

**O estágio supervisionado como espaço de reflexão sobre a práxis docente na formação inicial de professores de química do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) - Nilópolis**

**The supervised internship as space for reflection on teaching practices in the initial training of chemistry teachers at Federal Institute of Rio de Janeiro (IFRJ) – Nilópolis**

**La práctica supervisada como espacio de reflexión sobre las prácticas de enseñanza en la formación inicial de profesores de química em Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) - Nilópolis**

Recebido: 20/07/2020 | Revisado: 09/08/2020 | Aceito: 19/08/2020 | Publicado: 22/08/2020

**Victor Hugo Paes de Magalhães dos Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5871-1433>

Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: [victor.magalhaes@ifrj.edu.br](mailto:victor.magalhaes@ifrj.edu.br)

**Tamyres Bernardo de Souza**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1945-3769>

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

E-mail: [tamyres.bernardo@pos.iq.ufRJ.br](mailto:tamyres.bernardo@pos.iq.ufRJ.br)

**Resumo**

A formação de professores, em específico, o estágio supervisionado, é alvo de discussão entre diversos pesquisadores das áreas de ensino e educação no Brasil há muito tempo. Com o objetivo de compreender a percepção que os licenciandos do curso de Licenciatura em Química do IFRJ, campus Nilópolis, possuem sobre a contribuição e importância do Estágio Supervisionado em sua formação docente, em diversos aspectos, realizou-se o presente trabalho. Esta pesquisa trata-se de uma investigação qualitativa realizada com alunos que cursaram pelo menos um dos três estágios supervisionados obrigatórios oferecidos no curso. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário aberto, constituído por cinco perguntas abertas, e a metodologia empregada na pesquisa foi a Análise de Conteúdo, segundo Bardin, que prediz a categorização do conteúdo das respostas obtidas por frequência de aparecimento de termos iguais ou termos com mesmo conteúdo semântico. Através da análise dos resultados da pesquisa pôde-se concluir que os futuros docentes compreendem o estágio supervisionado, na maioria das vezes, como a parte prática do seu curso de formação.

O estágio deve ser entendido pelos futuros docentes como um espaço que propicia a construção da identidade docente e momentos de reflexão sobre a prática docente.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Formação de professores; Práxis docente; Ensino.

### **Abstract**

Teacher training, specifically, the supervised internship, has been the subject of discussion among several researchers in the fields of teaching and education in Brazil for a long time. In order to understand the perception that graduates of the Chemistry Degree course at IFRJ, Nilópolis campus, have on the contribution and importance of the Supervised Internship in their teacher training, in several aspects, this work was carried out. This research is a qualitative investigation carried out with students who attended at least one of the three mandatory supervised internships offered in the course. The data collection instrument used was an open questionnaire, consisting of five open questions, and the methodology used in the research was Content Analysis, according to Bardin, which predicts the categorization of the content of the answers obtained by the frequency of the appearance of terms equal to or terms with the same semantic content. Through the analysis of the research results it was possible to conclude that the future teachers understand the supervised internship, in most cases, as the practical part of their training course. The supervised internship should be understood by future teachers as a space that allows the construction of the teaching identity and moments of reflection on the teaching practice.

**Keywords:** Supervised internship; Teacher training; Teaching praxis; Teaching.

### **Resumen**

La formación de docentes, específicamente, la práctica supervisada, ha sido objeto de discusión entre varios investigadores en los campos de la enseñanza y la educación en Brasil durante mucho tiempo. Con el fin de comprender la percepción que los graduados del curso de Química en la IFRJ, campus de Nilópolis, tienen sobre la contribución y la importancia de la práctica supervisada en su formación docente, en varios aspectos, este trabajo se llevó a cabo. Esta investigación es una investigación cualitativa realizada con estudiantes que asistieron al menos a una de las tres prácticas supervisadas obligatorias ofrecidas en el curso. El instrumento de recopilación de datos utilizado fue un cuestionario abierto, que consta de cinco preguntas abiertas, y la metodología utilizada en la investigación fue el Análisis de contenido, según Bardin, que predice la categorización del contenido de las respuestas obtenidas por la frecuencia de aparición de términos iguales o términos con el mismo

contenido semántico. A través del análisis de los resultados de la investigación, se concluyó que los futuros docentes entienden la práctica supervisada, en la mayoría de los casos, como la parte práctica de su curso de capacitación. La práctica debe ser entendido por los futuros docentes como un espacio que permita la construcción de la identidad docente y los momentos de reflexión sobre la práctica docente.

**Palabras clave:** Práctica supervisada; Formación de profesores; La enseñanza de la práxis; Ensenãza.

## 1. Introdução

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é um direito reconhecido como fundamental que deve ser compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando, ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo par ao exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988)

Além disso, o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

E, ainda acrescenta, em seu parágrafo 1º, que a LDB disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. No entanto, segundo Alves e Cobra (2013), a instituição escolar brasileira foi estabelecida e desenvolvida ao longo do tempo a partir de políticas educacionais que deveriam atender os interesses, unicamente, da colônia, das elites e dos ditadores. Esse contexto se reafirma no século XXI em que as privatizações e as exigências do mercado internacional são urgências para assegurar as práticas neoliberais. A educação, então, está subordinada aos interesses de mercado assim como os valores e princípios educacionais.

Essa visão, de acordo com o Severino (2008), foi ocasionada por um intenso processo de globalização cultural e econômico, que a sociedade brasileira passou, e ainda passa, ocasionado pela expansão da economia capitalista e apoiada no paradigma neoliberal.

Dessa forma, a formação plena do cidadão é substituída por uma formação tecnicista com tendências ao estreitamento curricular, fazendo com que o rompimento dos alunos e dos professores da educação básica com as amarras de políticas de identidade colonizadoras seja praticamente inviável.

Assim, as palavras de Paulo Freire impõem-se de maneira singular quando afirma que compomos uma escola pública no Brasil que reforça a exclusão social, a perspectiva do mercado e da política neoliberal na qual o dinheiro é a medida de todas as coisas (Freire, 2005).

Ainda no campo de análise da educação é fundamental pensar, também, os cursos de formação de professores (licenciaturas), oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil, sob o viés metodológico e formativo, já que são esses profissionais em formação que atuarão na educação básica diante do contexto neoliberal presente no país.

Nesse cenário, cabe ressaltar a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também chamados de Institutos Federais (IF), que foram criados através da Lei 11.892/2008 e têm como um dos objetivos oferecer “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista na formação de professores para educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (Brasil, 2008).

Refletindo, então, sobre a formação de professores no Brasil, podemos ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2015), para os cursos de formação de professores, destacam a importância de o licenciando estar inserido em um contexto real de trabalho, a fim que consiga estabelecer relações entre a teoria e prática, assim como articular os conteúdos das disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas de forma equilibrada para que possa promover a construção de uma educação de qualidade.

Por conta disso, os cursos de licenciaturas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior têm, obrigatoriamente, o estágio supervisionado como componente curricular. Desse modo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, o estágio é um dos componentes obrigatórios da organização curricular e deve ser uma atividade vinculada com a prática e com as demais atividades do trabalho acadêmico (Brasil, 2015).

