de Química. Análise de Conteúdo.

**ABSTRACT:** In this work, a study was carried out regarding the contributions that the Supervised Curricular Internship (ECS) offers to the initial teacher education, with emphasis on the Chemistry teacher, according to experiences acquired by undergraduate students of the Natural Sciences with a Chemistry Qualification from the State University of Pará (UEPA). The research was developed during the disciplines of Supervised Internship - High School Experiences I and II, with 16 undergraduate students from the Salvaterra-PA campus. The interpretation of the collected data was carried out with input in the “Content Analysis”. Among the results, was presented that the methodology of the internship advisor was important for the development of the internship, because in addition to providing experiences in the school field, it was possible to encourage reflection and dialogue about the challenges of the teaching practice. The majority of the students pointed to the satisfaction with the internship results and they managed to experiment the teacher practice and maintain the approximation of the university theory with the school practice. Therefore, the ECS promoted the growth of skills and competencies, in addition, allowing the trainees to reflect on the pedagogical action and evaluate their professional practice in training during the subject.

**KEY WORDS:** Teacher training. Chemistry teaching. Content analysis.

## Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) se constitui como indispensável no processo da formação de professores, sendo, exatamente quando os licenciandos têm a possibilidade de vivenciar aspectos inerentes à prática de sua futura profissão. Além disso, essa disciplina se faz necessária, pois ao ir à prática os licenciandos poderão relacionar o aporte teórico refletido na universidade durante os primeiros anos de curso (Santos, Costa & Araújo, 2012). Dessa forma, buscando a associação entre teoria e prática, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96).

Por isso, o contato com campo de formação durante o estágio deve possibilitar aos discentes o desenvolvimento e amadurecimento de sua identidade profissional. Para isso Corte e Lemke (2015, p. 3) afirmam que o estágio supervisionado não pode ser realizado “sem investigação e sem reflexão”, pois é necessário que para a formação docente atual, seja oportunizado trocas de experiências e reflexões em torno da integração entre teoria e prática, para que assim aconteçam vivências mais relevantes, possibilitando a produção de conhecimentos para a futura prática profissional.

Essa produção de conhecimentos não se reduz somente ao processo de formação enquanto aluno, pois é próprio do ser humano o processo de buscar o novo, compreendendo que somos seres inacabados e em contínua aprendizagem. Porém, refletindo na formação inicial de professores de Química, Brito, Lima e Lopes (2014, p. 3) afirmam que essa formação acadêmica pode proporcionar mais ações “na orientação de que formar um professor/a de Química exige que este profissional possa ter um bom conhecimento sobre Química e sobre como se ensinar Química”.

Tendo em vista, que o objetivo dos cursos de Licenciatura em Química é:

formar o professor para atuar na educação básica. Tal formação deve contemplar inúmeros aspectos inerentes à formação do bom professor, tais como conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina escolar Química, conhecimentos sobre a construção do conhecimento científico, especificidades sobre o ensino e a aprendizagem da Ciência Química, dentre outros (Silva & Oliveira, 2009, p. 1).

Dessa maneira, formar professores transcende o ensino de técnicas e métodos na prática docente, acima de disso, é importante formar sujeitos que atuem de forma crítica, refletindo constantemente sua prática e que tenham uma ampla compreensão do que é de fato atuar no campo educacional atualmente (Corte & Lemke, 2015).

Para Scalabrin e Molinari (2013) ao observar a realidade educacional, o graduando poderá começar a se preparar para os desafios que a área educacional apresenta, e dessa forma, entender que fazer a diferença como futuro profissional é importante. Mas para isso, as autoras destacam que o professor supervisor deve atuar de forma coletiva, dividir seus anseios profissionais e compartilhar experiências entendendo que esse processo de cooperação com o estagiário estará o auxiliando em suas dúvidas e inseguranças.

Refletindo nessas ideias, o objetivo deste artigo foi realizar um estudo a respeito das contribuições que o ECS oferece à formação inicial docente, com ênfase no professor de Química, de acordo com experiências adquiridas por graduandos do curso de Ciências Naturais com Habilitação em Química da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

## O Papel do Estágio Curricular Supervisionado na Formação Inicial

O ECS compõe o itinerário formativo das diversas profissões, sejam elas relacionadas à educação superior, tecnológica ou educação básica. No âmbito da formação de professores nos diferentes cursos de licenciaturas, considerando o caso brasileiro, no art. 61, que trata dos profissionais da educação, a LDB (nº 9.394/96) destaca como um dos fundamentos a associação entre teoria e prática diante dos estágios supervisionados.

Assim sendo, entende-se que esse momento da jornada acadêmica é importante à medida que o licenciando conseguirá observar a rotina escolar, as demandas do exercício profissional, os aspectos sociais e culturais envolvidos no ensino. Dessa maneira, criando uma articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática escolar vivenciada, com o intuito de desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante da sua futura atuação.

O curso de Licenciatura em Ciências Naturais (com habilitação em biologia, física ou química) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) apresenta o Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório, atendendo as exigências da legislação, bem como disposto na Resolução nº1/2002 de 18/02/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de Educação Básica, em nível superior no curso de licenciatura” e também a Resolução nº2/2002 de 19/02/2002 que instituiu a “duração e carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da educação básica em nível superior” (Uepa, 2014, p. 6)

Em se tratando da carga horária, a Resolução nº2/2002, em seu artigo 1º, inciso I, determina “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. Obedecendo a legislação, a carga horária é organizada entre quatro disciplinas no decorrer do curso, entre elas estão os Estágios III e IV, que possuem 100h e 80h, respectivamente, para atividades a serem desenvolvidas no Ensino Médio (Uepa, 2014, p. 14).

Os dois estágios são realizados durante o 7º e 8º semestres letivos do curso. Nos campi do interior, é realizado no formato modular. Um dos objetivos é proporcionar ao aluno vivências em instituições que possam favorecer o domínio para docência, com atividades de organização, planejamento, observação e participação na dinâmica da sala de aula, destacando o exercício da regência (Uepa, 2014).

Carvalho (2012) traz discussões sobre a observação e regência, afirmando que esses dois pontos também deverão estar em diálogo durante o estágio. À medida que o licenciando analisa o comportamento, interação e conhecimentos dos alunos diante das aulas, também precisará envolver-se nas experiências e em pequenas intervenções para que em determinado momento possa se sentir confiante para assumir uma sequência didática completa, com execução de um número maior de aulas.

Esses dois aspectos citados pela autora também se colocam na perspectiva de autoavaliação do licenciando. Para Carvalho (2012, p. 74) o estágio deve oportunizar aos iniciantes a possibilidade de “errar e corrigir seus erros”. Nessa acepção, observar e refletir sobre as ações em sala de aula, como por exemplo, se os objetivos foram alcançados durante a aula e como foi sua postura durante a interação com os alunos é um dos pontos que servirão de base para as próximas atuações em sala de aula.

Segundo Bolzan (2007) o objetivo da formação de professores não se trata somente de ensinar professores a ensinar, mas também direcioná-los para enxergar os aspectos que envolvem a sala de aula e assim continuar aprendendo. Esse processo inclui as reflexões sobre o currículo, prática pedagógica, avaliação e a influência dos materiais didáticos. Com esse pensar, o futuro profissional deve entender a importância dos conceitos que poderá ensinar, mas sobretudo,

refletir como irá apresentá-los no fazer educativo de seus alunos para que faça sentido na vida de cada sujeito dependendo do contexto em que está inserido.

Com as modificações do conceito de “conteúdo escolar” que passou da simples assimilação e memorização para a problematização e aplicabilidade no mundo atual, é exigido da escola um novo olhar para a autonomia do aluno na sua aprendizagem (Carvalho, 2012). Diante disso, é esperado que a formação de professores possa ensinar além dos conceitos acadêmicos, mas também como contribuir para tornar o aluno questionador e pesquisador diante dos desafios atuais da sociedade.

Durante os estágios o licenciando poderá observar desafios para alcançar essa perspectiva de educação, como: alunos com pouco interesse, estratégias de ensino descontextualizadas, currículo escolar. Carvalho (2012) aponta que a contextualização dos conceitos também deverá estar atrelada aos conhecimentos que os alunos trazem de suas realidades. Com isso, o licenciando precisará conhecer os aspectos culturais, econômicos e sociais dos alunos para que suas ações de estágio possam ganhar mais sentido.

Além disso, o estágio traz a oportunidade do licenciando observar como está sendo desenvolvido o conhecimento em sala de aula, levando em consideração a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. Do ponto de vista conceitual, observar se está havendo correlação ao que os alunos têm de conhecimento. O procedimental que se trata de dar caminhos aos alunos para tomar decisões com liberdade, construindo seu conhecimento e o atitudinal que se refere de valores e atitudes construídas (Carvalho, 2012).

Carvalho (2012) destaca que são muitas as novas habilidades exigidas dos professores. A autora aponta algumas simples como ouvir os alunos, e as mais complexas como promover durante a aula a argumentação científica, transformando a linguagem cotidiana e científica. Para ela, diferentes linguagens são utilizadas para introdução do aluno no mundo dos conhecimentos produzidos pela humanidade, os quais a escola possui o dever de trabalhar com as novas gerações.

Neste contexto, situamos, que os professores em formação inicial, em especial os da área da química, devem aprender, durante o exercício da docência, sobre o planejamento pedagógico com vistas a integrar diferentes linguagens como a verbal, a representacional, gráfica e visual, criando na escola um ambiente propício a novas aprendizagens. Para isso, deve tomar conhecimento e ter domínio de diferentes estratégias como a experimentação, a aplicação de atividades lúdicas e o uso de modelos, essenciais para a explicação de conteúdos abstratos.

Portanto, analisando as mudanças que a sociedade passa ao longo dos anos “na maneira de agir, pensar e sentir das novas gerações” assim como “mudanças no meio de comunicação e as tecnologias”, compreende-se a necessidade de profissionais da educação que atendam a essas demandas e busque acompanhar essas transformações. Com uma prática de estágio crítica e reflexiva, os licenciandos poderão criar concepções e desenvolver habilidades que promovam transformações reais no meio educacional (Scalabrin & Molinari, 2013, p. 3).

## Metodologia

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, com enfoque descritivo e interpretativo (Massoni & Moreira, 2017), na qual, foram analisadas respostas subjetivas, atribuídas a um questionário avaliativo por uma turma de licenciandos, versando sobre possíveis contribuições do Estágio Supervisionado Curricular (ECS) para a formação inicial, relacionadas a vivência nas escolas de ensino médio.

O público da pesquisa foi constituído por 16 graduandos do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Química da Universidade do Estado do Pará (UEPA) - Campus XIX, Salvaterra, Arquipélago do Marajó, Pará. No contexto da investigação, os participantes estavam

cursando as disciplinas Estágio Supervisionado - Vivências no Ensino Médio (parte 1-100h e parte 2- 80h) desenvolvidas ao longo do 1º semestre de 2018.

Estes, foram informados que as respostas ao questionário avaliativo da disciplina, constituem material empírico para escrita de artigo científico, sendo a participação de todos de caráter voluntário, e que os aspectos relativos à privacidade, confidencialidade e sigilo dos dados prestados seriam resguardados pelo uso de códigos, representados por  $Gn$ , onde  $G$ , significa graduando e  $n$  é um número que varia de 1 a 16. Todos consentiram o uso das informações prestadas, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### Planejamento e Execução do ECS

Nos *campi* do interior do estado, a disciplina é ministrada de forma modular, sendo a carga horária dividida em fundamentação teórica e seminários, com planejamento e execução de intervenção pedagógica, seguida de avaliação e escrita na modalidade de relato de experiência, resumo expandido ou artigo analisando a prática realizada (Figura 1). Esta dinâmica possibilitou aos licenciandos, em grupos de trabalho (GT), experienciar a docência, articulando teoria e prática, dando início a um processo de reflexão sobre a atuação docente.

Figura 1: Organização e desenvolvimento do ECS no Campus XIX-UEPA, Salvaterra-PA.