A definição de estágio é estabelecida pela Lei 11.788/2008 que afirma ser um ato educativo que se desenvolve em um ambiente de trabalho que visa à preparação para o futuro trabalho de um educando (2008).

O estágio também pode ser entendido, segundo Pimenta & Lima (2006) como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera a tradicional redução à atividade prática instrumental.

Tratando especificamente da formação de professores de Química, Silva e Schnetzler (2008) dizem que o estágio supervisionado se constitui em um espaço de interface da formação teórica com a vivência profissional e que tais relações fazem com que haja uma constante interação entre o saber e o fazer, entre os conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações experimentadas no cotidiano escolar.

Diversas pesquisas (Carvalho, 2001, Lima, 2008; Pimenta, 1996; Pimenta & Lima, 2006; Silva & Schnetzler, 2011) ressaltam que o estágio supervisionado é uma etapa importante na formação docente, pois ela possibilita a construção da identidade profissional. Essa construção, segundo Gatti (2016) se dá através das experiências vivenciadas durante a sua formação, a partir da realização dos estágios e, ainda, no exercício de sua profissão como docente após a sua formação.

Pimenta & Lima (2006) destacam que o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de professores e que não é raro ouvir de alunos que “a profissão se aprende na prática”. Ainda, segundo as autoras, no âmago dessa afirmação pode-se perceber que os futuros docentes não compreendem o que é a prática, de fato (2006).

Essa percepção, por parte dos futuros docentes, pode estar relacionada, como apontam alguns autores (Ludke, 2009; Diniz Pereira, 2007), à estrutura curricular dos cursos de licenciatura no Brasil, de forma geral: no início são abordadas as disciplinas de conteúdo específico e posteriormente as disciplinas de cunho pedagógico. Assim, não há conexão entre os saberes das duas áreas (específica e pedagógica), e então, no momento da realização do estágio, o futuro docente não consegue relacionar os eixos de conhecimentos da sua formação.

Essas, entre outras questões, trazem a discussão de como os estágios supervisionados são entendidos e realizados durante a história da formação de professores no Brasil, principalmente no que se refere à práxis pedagógica e a construção da identidade docente.

Assim, o presente trabalho visa analisar qual a concepção que os estudantes, em fase de Estágio Supervisionado (ES), do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro - campus Nilópolis, possui sobre como esse componente curricular contribui para a sua formação docente, visando especificamente analisar o entendimento sobre a práxis e a construção da identidade docente.

## **1.1 Formações de professores: aspectos sociais e políticos**

Fazendo uma breve análise histórica do início da formação de professores no Brasil, verifica-se que a formação docente passou por um período que Saviani (2009) denominou de “Ensaio intermitente de formação de professores”.

Em 1827, com a criação das Escolas de Primeiras Letras, houve uma grande preocupação com a formação docente onde o professor, para atuar nessas escolas, deveria ser formado pelo método mútuo, que visava instruir um maior número de pessoas com um baixo custo e rigorosa disciplina, e ter certo preparo didático, conforme salienta Saviani (2009). Nessa perspectiva, seguindo os padrões europeus, criaram-se, no final do século XIX, as Escolas Normais que tinham o objetivo de suprir a necessidade de formação dos professores para o antigo primário (Gatti, 2010).

Ao longo dos anos, após uma série de reformulações na formação das Escolas Normais, houve uma grande preocupação no que tange à formação de professores para escola secundária e, a partir disso, na década de 1930 os cursos de licenciaturas foram criados através das faculdades de filosofia (Diniz Pereira, 1999). Esses cursos, então, poderiam ser oferecidos em instituições públicas ou privadas de ensino e tinham como objetivo formar professores para atuar na educação básica.

Após a ditadura militar, em 1964, segundo Saviani (2009), foi necessário realizar adequações no ensino da educação básica até a universidade. Em virtude disso, foram criadas diversas mudanças na legislação sobre a educação no Brasil. Uma das mudanças realizadas nesse período, foi à criação das licenciaturas de curta duração, proposta pelo Conselheiro Newton Sucupira, em 1964, que criou essa modalidade de curso em caráter emergencial e visava suprir o problema da falta de professores, conforme salienta Nascimento (2012).

Outra mudança na educação ocasionada no período da ditadura militar, foi a implementação da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) que modificava os ensinos primário e médio, alterando a sua nomenclatura para primeiro e segundo grau, conforme ressalta Saviani (2009). A partir desse momento, então, os professores das Escolas Normais, que antes lecionavam aulas para o ensino primário e médio, não estavam mais habilitados para lecionar nesses segmentos e, por conta disso houve, ainda mais, a necessidade de formar novos professores da

educação básica. Assim, as licenciaturas de curta duração acabariam auxiliando na formação de professores para suprir tais demandas.

De acordo com Sartório & Souza (2018) os cursos de licenciatura de curta duração “provocaram um arrefecimento da formação científica e cultural”, já que essa modalidade teve como objetivo exclusivo corresponder às necessidades do mercado de trabalho.

Por trás dessa ideia há a concepção de que “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, isto é, o professor precisa saber somente um pouco mais que seus alunos para ensinar (Carvalho, 1992).

Desse modo, a formação inicial dos professores, a partir das licenciaturas curtas, se processa a partir da Pedagogia das Competências. Essa perspectiva gera o esvaziamento do pensamento crítico tornando o futuro professor capaz, somente, de solucionar problemas de forma pragmática sem conseguir fazer reflexões mais abrangentes, de acordo com Sartório & Souza (2018, p. 325).

Além das licenciaturas de curta duração, no Brasil, já prevalecia o modelo que ficou conhecido como 3+1, atualmente chamado de modelo de racionalidade técnica. Esse modelo foi criado na década de 1930, junto com a criação das licenciaturas, em que os alunos cursavam primeiro o que era denominado “cursos ordinários das seções fundamentais” garantindo-lhes o título de bacharelado e, após esse período, para quem interessasse, haveria a possibilidade de realizar um “curso de Didática” durante mais um ano, atribuindo-lhe também, o grau de licenciando, conforme realça Scheibe (1983).

Esse modelo, segundo Maldaner (2000, p.124), busca aplicar às situações práticas e as soluções obtidas em sistemas simples e idealizados, esquecendo que estas são situações, em geral, instáveis, complexas, únicas e singulares.

Visando superar, então, o esquema tradicional de ensino 3+1, a partir de 1980 houve um movimento de mobilização de educadores em torno da reformulação dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas que teve como princípio a “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (Silva, 2003 como citado em Saviani, 2009, pp. 68 e 79).

A partir desse dessa reformulação, estabeleceu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada pela Lei 9.394/1996, que decretava que a formação de professores da educação básica deveria ser realizada em licenciatura plena, se constituindo a partir da realização de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de estudo. Sendo assim, as licenciaturas de curta duração não seriam mais válidas para a formação de professores.

Atualmente, a formação de professores é definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecida na resolução CNE/CP 02/2015. Esse documento afirma, em seu texto, que os cursos de formação de professores precisam realizar a unidade entre a teoria e a prática de forma interdisciplinar; possuir sólida formação teórica que faça com que o futuro docente, além de ter conhecimento sobre o que irá ensinar tenha também o desenvolvimento de um pensamento crítico, que poderá contribuir para a sua prática; possuir interdisciplinaridade; coletividade; compromisso social; dentre outros.

Percebe-se que há, nas DCNs, uma preocupação com o efetivo preparo pedagógico-didático da formação de professores. Além do mais, esse documento ressalta a importância de se ter uma prática docente fundamentada na reflexão acerca do que o futuro docente vivencia (Brasil, 2015).

Entretanto, Segundo Saviani (2009), no Brasil, a formação de professores se configura, ainda hoje, em dois modelos: o primeiro é o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, onde a formação de professores deve fazer com que os futuros docentes tenham total domínio dos conteúdos da área de conhecimento e da cultura, e o segundo que é o modelo pedagógico-didático, em que a formação de professores só é considerada completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

É nessa perspectiva que a necessidade de repensar a estrutura curricular dos cursos de formação de professores se impõe. A inclusão de disciplinas de cunho pedagógico, desde os períodos iniciais do curso de licenciatura, articuladas ao conhecimento específico de cada curso, principalmente na área das ciências da natureza, delineará o perfil do futuro professor no que se refere à formação reflexiva desse docente.

Formar um professor capaz de pensar a sua prática e usar suas reflexões para modifica-la, com a intenção de significar o conhecimento, é o eixo que norteia o modelo pedagógico-didático de formação, já que, dessa forma, o professor em formação terá acesso aos recursos pedagógicos, aliados aos conhecimentos específicos da sua área, necessários para a sua prática futura.

## **1.2 A Formação de Professores de Ciências da Natureza**

De forma geral, os futuros professores ao ingressarem em cursos de Licenciaturas, especificamente, nas da área das Ciências da Natureza, possuem uma simples e limitada percepção sobre o que é ser professor onde essas, geralmente, estão relacionadas às



experiências vivenciadas por eles durante a sua criação e durante a sua formação escolar (Tardif, 2000).

A definição de percepção segundo Lamb, Hair e McDaniel (2012, como citado em Endo & Roque, 2017) pode ser entendida “como o processo pelo qual selecionamos, organizamos e interpretamos estímulos, traduzindo-os em uma imagem significativa e coerente”. Em outras palavras, a percepção é como tomamos consciência a respeito de uma determinada circunstância.

A percepção pode ser entendida, também, como a capacidade do ser humano de coletar informações do ambiente interno (por exemplo, pensamentos e sentimentos) e/ou externos (por exemplo, relacionamento com os pais e relacionamento com colegas), integrá-los e interpretá-los para produzir como resposta uma representação de si mesmo. Um domínio específico.

Ainda, pode-se considerar que a percepção é um conceito dinâmico que está em constante ajuste e muda de acordo com as experiências e com as interpretações que dela é feita (Furman et al., 2013; Gabbard, 2012). Além disso, é considerado como um construto multidimensional composto por vários domínios, dentre os quais podemos citar: aceitação social, aparência física, desempenho acadêmico, relações sociais, competência percebida em habilidades esportivas, percepção de competência em habilidades físicas, entre outros (Messer & Harter, 2012).

Os futuros docentes, então, ao ingressarem no curso de formação de professores das áreas de Ciências da Natureza, acreditam que para se ensinar Química, Física ou Ciências é necessário apenas saber o conteúdo específico e utilizar algumas práticas pedagógicas. Esse pensamento acaba se enquadrando no modelo de racionalidade técnica onde há uma separação entre o conhecimento teórico e a prática.

Assim, segundo Silva & Schnetzler (2008), o professor é construído unicamente como técnico, ou seja, ele é visto como um profissional que possui os instrumentos necessários que são capazes de encontrar a solução para problemas mediante a aplicação das técnicas e teorias específicas aprendidas durante a sua formação.

Logo, segundo as autoras:

Concebidos como técnicos, os futuros professores de Química, ao final de seus cursos de Licenciatura, veem-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrões, por não serem reproduzíveis e envolverem conflitos de valores (2008).

Marandino, em 2003, também discute em seu artigo “A prática no ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de Ciências: Questões atuais” que esse modelo tecnicista continua sendo alvo de discussões por diversos pesquisadores da área da educação e ensino:

[...] apesar de hoje ainda predominar o modelo da racionalidade técnica nos cursos de formação de professores, este vem sendo tema de críticas e debates entre os educadores. No âmbito das Licenciaturas das áreas das Ciências Naturais, tais questões também vêm sendo discutidas (2003).

Ainda, nessa mesma perspectiva, Silva & Schnetzler (2011) ressaltam a necessidade de superar a dicotomia ou falta de integração disciplinar que caracteriza o modelo tradicional de formação docente nos cursos de licenciatura em Química, tendo em vista que esse modelo se define pela separação entre o mundo acadêmico e o mundo da prática (2011, p.119).

A fim de superar essa falta de integração disciplinar no curso de formação de professores, que se caracteriza a partir do modelo de racionalidade técnica, é necessário que os currículos dos cursos de licenciatura, em especial da área de Ciências/Química, passem por uma série de reformulações que promovam ao futuro docente uma melhor formação no que se refere à reflexão sobre a sua própria prática, tornando-o, assim, no modelo de racionalidade prática (Rosa & Schnetzler, 2003).

Segundo as DCNs (Brasil, 2015), os currículos dos cursos de licenciatura devem propiciar aos futuros docentes a produção e socialização de significados no espaço social, já que são esses currículos que irão orientar a formação do professor. Assim sendo, os currículos não podem permanecer sendo “um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (Pimenta & Lima, 2004).

Os currículos dos cursos de licenciatura em Química, então, devem ser trabalhados de forma transversal que, segundo Macedo (1998) é “[...] uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo por justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social”. Nesse sentido, tal transversalidade entre as disciplinas conceituais e metodológicas, segundo Carvalho (2001), podem influenciar na prática de ensino de qualquer conteúdo, pois eles possibilitam aos futuros docentes a relação entre a teoria e a prática.

Nesse entendimento, tais currículos, devem levar em consideração que a teoria e a prática são indissociáveis e que é a partir dessa articulação que o futuro docente melhora a

qualidade da sua formação fazendo com que haja uma verdadeira relação entre o saber e o saber fazer.

Segundo Carvalho (2001):

[...] a relação teoria/prática, do saber e do saber fazer em relação aos conteúdos pedagógicos, precisa ter um papel de destaque, pois muitos dos saberes pedagógicos influenciam diretamente as práticas de ensino de qualquer conteúdo específico (2011).

Esses saberes, segundo Tardif (2007, p.37) tratam-se de “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo.”

Maldaner (1999) destaca, do mesmo modo, que aprender Química, Física ou Ciências possibilita aos futuros docentes uma posição crítica frente a situações que os cercam. Outrossim, Silva e Oliveira (2009, como citado em Nardi, 2009, p.45) ressaem que:

Formar um professor de Química exige que, ao final do curso de graduação, o licenciado garanta bom conhecimento sobre Química e sobre como se ensinar Química, o que envolve muitos aspectos, pois para se ensinar algo de modo significativo é preciso transitar muito bem pela área da Química e pela área de Ensino de Química (2009).