Grupos de trabalho	Escola campo de estágio	Série/ Turma/ Turno	Intervenção pedagógica/ Recurso aplicado	Modalidade da produção científica elaborada/ publicada
GT1	EEEFM. Salomão Matos	3º ano A Tarde	O ensino de Química Orgânica por meio do tema Produção de perfumes/ Experimentação	Relato na Jornada de Estágio do Campus de Salvaterra.
GT2	EEEFM. Salomão Matos	3ºano B Manhã	Compreendendo a produção, composição e propriedade de bebidas alcóolicas/ Experimentação.	Relato na Jornada de Estágio do Campus de Salvaterra e resumo no CBQ 2018.
GT3	EEEFM. Ademar Nunes	3º ano Manhã	Estudo do carbono e função orgânica hidrocarbonetos/ Jogo didático	Relato na Jornada de Estágio do campus e artigo publicado na REnCiMa, v.9, p.114 - 132, 2018.
GT4	EEEFM. Salomão Matos	1º Ano B Tarde	Condutividade elétrica dos materiais: uma abordagem problematizadora para o ensino de química / Experimentação e Jogo	Relato apresentado na Jornada de Estágio do Campus de Salvaterra
GT5	EEEFM. Salomão Matos	1º Ano B Manhã	Utilização do jogo "trilha de Linus Pauling" para o ensino de distribuição eletrônica/ Jogo didático	Relato apresentado na Jornada de Estágio do Campus de Salvaterra e resumo no CBQ 2018.
GT6	E.E.E.F.M. Professor Gasparino Batista da Silva	2º ano 1 Manhã	Estudo investigativo no ensino de química sobre os poderes caloríficos dos combustíveis etanol, querosene e gasolina/ Experimentação	Relato apresentado na Jornada de Estágio do Campus de Salvaterra e resumo no CBQ 2018
GT7	EEEM. Edda de Souza Gonçalves.	2º ano 1 Manhã	A experimentação como ferramenta de ensino de soluções/ Experimentação..	Relato apresentado na Jornada de Estágio do Campus de Salvaterra e resumo no CBQ 2018.
GT8	EEEFM. Salomão Matos	Projeto Mundial (aceleração da aprendizagem) Noite	Estudo da matéria e técnicas de separação de mistura/ Experimentação	Relato apresentado na Jornada de Estágio do Campus de Salvaterra e resumo no CBQ 2018.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

A fundamentação teórica, seminários, planejamento da intervenção pedagógica (após sondagem prévia do ambiente escolar), ocorreram no espaço da Universidade sob a orientação de uma

professora da UEPA, definida como orientadora. A aplicação e avaliação das atividades foram realizadas nas salas de aula das escolas, campo de estágio. Estas ações foram desenvolvidas, simultaneamente, considerando a inserção dos licenciandos no ambiente escolar, desde o segundo dia do ESC, momento em que estabeleceram o primeiro contato com o professor supervisor, docente da disciplina química e responsável em ministrar aulas nas turmas de ensino médio.

### Análise e Interpretação do *Corpus* da Pesquisa

As respostas atribuídas às respectivas questões discursivas, formaram o material empírico ou corpus da pesquisa: 1) Discorra sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Química; 2) Faça uma avaliação do Estágio Supervisionado, considerando: metodologia, papel do orientador e do supervisor do estágio; 3) Quais experiências foram marcantes durante o Estágio Supervisionado? 4) Você pretende seguir a carreira de professor de Química ao final da graduação? Justifique.

A interpretação foi realizada com base na Análise de Conteúdo, método analítico que parte da descrição de conteúdos emitidos no processo de comunicação, qualificando as vivências e percepções dos participantes da pesquisa, acerca de um determinado objeto e seus fenômenos (Moraes, 1999). A escolha deste método pode ser explicada:

[...] pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (Cavalcante, Calixto & Pinheiro, 2014, p. 14).

O método inicia com uma “leitura flutuante” do material coletado, sendo abstraídas impressões para a sistematização da mensagem contida no texto. Posteriormente, identificam-se os “temas” ou “núcleos de sentido”, nos quais a presença ou surgimento, traduz algum significado para os objetivos da análise. Por fim, com a identificação dos temas, parte-se para categorização, etapa que consiste na classificação dos temas em categorias e subcategorias, conforme características comuns que eles apresentam (Bardin, 2009).

Para exemplificar, demonstramos o processo de análise de três respostas obtidas na primeira questão (Quadro 1):

**Quadro 1:** Subcategorias derivadas da categoria: Estágio supervisionado e formação docente.

Respostas	Unidade de Registro	Subcategoria
<b>G1:</b> Pensar no estágio supervisionado significa pensar em viver, experimentar. Os cursos de Licenciatura destinam-se à formação de professores. Professores são responsáveis pela base educacional de uma sociedade. Se este não obtiver o mínimo de experiência, pode acabar por desmotivar a si e seus alunos, criando um círculo estacionário cruel no desenvolvimento desta sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Viver, experimentar a profissão;</li> <li>● Professores responsáveis pela formação da sociedade;</li> <li>● Professor sem o mínimo de experiência, pode atuar de forma descompromissada comprometendo o desenvolvimento pessoal e do aluno.</li> </ul>	Reflexão sobre a própria prática
<b>G2:</b> O estágio é de fundamental importância para formação de	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Inserção do estagiário na prática docente nas escolas.</li> </ul>	Aplicação da teoria na prática

professores, visto que insere o estagiário na prática docente nas escolas.		
<b>G3:</b> Fundamental para o estagiário, pois é nele em que se assume uma postura e linguagem adequada para trabalhar em classe levando em consideração a diversidade encontrada nas escolas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura e linguagem adequada;</li> <li>• Trabalhar em classe levando em consideração a diversidade encontrada nas escolas</li> </ul>	Desenvolvimento de competências e habilidades

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

## Resultados e Discussão

A primeira pergunta gerou a categoria “Estágio supervisionado e formação docente”, onde os graduandos discorreram sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Química. A análise desta categoria resultou em quatro subcategorias de análise de conteúdo, apresentadas na Tabela 1 e discutidas a seguir.

**Tabela 1:** Categoria 1 - Estágio supervisionado e formação docente.

Nº	Subcategorias	Nº de Citações
1	Aplicação da teoria na prática	7
2	Desenvolvimento de competências e habilidades	4
3	Reflexão sobre a própria prática	3
4	Preparação para o mercado de trabalho	2

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Em relação à subcategoria 1, sete graduandos afirmaram que o ECS possibilita que coloquem em prática o que haviam aprendido na teoria durante a vida acadêmica. Como pode ser observado na transcrição a seguir:

É uma oportunidade em que o estagiário pode vivenciar na prática, aquilo que aprendeu durante sua vida acadêmica, metodologias, teorias e diferentes pedagogias o que favorece de forma ímpar para uma formação consolidada, sendo uma amostra acerca do que é ser professor. (G6)

Segundo Cardozo e Pinto (2010) o estágio é o momento de aproximação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a realidade escolar, onde o aluno (futuro docente) poderá praticar as teorias aprendidas ao longo do curso de licenciatura, buscando sempre uma relação entre teoria e prática. Há ainda o aprendizado de como este irá se relacionar profissionalmente com outros personagens ligados ao processo educativo (professores de outras áreas do conhecimento, equipe pedagógica, técnicos da escola etc.), principalmente com os alunos das turmas onde desenvolvem as atividades supervisionadas. Além disso, é necessário que o estagiário saiba se apropriar do próprio exercício de tomada de consciência e reflexão sobre a prática pedagógica e o trabalho docente.