Para tornar o conhecimento adquirido ao longo da formação inicial em Química significativo para o futuro docente, é necessário que haja uma série de reflexões ao longo do processo de sua formação (Silva & Schnetzler, 2008).

O momento, então, para que tais reflexões sejam realizadas é, principalmente, durante a realização dos estágios supervisionados, pois esse possibilita aos futuros docentes refletir de forma crítica sobre a prática profissional como um todo (Santos et al., 2006).

O estágio supervisionado, de acordo com Pimenta e Lima (2004), proporciona aos futuros docentes a compreensão sobre a complexidade da prática e das ações exercidas pelos profissionais. Contudo, segundo as autoras, tal compreensão só é alcançada se o estágio for visto como um eixo de todas as disciplinas do curso baseado na análise, na crítica e em novas formas de se fazer educação, considerando a prática profissional como momento de construção do conhecimento.

É a partir desse momento inicial de contato com o ambiente escolar que o futuro professor inicia o seu momento de reflexão-ação-reflexão que constitui, de fato, a práxis pedagógica (Caldeira & Zaidan, 2013).

Há a necessidade de compreender que o futuro professor deve conhecer o seu mundo de trabalho durante a sua formação. O contato com a comunidade escolar, em diferentes momentos, possibilita que esse futuro professor tenha acesso às necessidades do ambiente em que estará inserido em diferentes contextos.

Pensar e praticar o estágio supervisionado como um espaço de reflexão da estrutura educacional e como um campo de saber científico proporciona ao professor, em formação, diferentes oportunidades de entender o fazer pedagógico de forma mais aprofundada. Nesse sentido, os autores desse artigo concordam como que afirmam Santos et al (2006). É na interface entre o mundo de trabalho e o espaço de formação inicial que se estabelece a construção da identidade profissional do futuro professor de química.

### **1.3 A práxis docente**

Segundo Paulo Freire (1979) os homens possuem a capacidade de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. Nesse sentido, segundo o autor, a práxis humana se refere a “unidade indissolúvel entre a minha ação e a minha reflexão sobre o mundo” (Freire, 1979).

Existem diferentes perspectivas que levam o entendimento da teoria e da prática. A perspectiva positivista considera que existe apenas uma realidade e considera válido o conhecimento fundamentado na realidade que observamos através da nossa prática, conforme enfatizam Caldeira e Zaidan (2013). Assim, segundo as autoras, há uma evidente dissociação entre a prática e a teoria onde a prática será o resultado da aplicação dos conhecimentos teóricos para a resolução de problemas.

Por outro lado, a perspectiva fenomenológica, segundo Caldeira e Zaidan (2013), considera que a realidade é construída socialmente pelo homem pois ele é capaz de dar significado às situações e experiências vivenciadas por ele e, nesse sentido, a prática se modifica, pois, o homem passa a compreendê-la de uma forma diferente.

A práxis, segundo Vázquez (1977), deve ser entendida como atividade teórico-prática, ou seja, deve-se considerar um lado ideal, o teórico, e um lado material, o prático onde deverá levar-se em consideração que os dois são indissociáveis.

Nesse sentido, Pimenta (1995), em sua pesquisa no curso de formação de professores, direciona a discussão sobre a práxis docente visando, exatamente, superar tal separação entre a teoria e a prática.

Pimenta (1995) ao citar Marx enfatiza que:

Para Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis) (1995).

A atividade docente deve ser compreendida, então, como uma prática social que se constrói a partir do cotidiano dos sujeitos nela envolvidos que acontece em diferentes espaços, no cotidiano de professores e na sala de aula e, assim, tal atividade realizada de forma reflexiva pode ser considerada como uma práxis (Caldeira e Zaidan, 2013).

Assim, pode-se dizer que a ação docente precisa da reflexão, a partir da teoria, que poderá possibilitar a ação, conforme avulta Caldeira e Zaidan (2013). Nesse sentido, a atividade teórica é que possibilita ao futuro docente o conhecimento da realidade e os estabelecimentos de finalidades para a sua transformação, conforme ressaltou Pimenta (1995). Entretanto, segundo a autora, para produzir tal transformação não é suficiente apenas a atividade teórica, é necessário que se tenha a atuação prática.

O estágio supervisionado, por sua vez, pode servir às demais disciplinas como uma atividade articuladora do curso, possibilitando, assim, a formação da práxis docente (Pimenta, 1995).

Desse modo, o estágio, então, deve ser entendido como “uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente” (Pimenta, 1995).

Pimenta e Lima (2004) realça que o estágio deve preparar o futuro docente:

[...] para um trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (2004, p. 56).

A preparação do futuro professor para o trabalho coletivo está relacionada ao fato de que a educação e o ensino não estão deslocados dos contextos em que estão inseridos. É fundamental que se perceba a necessidade de o futuro professor (re) pensar a sua prática a partir dos conhecimentos historicamente construídos e então adequá-los em diferentes circunstâncias a fim de que se promova a minimização das desigualdades sociais a partir da sua prática como professor.

#### 1.4 O estágio supervisionado e a identidade docente

O estágio, segundo a Lei 11.788/2008, “é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (Brasil, 2008).

Para os cursos de licenciatura, o estágio supervisionado está regulamentado pelo parecer CNE/ CP 28/2001 (Brasil, 2002), e tem como principal objetivo a articulação entre a teoria e a prática social. Esse momento contribui para processo de ensino-aprendizagem do futuro professor. Além disso, segundo esse documento, o estágio aproxima o futuro docente da realidade da situação da profissão e pode ser um momento de verificar e pensar sobre a sua prática docente e a de outros professores.

O parecer CNE/CP 28/2001 (Brasil, 2002) enfatiza em seu texto que a prática deve ser entendida como um componente curricular na formação dos professores da educação básica. Afirma, igualmente, que a prática deve ser articulada com atividades desenvolvidas no meio acadêmico, com a intenção de contribuir para a formação da identidade do professor.

Segundo Pimenta (1996), a identidade docente pode ser entendida como uma forma de construção do sujeito, no caso o professor, a partir da significação social da profissão. Sendo assim, Libâneo & Pimenta (1999) salientam que:

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). É identidade que é profissional. Ou seja, a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor (Libâneo & Pimenta, 1999).

No Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), o estágio supervisionado desenvolve-se, de acordo com o Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciatura, em no mínimo 400 horas sendo 216 (duzentas e dezesseis) horas destinadas para o conhecimento do contexto escolar e do cotidiano de sala (a serem realizados no Estágio I e II), 108 (cento e oito) horas serão destinadas para a elaboração de um projeto de atuação pedagógica e a aplicação do

projeto na escola campo de estágio (a ser realizado no Estágio III) e 81 (oitenta e uma) horas para encontros regulares com o professor orientador, sendo 27 (vinte e sete) horas para cada Estágio Supervisionado.

Os estágios supervisionados das licenciaturas em Química do IFRJ, campus Nilópolis, local de realização desta pesquisa, é de caráter obrigatório e parte integrante da formação de professores da Educação Básica, conforme ressalta o Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciaturas, aprovado na Resolução 27, de 24 de outubro de 2018 (Brasil, 2018).

De acordo com esse documento, tem-se que:

Art. 1º - O Estágio Obrigatório para os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio em Janeiro - IFRJ, parte integrante da formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, consiste na participação do licenciando em atividades que articulem ensino, pesquisa e extensão, tríade que privilegia a formação integral do profissional, buscando consolidar em situações concretas do ambiente educacional a articulação entre a teoria e a prática (Brasil, 2018)

A realização dos Estágios Supervisionados, segundo o Regulamento de Estágios dos Cursos de Licenciaturas do IFRJ, deve seguir as seguintes orientações metodológicas: conhecimento do contexto escolar, reflexão sobre a realidade da escola, identificação das situações que possam tornar-se objeto do plano de estágio a ser desenvolvido, elaboração do plano de estágio, aplicação do plano de estágio e avaliação.

Silva & Schnetzler (2008) demonstram em seu artigo que, dentre as atividades que podem ser realizadas durante os estágios de forma articulada, pode-se citar: (a) a pesquisa, que possibilita ao futuro docente uma postura de pesquisador, ainda na formação inicial, levando-os à problematização das situações que os cercam; (b) a avaliação de materiais didáticos, que possibilitam organização, planejamento e desenvolvimento de aulas e (c) avaliação e análise de propostas, projetos e metodologias que permitem a consolidação entre a teoria e a prática.

Entretanto, mesmo compreendendo a importância do desenvolvimento das atividades durante o estágio, Gatti (2013) ressalta que a maioria dessas não se constituem em práticas efetivas e acabam não servindo como fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários.

A falta de reflexão durante os estágios deve-se à forma fragmentada em que as disciplinas dos cursos de formação de professores são realizadas conforme enunciam Pimenta & Lima (2004). Tal fragmentação, segundo as autoras, tem como resultado um

empobrecimento das práticas nas escolas e impossibilita ao futuro docente uma reflexão sobre, de fato, o que é ser professor, dificultando a construção da sua identidade docente.

O estágio supervisionado não pode ser visto, então, pelos futuros docentes, apenas como uma forma de se obter a técnica para ensinar, conforme enfatizam Pimenta e Lima (2006). O estágio deve ser um momento para vivenciar situações reais, no espaço de atuação, que farão com que os futuros docentes repensem sobre a sua profissão (Silva, 2005, p.7).

Nessa perspectiva, visando romper esse pensamento, é na formação inicial que o momento de reflexão sobre a prática docente deve ser realizado permitindo, assim, a construção da própria prática e melhoria da formação de professores (Echeverria & Belisário, 2008).

Outro ponto essencial a ser ressaltado é a realização dos encontros presenciais das disciplinas de estágio supervisionado, realizados nas Instituições de Ensino Superior (IES), que são, também, momentos fundamentais para que seja realizada a articulação entre a teoria e a prática.

Segundo Darsie & Carvalho (1996) são nesses encontros, que os professores orientadores da disciplina deverão conduzir, criar situações e problematizar fazendo com os futuros professores reflitam sobre sua própria prática a partir das experiências vivenciadas por eles tanto durante a sua vida escolar quanto na realização dos estágios, levando em consideração suas dúvidas e seus anseios.

Nesse contexto:

A reflexão e a tomada de consciência por parte dos aluno-professores de situações por eles vividas como aprendizes, são momentos privilegiados para a reflexão sobre a prática, assim como a reflexão sobre a aprendizagem a partir de um novo modelo de ensino leva à reflexão crítica do velho modelo (Darsie & Carvalho, 1996).

Além disso, Carvalho (2001) propõe que os professores das IES ofereçam aos futuros docentes, ainda nas disciplinas de estágio, referenciais teóricos que façam com que eles problematizem questões gerais e específicas da educação, pois permitirá além de uma interação entre a teoria e a prática, uma real transversalidade entre as disciplinas educacionais.

Dessa forma, Bisconsini, Flores & Oliveira (2016) mencionam que os futuros docentes precisam estar envolvidos, ainda durante a sua formação inicial, em atividades que promovam a integração entre os saberes de sua profissão para poderem enfrentar situações problemas que venham ocorrer durante a sua atuação como professor.



Logo, o estágio supervisionado pode proporcionar ao futuro docente, além de uma aproximação com a realidade escolar, momentos de reflexão que podem vir a contribuir para a práxis docente.

## 2. Metodologia

A metodologia empregada no presente trabalho consiste em uma pesquisa exploratória realizada a partir da aplicação de um questionário com três questões abertas, demonstrado na Tabela 1, a alunos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), campus Nilópolis, que já cursaram pelo menos um dos três componentes curriculares de Estágio Supervisionado (ES).

**Tabela 1** - Questionário aplicado aos futuros docentes do curso de Licenciatura em Química do IFRJ – Nilópolis.

1) Você acredita que o estágio supervisionado contribua ou possa ter contribuído para a sua formação docente? De que forma?
2) Na sua concepção, o estágio supervisionado possui importância para a futura prática docente de um professor de química? Justifique.
3) Quanto aos encontros presenciais das disciplinas de estágio, em geral, existe alguma reflexão acerca da prática docente dos estágios supervisionados? Você considera essas reflexões importantes? Por que?

Fonte - Questionário elaborado pelos autores

Os dados apresentados referem-se às concepções de dezoito (18) futuros docentes de Química e visa compreender a percepção que eles possuem sobre a importância do Estágio Supervisionado para a sua formação e futura prática docente.

Esta pesquisa trata-se de uma investigação qualitativa que, segundo Günther (2006), tem como objetivo revelar a compreensão de um grupo social sobre um determinado tema. Ainda, segundo Bardin (1977) a pesquisa qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas (Bardin, 1977).

A pesquisa foi aplicada na turma de Estágio Supervisionado I (ESI), composta por oito (8) futuros docentes; Estágio Supervisionado II (ESII), onde cinco (5) futuros docentes

participaram e Estágio Supervisionado III (ESIII), composta, também, por cinco (5) futuros docentes.

Os dados obtidos através dos questionários foram submetidos à Análise de Conteúdo, pois, a partir desse tipo de análise, é possível obter indicadores, quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens, conforme ressalta Bardin (1977, p.42).

Após a leitura de todas as respostas obtidas, **pré-análise**, foi realizada a categorização dos dados (Tabela 2), **exploração do material**, a partir de conteúdos semelhantes presentes nas respostas com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada as percepções e concepções dos alunos estagiários sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

**Tabela 2** - Categorização dos dados obtidos na pesquisa.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Formação docente	Ambiente escolar
	Estágio como prática
	Prática docente
	Identidade docente
Prática docente	Ambiente escolar
	Estágio como prática
	Prática docente
	Identidade docente
Práxis docente (IES)	Práxis
	Experiência (orientador e estagiários)
	Identidade docente

Fonte – Dados da pesquisa (2019).

Cabe ressaltar que o estabelecimento das categorias foi realizado a partir do conteúdo das perguntas e a criação das subcategorias foi feita não levando em consideração somente a frequência de aparecimento das palavras iguais, mas sim considerando termos que possuem, de alguma maneira, significados semelhantes. Além disso, as categorias foram criadas para cada item presente no questionário.

Por fim, os dados foram apresentados sem a interferência das concepções dos autores da pesquisa.

Os resultados foram discutidos a partir do confronto das respostas com os fundamentos teóricos encontrados na literatura científica.