A resposta de G6 ilustra bem essa subcategoria, além de ponderar que o estágio “favorece de forma ímpar para uma formação consolidada, sendo uma amostra acerca do que é ser professor”, pois não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna um profissional, mas se envolvendo intensamente como construtor de uma práxis nos espaços escolares (Fávero, 1992).

Na subcategoria 2, quatro graduandos constataram que o ECS permite que desenvolvam competências e habilidades a partir das vivências em sala de aula. Como pode ser reiterado na transcrição a seguir:

O estágio contribui para a formação de professores de forma que este possibilita que o aluno estagiário tenha a vivência em sala de aula contribuindo assim para que este desenvolva competências e habilidades necessárias para atuar em sala de aula. (G10)

Na sociedade atual, o desenvolvimento de competências e habilidades são essenciais para que o indivíduo tenha sucesso em sua vida social e na carreira. De maneira resumida, pode-se dizer que a competência no contexto educacional é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, bem como outras partes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma ação eficaz (Dias, 2010). Já as habilidades são aplicações práticas de uma determinada competência para resolver uma situação complexa (Bonotto & Felicetti, 2014). Observa-se que as habilidades estão vinculadas a competências, uma vez que precisam ser inter-relacionadas com conhecimentos para que haja uma atuação competente.

Assim, nota-se que o estágio é um período de aprendizado para se obter a partir da prática, competências e habilidades necessárias para atuação no campo educacional, como: discutir e aperfeiçoar conceitos e práticas pertinentes ao processo ensino-aprendizagem, buscando alternativas viáveis para que os alunos compreendam e apliquem, em seu cotidiano, os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena.

Na subcategoria 3, três graduandos afirmaram que o Estágio Supervisionado permite que reflitam sobre a própria prática docente. Como pode ser visto a seguir:

Pensar no estágio supervisionado significa pensar em viver, experimentar. Os cursos de licenciatura destinam-se à formação de professores. Professores são responsáveis pela base educacional de uma sociedade, se este não obtiver o mínimo de experiência pode acabar por desmotivar a si e seus alunos, criando um ciclo estacionário cruel no desenvolvimento desta sociedade. (G1)

Brito (2011) afirma que o currículo de formação do professor é desenvolvido a partir da capacidade de refletir sobre a própria prática docente e a realidade social que a rodeia, ou seja, as experiências vivenciadas no ECS podem potencializar o exercício da reflexão crítica acerca do ensinar/aprender. Portanto, pode-se afirmar que o ECS insere o futuro professor na realidade concreta da escola, da sala de aula, do exercício da profissão docente e de sua influência na sociedade.

Ao final de sua transcrição, G1 utiliza o termo “ciclo estacionário cruel” para inferir que a formação de professores sem o mínimo de experiência na prática docente, colabora para a geração de pessoas insuficientemente preparadas e motivadas para o mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, analisar a formação de professores supõe relacionar o ECS às aprendizagens e aos saberes docentes, tendo como referência o contexto da ação docente e os significados de ser professor, associado aos diversos papéis que lhe são impostos na contemporaneidade (Brito, 2011).

Na subcategoria 4, dois graduandos afirmaram que o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Química é se preparar para o mundo do trabalho. Como pode ser observado na transcrição a seguir:

O estágio supervisionado proporciona ao futuro professor de Química, preparação, mais conhecimentos, mostra o que realmente o estagiário vai enfrentar em sua profissão, então prepara, os discentes para o mercado de trabalho. (G5)

O ECS foi criado visando um maior intercâmbio entre os licenciandos e as escolas de educação básica, possibilitando o aperfeiçoamento destes como futuros profissionais de ensino no local onde pretende atuar futuramente. Mesquita e França (2011) salientam que o ECS é um fator inovador de desenvolvimento econômico e social, pois está presente dentre os mais distintos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, colaborando na efetiva melhoria da qualidade profissional e na tão desejada empregabilidade.

Além disso, insere o aluno em um ambiente no qual passará a conviver com profissionais experientes e atuantes na área, os quais desenvolvem um papel importante na formação do acadêmico ao demonstrar como os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula serão, efetivamente, aplicados na prática (Mesquita & França, 2011).

A segunda pergunta deu origem a categoria “Avaliação do Estágio Supervisionado”, a qual levou em consideração três pré-requisitos que nortearam a disciplina do Estágio Supervisionado - Vivências no Ensino Médio: metodologia, papel do orientador e do supervisor do estágio. A partir desta categoria, obteve-se quatro subcategorias de análise de conteúdo, apresentadas na Tabela 2 e discutidas a seguir.

**Tabela 2:** Categoria 2 - Avaliação do Estágio Supervisionado.

Nº	Subcategorias	Avaliações recorrentes	Nº de Citações
1	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contribuiu de forma: eficaz, eficiente, boa, excelente, importante, válida, adequada, objetiva e sólida</li> </ul>	12
2	Orientador de estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contribuiu no estágio</li> <li>● Faltou mais orientação</li> </ul>	10 2
3	Supervisor de estágio	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Contribuiu no estágio</li> <li>● Não contribuiu no estágio</li> </ul>	11 1
4	Avaliação geral do estágio		4

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021).

Na subcategoria 1, três graduandos utilizaram o termo eficaz para caracterizar a metodologia do estágio, considerando que a partir dela houve resultados pertinentes ao final da disciplina. Outros nove graduandos empregam diferentes termos (eficiente, boa, excelente, importante, válida, adequada, objetiva e sólida) para definir de forma positiva a metodologia, como pode ser observada em algumas respostas:

A metodologia foi eficaz, levando os pontos de exploração de artigos, debates, elaboração e execução de aulas. (G13)

A metodologia foi muito importante para o desenvolvimento do estágio. (G7)

A metodologia adotada é a melhor possível pois deixa o estagiário livre para usar o que lhe convém. (G9)

O G13 expõe que além do planejamento e prática nas escolas, foi possível ter momentos de leituras e reflexões na universidade, buscando entender de forma mais organizada e cuidadosa o universo escolar e as dificuldades que poderiam encontrar no campo de estágio. Garcez *et al.* (2012) entende que o planejamento metodológico não deve ser reduzido a um sentido único, universidade – escola, mas em um momento de produção de conhecimento coletivo, e que fortalecerá as experiências dos estagiários.