É importante ressaltar que o termo percepção discutido nesse trabalho não possui a intenção de discutir profundamente o conceito no campo da Psicologia, no qual é objeto primário de estudo. Entende-se percepção, neste caso, como o próprio discurso do respondente que foi analisado sem a interferência das convicções teórica dos autores.

### **3. Resultados e Discussão**

Nesta seção, os resultados serão apresentados de acordo com a categorização das perguntas seguido da discussão de cada subcategoria. Como o número de respondentes da pesquisa foi pequeno, em virtude da realidade das turmas, não será apresentado tratamento quantitativo.

Realizando a análise das respostas dos futuros docentes, puderam-se identificar três categorias: *formação docente; prática docente; e práxis docente (IES)*.

#### **3.1. Formação docente**

A primeira pergunta da pesquisa tinha como objetivo verificar qual a percepção que os futuros docentes possuíam sobre a contribuição do estágio supervisionado para a sua formação. Para isso, realizou-se a seguinte pergunta: “Você acredita que o estágio supervisionado contribua ou possa ter contribuído para a sua formação docente? De que forma?”

Analisando as respostas dos futuros docentes, puderam-se identificar, nessa categoria, quatro subcategorias: ambiente escolar; estágio como prática; prática docente e identidade docente.

##### **3.1.1. Subcategoria – Ambiente escolar**

*“A vivência em sala de aula nos mostra um pouco além daquilo que vemos em teoria. É ali que percebemos um pouco mais da realidade em sala.” (E4 - aluno de ESI)*

*“Sim. A vivência como professor ainda não formado em sala de aula nos faz sentir como realmente é o peso de ser professor e isso nos ajuda a saber lidar futuramente, quando estivermos sozinhos (E2- ESI)*

*“O estágio supervisionado contribui com o contato com a docência, aprimorando a postura e a pesquisa envolvida no preparo e apresentação da aula.” (E21 – aluno de ESIII)*

A partir das respostas, é possível verificar que os alunos estagiários percebem o contato com o ambiente escolar como parte da sua formação docente, mas parece não ser claro, ainda, para eles, de que forma esse contato influencia na sua formação como futuro formador.

Pimenta & Lima (2006) enfatizam que a vivência no cotidiano escolar, durante a realização dos estágios, pode abrir um leque de novas percepções aos futuros professores. Contudo, para que tais concepções contribuam, de fato, para a formação docente, elas devem ser articuladas e refletidas à luz da teoria, conforme orienta o Regulamento de Estágio Obrigatório dos Cursos de Licenciatura do IFRJ, artigo 14, inciso III.

Os futuros docentes, ao relacionarem a contribuição do estágio supervisionado com a aproximação da realidade escolar, demonstram que possuem uma concepção baseada no conceito de profissionalização docente de que, para ser professor, é necessário obter um espaço destinado à sua profissão, conforme ressalta Gatti (2010).

### ***3.1.2. Subcategoria – Estágio com prática***

Foi possível verificar, nesta subcategoria, que os futuros docentes acreditam que o estágio supervisionado contribui para a sua formação docente, pois permite desenvolver habilidades profissionais, conforme demonstram os seguintes fragmentos:

*“Sim, para colocar na prática os conceitos aprendidos na academia.” (E3 – aluno de ESI)*

*“Sim, pois foi a forma que aprendi como conduzir uma aula, ter exemplo de como passar a matéria e reconhecer o ambiente real de sala de aula.” (E29- aluno de ESII)*

*“Sim. Pois é a melhor forma de nos preparar para a profissão, principalmente pelo fato de nos permitir atuar como professores sem ter a responsabilidade que teríamos se fossemos o titular. (E26 – aluno de ESII)*

A partir da análise das respostas pode-se entender que os licenciandos acreditam que o Estágio Supervisionado é um espaço para colocar em prática aquilo que se aprendeu, em termos de conteúdo específico, no curso de Licenciatura.

Os futuros docentes possuem uma ingênua concepção de que para ser professor basta apenas ter o domínio sobre conhecimento específico e usar de algumas técnicas aprendidas em sua formação durante a realização dos estágios, conforme salienta Lima (2011).

Essa percepção, por parte dos futuros docentes, evidencia que o modelo de racionalidade técnica, encontra-se enraizado na formação de professores. Para superar esse contexto, é necessário que, ao longo de sua formação, os futuros professores compreendam que não existe dissociação entre os saberes conceituais e os saberes pedagógicos.

Para exercer qualquer profissão, é necessário, de fato, obter algumas técnicas que sejam inerentes a elas e na profissão docente não é diferente, conforme enfatiza Pimenta & Lima (2006). Contudo, as autoras ressaltam que, possuir, apenas, as habilidades para lecionar não é o suficiente para resolver problemas que os cercam, uma vez que tais habilidades não dão conta das situações do exercício da docência.

Um dos futuros docentes expressou, em sua resposta, que a contribuição do estágio supervisionado para a sua formação se dá, pois é possível aplicar as metodologias aprendidas, conforme demonstra a seguinte resposta:

*“Sim, o estágio supervisionado contribui para o desenvolvimento de práticas relacionadas aos conceitos pedagógicos e metodologias trabalhadas em períodos anteriores.” (E7 – aluno de ESI)*

Ao analisar a resposta demonstrada no fragmento acima, pode-se perceber, também, que o futuro docente possui uma compreensão equivocada sobre as metodologias aprendidas durante a sua formação.

Segundo Libâneo (2010) as metodologias “referem-se às disciplinas que suprem o futuro professor de bases metodológicas e procedimentais para ensinar os conteúdos [...]”. Nesse sentido, é que se afirma que há uma deturpação na concepção do futuro professor sobre o papel das metodologias trabalhadas em sua formação.

As metodologias de ensino devem servir, então, como recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem sobre determinado conteúdo e não como um requisito de formação do professor.

Cabe ressaltar, neste ponto, que na grade curricular do curso de Licenciatura em Química do IFRJ, campus Nilópolis, há uma disciplina denominada “*Metodologias do Ensino de Química*” que tem como objetivo apresentar aos graduandos metodologias não tradicionais de ensino. Esta disciplina é oferecida no período anterior ao período do Estágio Supervisionado I.

### **3.1.3. Subcategoria – Prática docente**

Nesta subcategoria, os respondentes acreditam que a contribuição do estágio para a sua formação de professor é dada a partir de observações da prática docente. Essa percepção é evidenciada a partir das seguintes respostas:

*“Sim, mostrando as relações que podem se estabelecer no eixo aluno-professor fazendo com que futuramente a prática docente seja aperfeiçoada.” (E6 – aluno de ESI)*

*“Sim. O estágio supervisionado auxilia na percepção da educação docente que já atua no campo de trabalho com o que é aprendido nas aulas. Muitas das vezes podemos perceber erros da postura docente durante o estágio e nos comprometer em não repeti-las.” (E25- aluno de ESIII)*

A resposta do E6 demonstra que alguns futuros docentes realizam certas confusões sobre o que é formação docente e o que é prática docente. Segundo Tardif (2002) a formação docente visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores e, a partir disso, torna-os “práticos reflexivos”. Nesse sentido, é importante ressaltar que a prática docente é formada a partir das experiências vivenciadas pelo professor durante e após a sua formação.

O futuro docente E25 ao expressar sua resposta, demonstra que realiza uma análise crítica legitimada na realidade social em que se processa, conforme salienta Pimenta & Lima (2006). Sua resposta demonstra que o estágio supervisionado é um momento de se pensar sobre a prática docente através da prática de outros professores.

### **3.1.4. Subcategoria – Identidade docente**

Dentre as respostas apresentadas pelos futuros professores, três delas estão direcionadas para a percepção da construção da identidade docente a partir da aproximação com a realidade escolar, conforme demonstrado nos seguintes excertos:

*“A vivência como o professor ainda não formado em sala de aula nos faz sentir como realmente é o peso de ser professor e isso nos ajuda a saber lidar futuramente, quando estivermos sozinhos.” (E2- aluno de ESI)*

*“O estágio supervisionado é o primeiro contato do licenciando com uma turma, por isso é de extrema importância. Através do estágio é possível observar o professor com*

*mais experiência atuando em sala de aula e construir sua própria identidade de professor.” (E5 – aluno de ESI)*

*“Sim. Com o estágio supervisionado pude perceber as práticas docentes e com isso adquirir conhecimentos e competências que estão transformando a minha identidade como futuro docente.” (E28- aluno de ESII)*

O futuro docente E5 demonstra, através da sua resposta, que compreende que a contribuição do estágio supervisionado para a formação docente se dá pelo fato de que, com a aproximação da realidade escolar, poderá haver a possibilidade da construção da identidade docente, ou seja, é nesse momento, a partir das experiências reais, que ele pode deixar de se perceber como aluno-estagiário e passar a se perceber como futuro professor, conforme ressalta Pimenta (1996).

Ainda, Pimenta (2005) destaca que:

Entendemos que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (Pimenta, 2005).

O aluno E2, embora não deixasse muito claro a ideia de construção da identidade docente, afirma que é a partir da realidade escolar que se sente o peso de ser professor. Dessa forma, infere-se que o “peso de ser professor” corresponde ao processo de construção da sua própria identidade como docente.

A resposta do futuro professor E28 demonstra, a partir da realização do estágio supervisionado, como as práticas docentes de outros professores, podem contribuir para a construção da própria prática. Essa compreensão, da contribuição do estágio como formador da identidade docente, só pode ser obtida através de um estágio que articule a teoria e a prática conforme enfatizam os pareceres CNE/CP 28/2001 e CNE/CP 2/2015.

Após a análise das respostas referente à categoria “Formação docente”, pôde-se perceber que, de forma geral, os futuros docentes do curso de Licenciatura em Química do IFRJ, campus Nilópolis, não compreendem que o estágio supervisionado deve ser visto como um momento de construção da identidade docente.

Pimenta reforça que o estágio supervisionado é um momento de construção contínua da identidade docente, ou seja, são as experiências vivenciadas por eles, naquele momento, que permitirão uma compreensão da realidade social e, a partir disso eles poderão ter um olhar de professor (Pimenta, 1996).

Acredita-se que esse resultado advém da ausência da reflexão sobre a articulação teórico-prática durante a realização dos mesmos. Nesse sentido, Pimenta (2000) enfatiza que:

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colocar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (Pimenta, 2000, p.20).

A construção da identidade docente é estabelecida, então, paulatinamente à medida que o aluno estagiário deixa de se enxergar como aluno e passa se entender como professor, como agente de transformação de uma realidade contextual. Nesse sentido, os autores desse artigo acreditam que a possibilidade de transformação do olhar do futuro docente ocorre durante a sua inserção no mundo de trabalho a partir da articulação dos saberes relacionados à sua vivência na escola/vida e os saberes adquiridos no curso de formação de professores.

### **3.2. Formação docente**

A segunda categoria da pesquisa consistiu em analisar a percepção dos futuros docentes sobre a importância do estágio supervisionado para a sua futura prática e, para isso, os futuros professores responderam a seguinte pergunta: “Na sua concepção, o estágio supervisionado possui importância para a futura prática docente de um professor de Química? Justifique sua resposta”.

Nessa categoria puderam-se identificar as mesmas subcategorias criadas para a categoria “Formação Docente”.

#### **3.2.1. Subcategoria – Ambiente escolar**

Na primeira subcategoria analisada, os respondentes acreditam que o estágio supervisionado é importante na formação docente, pois propicia uma aproximação com o ambiente escolar. Essa percepção pode ser evidenciada a partir das seguintes respostas:

*“Sim. Através do estágio o futuro professor ficará um pouco mais familiarizado com seu futuro ambiente de trabalho.” (E4 – aluno de ESI)*

*“Sim. O estágio permite que o futuro docente se familiarize com o ambiente escolar, com interação com os alunos.” (E7 – aluno de ESI)*



*“Sim, pois o licenciando começa a ter contato com a realidade do espaço escolar, das dificuldades que os professores e alunos enfrentam, além de favorecer a orientação profissional.” (E8 – aluno de ESI)*

Tal compreensão do estágio supervisionado, como uma forma de aproximá-lo da realidade escolar, pôde ser notada nas respostas dos futuros professores que estão realizando seu primeiro estágio.

Os futuros docentes E4 e E7, em suas falas, enfatizam que o estágio supervisionado é importante, pois assim haverá uma familiaridade com o ambiente de trabalho, no caso o ambiente escolar. Essa familiaridade descrita pelos futuros docentes deve servir como um momento de construção da prática profissional, pois é nesse contexto em que se deve compreender a realidade escolar assim como refletir sobre ela. Nesse sentido Silva (2005) ressalta que:

Para ser professor, é preciso vivenciar a ESCOLA, esta instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoado de praticantes de um mesmo afazer, e mais, de um afazer que só existe como prática coletiva – é isso que o Estágio Supervisionado permite, mas não garante (Silva, 2005).

A inserção do futuro professor no ambiente escolar é importante para que seja possível perceber as relações existentes no chão da escola de forma sistêmica e não fragmentada. A partir da vivência no ambiente escolar o futuro professor poderá identificar e analisar os problemas presentes no contexto escolar de forma crítica e então a partir da reflexão sobre as situações traçar relações com os conhecimentos específicos e pedagógicos acadêmicos.

### **3.2.2. Subcategoria – Estágio como prática**

Esta subcategoria demonstrou que os futuros professores de Química acreditam que o estágio supervisionado é importante para a sua prática, pois permite o desenvolvimento de habilidades e a aplicação de conteúdos que lhe fora ensinado durante a sua formação, fazendo assim com que o Estágio seja entendido como prática. Esse resultado pode ser corroborado pelas seguintes respostas:

*“Sim, pois o estágio é o primeiro contato que o aluno de química tem com um docente e é importante para que ele possa reconhecer metodologias na prática, assim como elaborar suas primeiras atividades para aperfeiçoar o ensino.” (E1 – aluno de ESI)*

*“Sim. A experiência prematura como professor, nos ajuda a saber lidar melhor com os alunos e também aplicar o que foi aprendido ao longo do curso.” (E2 – aluno de ESI)*

*“Possui importância para o reconhecimento de como é dar a aula para os alunos, como dar a aula e perceber a troca ou não da informação recebida.” (E29- aluno de ESII)*

A resposta do discente E1 demonstra que a concepção que ele possui sobre a importância do estágio supervisionado é que a partir do contato com a realidade escolar haverá a possibilidade de reconhecer metodologias e aperfeiçoar as suas práticas de ensino. Assim, pode-se perceber, então, que a sua ideia está baseada no modelo de racionalidade técnica em que o professor de Química é visto como um técnico que procura colocar em prática o que se aprendeu na teoria, conforme ressalta Diniz Pereira (2014).