Destarte, a avaliação da metodologia foi satisfatória para maioria dos estagiários, após identificar argumentos que citavam a importância, flexibilidade e eficácia do planejamento, deste modo, a disciplina foi realizada com diálogo para a construção do aprendizado e autonomia aos graduandos para adquirir experiências.

Na subcategoria 2, dez graduandos avaliaram a atuação orientador de estágio de forma positiva, afirmando sua contribuição na disciplina.

O orientador de estágio sempre esteve disposto a ajudar nas dúvidas que tive para escolher a metodologia adequada para aplicar com a turma. (G8)

Durante a disciplina, trouxe textos para situar os alunos, estes textos foram apresentados em seminários e discutido em sala. (G7)

O papel do orientador de estágio foi exposto nestas respostas e avaliado satisfatoriamente, observando que os alunos argumentaram sobre a sua disposição em auxiliá-los com as dúvidas frequentes do planejamento metodológico. E isso foi importante para o desenvolvimento e superação de dificuldades na prática de sala de aula. Feldkercher (2016) enfatiza a importância do orientador de estágio, afirmando que o papel de auxiliar os estagiários se interliga ao enfrentamento de inseguranças na atuação em sala de aula e contribui para o crescimento da autonomia dos graduandos enquanto futuros profissionais.

Apesar da grande maioria avaliar positivamente o orientador de estágio, expondo sua flexibilidade e auxílio durante as atividades, houve graduandos que sentiram falta de orientações mais diretas no que se trata das atividades a serem desenvolvidas. Concernente à falta de orientações mais diretas e claras, observou-se que estas lacunas apresentaram ter sido mais pontuais, onde somente dois alunos afirmaram tais insatisfações.

[...] senti que a orientadora faltou em ser mais direta a respeito das atividades a serem desenvolvidas e entregues. (G3)

[...] houve entraves quanto a orientação para desenvolvimento de algumas tarefas. (G13)

Diante de todas as respostas, foi analisado que o orientador esteve à disposição dos alunos, os auxiliando para a elaboração das aulas e os possibilitando a leitura e discussão de textos sobre a prática escolar e os desafios que podem encontrar neste espaço, perante isso, compreendemos que a atuação do orientador foi válida para que o estágio obtivesse bons resultados.

Na subcategoria 3, onze graduandos pontuam várias contribuições que os supervisores ofereceram durante o estágio.

O professor supervisor de estágio ofereceu todo suporte necessário, o que fez com que houvesse um excelente desenvolvimento no campo de estágio. (G13)

Quanto ao papel do supervisor do estágio, foi de grande valia, pois, este foi bem flexível durante as aulas, permitindo que desenvolvesse várias atividades com as turmas etc. (G7)

Os supervisores de estágio também nos auxiliaram nas atividades e deram dicas de atividades para desenvolver com a turma. (G8)

Tais contribuições aos supervisores são analisadas por Ferreira e Reis (2016) como uma preocupação ao futuro profissional que está ajudando a formar. Compreendendo sua responsabilidade juntamente com o professor orientador em assegurar aos graduandos experiências no ensino, apresentando-os à prática de ser educador e os desafios que poderão enfrentar nesta profissão.

Por outro lado, um graduando afirmou sobre a inexistência de contribuições por parte do supervisor durante sua prática de estágio, como pode ser observado a seguir:

O supervisor do campo de estágio, sinceramente, não acrescentou em nada na formação do estagiário. Pois, pelo menos, o que convivi mal dava boa tarde, durante o período que fiquei em sala de aula com ele. (G9)

Um dos motivos dessa situação acontece quando o professor supervisor entende o aluno estagiário apenas como um observador de sua rotina de sala de aula, e assim, se sente incomodado. Com base nisso, Ferreira e Reis (2016) acrescentam que o papel da gestão escolar em esclarecer os objetivos do estágio é possibilitar aos alunos a autonomia na escola, e desta forma, ter espaço para contribuir no desenvolvimento do ensino.

Ferreira e Reis (2016) destacam o papel do supervisor durante o estágio, devendo ele ter o comprometimento de possibilitar ao aluno/estagiário conhecer suas falhas e buscar orientá-lo da melhor forma, compartilhando suas experiências e possibilitando que esta vivência seja significativa para que em sua prática profissional consiga trabalhar de acordo com o que aprendeu, cometendo assim poucos erros.

Na subcategoria 4, quatro graduandos responderam o questionamento com uma avaliação geral, ou seja, não foi dado destaque a avaliação sobre a metodologia, orientador de estágio e supervisor que era o principal objetivo da pergunta. como pode ser observado na seguinte transcrição: “Na minha concepção o estágio em si foi muito proveitoso em todos os aspectos, não somente na prática em sala de aula, quanto às atividades desenvolvidas fora dela” (G2). Em contrapartida dessa avaliação geral, Corte e Lemke (2015, p. 3) afirmam que os professores e estagiários precisam buscar refletir de forma crítica a “respeito da atuação e do processo de formação” a partir das experiências de estágio, colocando-o como uma oportunidade de o discente obter experiências que influenciarão em sua prática.

A penúltima pergunta resultou na categoria “Experiências marcantes no Estágio Supervisionado”, onde os graduandos puderam relatar as experiências significativas durante a disciplina do Estágio Supervisionado - Vivências no Ensino Médio. A categoria deu origem a três subcategorias de análise de conteúdo, apresentadas na Tabela 3 e discutidas a seguir.

**Tabela 3:** Categoria 3 - Experiências marcantes no Estágio Supervisionado.

Nº	Subcategorias	Nº de Citações
1	Regência de aulas	8
2	Lidar com alunos	6
3	Abordagem genérica	2

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021).

Somando o quantitativo de citações das subcategorias 1 e 2, observamos que quatorze graduandos evidenciaram que “a regência de aulas” e “lidar com alunos” foram as experiências mais marcantes no Estágio Supervisionado III. Como pode ser observado nas transcrições a seguir:

A experiência mais marcante, foi os momentos das regências, pois pude pôr em prática os conhecimentos adquiridos tanto dentro da universidade, quanto fora, dessa forma ajudando os alunos a construírem conceitos importantes que às vezes passam despercebidos, por não ter um conhecimento do assunto. (G7)

A primeira regência numa turma de 1º ano, onde visualmente tinha alunos normais, mas em meio a tantos, tinha um que tive que olhar de

uma outra maneira, pois ele tinha problemas auditivos e tinha que ir toda vez na cadeira em que ele estava, explicar mais calmamente por gestos pois minha língua de sinais não é muito boa. (G11)

Na resposta apresentada por G7, observa-se que a regência assume um papel de grande importância no crescimento profissional do estagiário, pois este aprende a lidar com as dificuldades que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem e, com isso, constroem saberes necessários a uma boa prática docente. Para Baccon (2005, p. 37), é necessário manejar a situação de modo a se conseguir construir um lugar a partir de onde o estagiário possa “falar e agir como professor”, fazendo parte dos objetivos principais do estágio supervisionado.

Já a resposta de G11, nota-se como principal experiência a mediação na aprendizagem de um aluno com deficiência auditiva. Para Pereira, Benite e Benite (2011, p. 49), “a aprendizagem da criança surda é mais lenta, pois ela não recebe, comumente em sala de aula, a mesma quantidade de estímulos que uma criança ouvinte”, algo que requer cada vez mais atenção por parte dos professores, pois estes precisam inclui-los e encontrar alternativas que os estimulem durante as aulas, para que consigam ter um bom aproveitamento, assim como os ouvintes.

Na subcategoria 3, dois graduandos responderam de forma genérica sem exemplificar claramente as experiências marcantes no Estágio Supervisionado III, como pode ser observado na resposta a seguir: “As experiências mais marcantes foram: a vivência no ensino médio; a estrutura da escola etc.” (G9). Observa-se que a resposta apresentada não especifica em que momento as vivências se fizeram marcantes no ECS, bem como a interferência da estrutura do campo de estágio em sua prática docente. Já em outra resposta genérica, pode ser observado o seguinte enunciado: “A fala de um dos professores supervisores que disse: Vocês têm que decorar as fórmulas se quiserem passar em Química, pois muitas coisas vocês não vão lembrar assim do nada” (G8).

Nessa resposta, G8 faz referência a uma fala de um dos professores supervisores, mas não discute a respeito de tal diálogo. No entanto, ao interpretarmos pode-se inferir que o supervisor incentiva os alunos do ensino médio – a “decorarem” fórmulas e símbolos, para que obtenham êxito – e aprovação na disciplina. No entanto, é notório que tal “educador” esquece de alternativas para efetivação do processo educativo, como a contextualização do conhecimento químico, associando o saber científico às questões ambientais, tecnológicas, econômicas, sociais, atribuindo sentido e importância de se estudar química, além de mostrar como podem adquirir o conhecimento exigido, entendendo os conceitos sem a necessidade de decorá-los (Berton, 2015).

A questão final resultou na categoria “Pretensões à docência”, onde os graduandos puderam relatar se pretendiam seguir a carreira de professor de Química ao final da graduação. As respostas atribuídas a esta categoria resultaram em seis subcategorias de análise de conteúdo, apresentadas na Tabela 4 e discutidas a seguir.

**Tabela 4:** Categoria 4 - Pretensões à docência.

Nº	Subcategorias	Nº de Citações
1	Tem aptidão pela docência	7
2	Houve identificação pela docência durante o estágio	1
3	Carência no mercado de trabalho	1
4	Busca identificação pela profissão docente	2
5	Não almeja seguir na profissão	2

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021).

A subcategoria 1 apresentou-se com o maior percentual, em que sete graduandos responderam que o ato de ensinar os possibilitou sentir prazer em seguir na profissão docente. Como pode ser observado nas falas a seguir:

Sim, pois me sinto bem em repassar assuntos que não tive a oportunidade de aprender, pois aprendi na graduação, em explicar assuntos que muitos consideram difíceis e eu consegui durante esse período de curso superior assimilar tais assuntos e absorver todas as metodologias que foram acrescentadas nesse período. (G11)

Sim, pois desde a infância já tinha o desejo de ensinar, durante o ensino médio e fundamental, eu sempre ajudava meus colegas em atividades, isso fazia eu me sentir bem, sem falar que o professor é fundamental para o futuro. (G7)

O graduando G11 aponta uma satisfação em ensinar, conta suas dificuldades e a pouca oportunidade em aprender de forma mais clara determinados assuntos. Freire (2001) discute que ato de ensinar está ligado ao passo de quem ensina e aprende ensinando. Dessa forma, o processo de aprendizagem não é somente para o aluno, mas também ao professor, que poderá aprender com suas falhas, equívocos e com seus acertos. Outro exemplo desta categoria pode ser observado na seguinte fala: “Sim, pois foi a profissão que eu escolhi, a cada momento em sala de aula é gratificante, pois tudo na vida é aprendizado” (G6). Nesse exemplo, o graduando cita a sala de aula e o constante aprendizado em sua vida, nos fazendo refletir sobre o espaço escolar e a responsabilidade de quem ensina, pois, “esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes” (Freire, 2015, p. 259).

Ainda na fala do G11, é possível observar a utilização dos termos “repassar” e “absorver”, algo que ainda precisa ser esclarecido e trabalhado durante as discussões sobre formação docente. É frequente, infelizmente, a afirmação de que o professor “repassa” o conhecimento, o conteúdo e o aluno o “absorve”. Esses termos são usados quando a compreensão de aprendizagem está ligada ao conhecimento de conceitos e/ou acúmulo de conteúdo do que a empregabilidade deles na sociedade. Nesse panorama, Carvalho (2012) destaca que além da dimensão conceitual, o educando precisa aprender sobretudo nas dimensões procedimentais e atitudinais.

Na resposta do outro graduando (G7), é observado ainda uma explicação de como surgiu o desejo de se tornar professor. Silva (2015) trata da importância do professor na sociedade e discute que seu trabalho ainda é pouco valorizado, causando a desistência de muitos profissionais, onde um dos fatores decisivos para trocar de profissão é gostar e ter prazer pelo papel que desempenha. Nas respostas acima, os dois alunos nos mostram, que mesmo depois das vivências do estágio e dos diversos problemas que devem ter observado, ainda se sentem motivados a seguir à docência pelo fato de terem optado pela profissão a muito tempo.

Na subcategoria 2, é possível perceber que um dos graduandos decidiu seguir a profissão de professor de Química, após vivenciarem o ECS. Como pode ser observado na seguinte resposta: “Sim! Pois devido aos momentos vividos durante o período de estágio me fizeram querer seguir e me deram forças para ser um profissional da educação” (G4). Para este graduando, o estágio se constituiu como um processo importante, à medida que oportuniza vivências acerca do ambiente escolar, mostrou os diversos entraves que estão presentes neste campo e “deram forças para ser um profissional da educação”. Corte e Lemke (2015) corroboram que o estágio é

um processo de análise, reflexão e contato com seu campo de trabalho. Dessa forma, a resposta do G4 se deu a partir de todo esse processo: relacionando prática e teoria, e fazendo reflexão sobre o processo de ensinar e aprender.

Na subcategoria 3, um graduando alegou que o motivo de seguir a profissão está ligado a carência que a área apresenta. Como pode ser observado na fala: “Sim, pois é uma área que possui grande carência no mercado, logo pleitear uma vaga nessa área torna-se mais fácil” (G14). O mercado de trabalho nessa resposta é usado como um fator decisivo para o interesse na profissão. Sá e Santos (2011) acordam que existe a carência de professores de Química no mercado de trabalho, pois a maioria dos estudantes ingressam no curso sem o intuito de ser professor, e ao se formarem optam em outras carreiras/qualificações que esta área oferece. Santos, Arruda, Santana e Viana (2016) ainda pontuam que o mercado de trabalho para o professor de Química é pouco concorrido em comparação às demais áreas da educação, visto que a evasão de estudantes de graduação em licenciatura em Química é maior, em muitos casos, esses estudantes almejam outras formações (medicina e direito, por exemplo) e quando são aprovados, abandonam a área que estavam, fazendo com que sobrem vagas nos cursos de formação de professores na área de Química e, conseqüentemente, faltam professores capacitados com formação específica para atuar nas salas de aula.

Por outro lado, na subcategoria 4, dois graduandos afirmaram que ainda estão em processo de identificação com a profissão. Como pode ser observado nas transcrições a seguir:

Pretendo ser professor, entretanto não tenho certeza se na educação básica. Preciso vivenciar mais experiências como essa do E.S III para saber se é o que nasci para fazer, pois a docência assim como outras profissões exige “amor” e entrega. (G16)

Sim, pois para isso estou estudando e cada dia me identificando com a profissão. (G2)

As duas respostas afirmam a pretensão de seguir a profissão, porém deixam evidente a importância e necessidade de mais vivências, bem como, as experiências do Estágio Supervisionado III.

Na subcategoria 5, outros dois graduandos negaram a pretensão e interesse em seguir a profissão de docência. Como pode ser observado a seguir:

Não me identifico com a docência, visto a situação das escolas públicas atualmente. Além disso, a falta de concursos para licenciados em ciências naturais. Não há garantias sobre ser empregado. (G3)

Não. Por já ter experiências com o ramo experimental de química, pretendo seguir aprimorando a carreira profissional voltada para a parte experimental da química. (G13)

A resposta do G3 apontou o motivo da realidade das escolas públicas e falta de oportunidades de emprego na área para o desinteresse em seguir a profissão. O G13 redigiu acerca de seus interesses em seguir uma carreira possível dentro de sua formação, sobre esta opção, Sá e Santos (2011) afirmam que buscar uma pós-graduação e/ou trabalhar no ramo experimental são frequentes escolhas dos discentes do curso de Química.

Na subcategoria 6, três respostas se apresentaram com sentidos contraditórios. Como pode ser observado nas respostas a seguir:

Sim, pois acho a profissão nobre e também gosto de Química mas não pretendo ir para o ensino médio e nem fundamental pois na minha

opinião a mesma não é valorizada pelo aluno, já que o mesmo parece não dá a mínima para o que o docente fala, salvo algumas exceções. (G9)

Não, apenas como professor particular ou concurso público. (G12)

No início da primeira resposta, G9 afirma objetiva seguir a profissão, pois a considera nobre além de gostar da área, porém, logo depois nega o interesse de trabalhar com Ensino Fundamental e Médio, apontando o desinteresse do aluno como fator principal. G12 nega o interesse na profissão, e depois afirma que sua atuação somente como professor particular e concursado.

Sobre as duas respostas é importante refletir que a tarefa de ser professor não é fácil, pois:

[...] requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino nos contextos escolares e não escolares (Franco, 2012, p. 10).

As afirmações de Franco (2012) refletem a postura, o comprometimento e conhecimentos que o professor enquanto profissional da educação deverá apresentar. Tais quesitos estão acima das dificuldades, realidades das escolas e desinteresse do aluno, pois o professor deve ser conhecedor do seu campo de trabalho e em meio seus desafios, buscar fazer seu papel enquanto formador, entendendo que “é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir e agir” (Franco, 2012, p. 15).

## Conclusão

Com base na análise realizada, afirma-se que a partir das experiências no ambiente escolar o ECS oportunizou o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais através das observações da dinâmica escolar, o exercício da função do professor de química, a organização das aulas, a interação dos alunos e os desafios para promover um ensino de qualidade na educação básica. Nesse sentido, destaca-se a articulação entre teoria e prática estimulada durante as discussões na universidade diante das vivências do campo de estágio.

Ressalta-se que a metodologia adotada com a realização de seminários, elaboração de materiais científicos, planejamento e intervenção pedagógica conduzida pela orientadora em colaboração com os supervisores das escolas, dinamizou a prática de estágio, contribuindo para uma formação em um ambiente de aprendizado reflexivo e dialógico, onde as observações e atuações serviram como base para a prática do futuro professor/a de Química.

## Referências

- Baccon, Ana Lúcia Pereira (2005). *O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. 4 ed. Lisboa: Edições 70.
- Berton, Alessandra Novais Bassetto (2015). A didática no ensino da Química. In Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (Org.), *XII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente* (pp. 26550-26559). Curitiba, PR: EDUCERE.

Bolzan, Dóris Pires Vargas (2007). A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. In Freita, Deisi, Giordani, Estela Maris, & Côrrea, Guilherme Carlos. (Org.). *Ações educativas e estágios curriculares supervisionados* (pp. 109-122). Santa Maria: Ed. UFSM.

Bonotto, Gabriele, & Felicetti, Vera Lucia (2014). Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. *Educação por Escrito*, 5 (1), p. 17-29. Recuperado em 28 de abril, 2021, de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14919/11497>

Brito, Antonia Edna (2011) (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), p. 1-7. Recuperado em 28 de abril, 2021, de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3908Edna.pdf>

Brito, Assicleide da Silva, Lima, Maria Batista, & Lopes, Edinéia Tavares (2014). Reflexões sobre a formação inicial docente em Química a partir de memórias de professores. *Scientia Plena*, 10 (8), p. 1-9. Recuperado em 28 de abril, 2021, de <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/2004/1019>

Cardozo, Luciana Pereira, & Pinto, Maria das Graças (2010). O estágio curricular supervisionado e a formação docente. In Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (Org.), *XIX Congresso de Iniciação Científica, XII Encontro de Pós-Graduação, & II Mostra Científica* (pp. 1-5). Rio Grande do Sul: UFRGS.

Carvalho, Anna Maria Pessoa (2012). *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning.

Cavalcante, Ricardo Bezerra, Calixto, Pedro, Pinheiro, Marta Macedo Kerr, & Campos, Claudinei José Gomes (2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc*, 24 (1), p. 13-18. Recuperado em 28 de abril, 2021, de [ts.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Análise%20de%20Conteúdo/cavalcante\\_calixto%20e%20pinheiro%20analise%20se%20conteudo\\_pdf\\_ba8d5805e9\\_0000018457.pdf](https://ts.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Análise%20de%20Conteúdo/cavalcante_calixto%20e%20pinheiro%20analise%20se%20conteudo_pdf_ba8d5805e9_0000018457.pdf)

Corte, Anelise Dalla, & Lemke, Cibele (2015). O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR (Org.), *XII Congresso Nacional de Educação: Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente* (pp. 31001-31010). Curitiba, PR: EDUCERE.

Dias, Isabel Simões (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), p. 73-78. Recuperado em 28 de abril, 2021, de <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>

Fávero, Leonor Lopes (1992). *A Dissertação*. São Paulo: USP/VITAE.

Feldkercher, Nadiane (2016). O trabalho dos professores orientadores de estágio em cursos de formação de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11 (4), p. 1799-1813. Recuperado em 28 de abril, 2021, de <file:///C:/Users/acer/Downloads/Dialnet-OTrabalhoDosProfessoresOrientadoresDeEstagioEmCurs-6202943.pdf>

Ferreira, Márcia Neves, & Reis, Augusto da Cunha (2016). Estágio Curricular Supervisionado: o papel do supervisor na formação profissional do discente de Engenharia de Produção. *Scientia Plena*, 12 (2), p. 1-9. Recuperado em 28 de abril, 2021, de <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/2852/1388>

Franco, Maria Amelia Santoro (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (2001). Cartas de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, 15 (42), p. 259-268. Recuperado em 28 de abril, 2021, de <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>

Freire, Paulo (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcez, Edna Sheron da Costa, Gonçalves, Flávia Carneiro, Alves, Layla Karoline Tito, Araújo, Pedro Henrique Alves de, Soares, Márlon Herbert Flora Barbosa, & Mesquita, Nyuara Araújo da Silva (2012). O estágio supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 5 (3), p. 149-163. Recuperado em 28 de abril, 2021, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37740/29176>

Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)

Massoni, Neusa Teresinha, & Moreira, Marco Antônio (2017). *Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências: projetos, entrevistas, questionários, teoria fundamentada, redação científica*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

Mesquita, Sheila Mendonça, & França, Sergio Luiz Braga (2011). A importância do estágio supervisionado na inserção de alunos de graduação no mercado de trabalho. In Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Org.), *VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão* (pp. 1-16). Florianópolis, SC: CNEG.

Moraes, Roque (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22, (37), p. 7-32, Recuperado em 28 de abril, 2021, de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf)

*Parecer CNE/CP n. 1/2002, de 18 de fevereiro de 2018*. Dispõe sobre as Curriculares Nacionais para a formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)

*Parecer CNE/CP n. 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002*. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)

Pereira, Lidiane, Benite, Claudio Machado, & Benite, Anna Canavarro (2011). Aula de Química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. *Revista Química Nova na Escola*, 33 (1), p. 47-56. Recuperado em 28 de abril, 2021, de [https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/426/o/Aula\\_de\\_Qu%C3%ADmica\\_e\\_Surdez\\_sobre\\_intera%C3%A7%C3%B5es\\_pedag%C3%B3gicas\\_mediadas\\_pela\\_vis%C3%A3o.pdf?1357732844](https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/426/o/Aula_de_Qu%C3%ADmica_e_Surdez_sobre_intera%C3%A7%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_mediadas_pela_vis%C3%A3o.pdf?1357732844)

Sá, Carmen, & Santos, Wildson (2011). Licenciatura em Química: carência de professores, condições de trabalho e motivação pela carreira. In Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (Org.), *VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* (pp. 1-12). Campinas, SP: CNEG.

Santos, Marcio Bezerra, Costa, Maria Cledilma Ferreira da Silva, & Araújo, Karina Conceição Gomes Machado (2012). A experiência do estágio supervisionado no ensino médio: uma análise da prática de ensino de Biologia em uma escola de Santana do Ipanema/AL. *Scientia Plena*, 8 (4), p. 1-8. Recuperado em 28 de abril, 2021, de <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/446/441>

Santos, Maria Tatiana da Silva, Arruda, Cíntia de Abreu, Santana, Mayara Vanielle Ferreira da Silva, & Viana, Kilma da Silva Lima (2016). A escolha pela carreira docente em Química: desafios e perspectivas. In Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Org.), *XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química* (pp. 1-8). Florianópolis, SC: ENEQ.

Scalabrin, Izabel Cristina, & Molinari, Adriana Maria Corder (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *UNAR*. 21 (1), 1-12. Recuperado em 25 de abril, 2021, de [http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf).

Silva, Camila Silveira, & Oliveira, Luiz Antônio Andrade (2009). Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: Nardi, R. (Org.), *Ensino de Ciências e Matemática I* (pp. 43-57) São Paulo: Cultura Acadêmica.

Silva, Daniele André (2015). Dificuldades de ser docente: desafios a serem superados. In Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (Org.), *V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB* (pp. 1-10). Campina Grande: UFPB.

Universidade do Estado do Pará (2014). *Manual de orientação de estágio supervisionado do curso de Ciências Naturais*. Belém: UEPA.