Todas as respostas apresentadas pelos futuros professores, nessa categoria, demonstram uma ideia de que o profissional docente fica reduzido à prática, conforme indica Pimenta & Lima (2006) quando dizem que “nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.”

Ainda, esse tipo de postura, segundo as autoras, pode ocasionar diversos equívocos durante a formação do futuro docente que irão acompanhá-lo durante toda a sua profissão. Por conta disso, os estágios não podem ficar reduzidos à hora prática, como aprender a fazer, aprender as técnicas a serem aplicadas, ter manejo ou domínio de classe, etc. (Pimenta & Lima, 2006).

Nessa perspectiva, os cursos de formação docente devem propiciar aos futuros docentes verdadeiras inserções em situações experimentais que sejam capazes de contribuir para o bom desenvolvimento de um futuro professor, conforme enfatiza Pimenta e Lima (2006):

Um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente (Pimenta & Lima, 2006).

Perceber o estágio supervisionado como um momento de prática, exclusivamente, trata-se de um problema quando há o reducionismo do papel do professor, de forma única, à sua prática. A ideia de que para ser professor é necessário somente dominar o conhecimento específico da sua área e aplicá-lo sob o uso de diferentes metodologias de ensino pode ocasionar a formação de um

profissional técnico, com notório saber, que não compreende a importância não só do ato pedagógico, como também do papel do professor em ser um agente de transformação social. Diante disso, reitera-se o papel crucial do diálogo entre os professores das instituições de ensino superior (orientadores), professores da educação básica (supervisores) e os futuros professores (licenciandos) afim de que se estabeleçam estratégias pedagógicas que contribuam para o entendimento sobre o espaço de reflexão que configura e caracteriza o estágio supervisionado na construção da identidade docente.

### **3.2.3 Subcategoria – Prática docente**

Essa subcategoria demonstra as respostas dos futuros professores quando pensam na contribuição da prática docente em sua formação:

*“Sim, porque contribui para a transferência da cultura docente de um professor para outro.” (E21 – aluno de ESIII)*

*“Sim, pois com a prática se conquista a experiência e para conseguir emprego é bom, sempre pedem experiência. É uma experiência muito boa, pois esse aprende com o professor que já tem bem mais experiência e nas formas de como se portar em cada situação.” (E23 – aluno de ESIII)*

*“Sim. No estágio podemos perceber a “temperatura” de uma aula e maneiras como lidar com os alunos. Além disso, podemos ver maneiras melhores de conduzir certas aulas, aprendendo com o “erro” do docente já em carreira.” (E25 – aluno de ESIII)*  
*“Sim, o estágio apresenta situações nas quais o futuro professor poderá se encontrar em sua vida profissional.” (E27 – aluno de ESII)*

*“Sim. Muita importância, pois nessa etapa da formação, você consegue ver um intermediário entre aluno-professor, adquirindo saberes e experiências que irão auxiliar na futura prática docente.” (E28- aluno de ESII)*

A partir da análise das respostas, pode-se perceber que essa percepção se encontra presentes em futuros professores que já realizaram dois ou mais estágios supervisionados.

As respostas dos futuros docentes E27 e E28 demonstram que, nas suas percepções, as situações reais vivenciadas por eles, durante a realização dos estágios, possibilitarão que eles tenham uma noção sobre as situações vivenciadas por professores.

O contato com a realidade escolar e às reflexões das experiências vivenciadas durante a realização do estágio permitirá a formação de um professor mais reflexivo e mais crítico sobre a realidade, o que poderá contribuir para a sua futura prática docente, conforme enfatiza Lima (2008).

Ainda, segundo Lima (2008) o espaço da escola da educação básica, recebedora de estagiários, deve ser entendido como um espaço de culturas dos alunos, dos formadores e dos estagiários. O estágio, então, é um momento de diferentes culturas e o estagiário precisa entender esse momento com suas contradições e possibilidades (Lima,2008). Nesse sentido, a resposta do futuro professor E21, acaba corroborando afirmação.

A resposta do futuro professor E25 demonstra a ideia de que o estágio supervisionado é importante para a sua formação como professor de Química, pelo fato de proporcionar um modelo a ser seguido, ou não, por ele para quando atuar em sala de aula. Aprender através da imitação de modelos pode levar o futuro docente a formar sua própria prática a partir do que é observado. Entretanto, Pimenta & Lima (2006) ressaltam que essa forma de aprendizado não é suficiente, visto que nem sempre os futuros professores conseguem realizar uma ponderação crítica sobre o modelo que está sendo observado. Ainda, as autoras afirmam que essa ideia proporciona um entendimento de que as experiências vivenciadas na escola, os alunos e todo o contexto são imutáveis.

### **3.2.4. Subcategoria – Identidade docente**

Nesta subcategoria os estagiários demonstraram em suas respostas que o estágio supervisionado é importante para a sua formação como professor de Química, pois ele possibilita a construção da identidade docente.

Nesse sentido, os seguintes fragmentos corroboram tal percepção:

*“Sim, é no estágio que o professor constrói sua identidade.” (E5 – aluno de ESI)*

*“Sim, já que prepara o licenciando para que ele consiga estabelecer uma ponte entre o conteúdo específico, o saber do aluno e a metodologia.” (E6 - aluno de ESI)*

*“Sim. Porque este contato traz um pouco de experiência e mostra alguns pontos fracos que possa ser melhorado.” (E24- aluno de ESIII)*

O futuro docente E5, em sua resposta, deixa claro que a importância do estágio para a sua formação docente, na sua visão, contribui para a construção da sua identidade como professor.

Segundo Tardif (2000) uma nova experiência, como o estágio supervisionado, proporciona aos futuros docentes, o entendimento do contexto do trabalho e a integração no ambiente profissional e ressalta que a tomada de consciência sobre os elementos que

fundamentam a sua profissão e a sua integração na situação do trabalho levam à construção de uma identidade docente.

Quando se fala em importância do estágio supervisionado na formação de um professor, pode-se ressaltar que esse é um momento no qual os futuros docentes poderão começar a pensar sobre a própria prática docente a partir das situações vivenciadas por ele e pelas observações das práticas de outros professores.

O entendimento de que o professor precisa ser reflexivo, ou seja, um professor que se encontra em constante reflexão sobre a sua própria prática, deve ser estimulado ainda na formação inicial, pois esse é o momento no qual a identidade de professor está sendo formada. Em outras palavras, a construção da identidade docente se desenvolve a partir da práxis.

O estágio, então, deve ser entendido, como Pimenta & Lima (2006) afirmam, não como uma atividade prática, mas como uma atividade teórica, pois assim, haverá a construção da *práxis* docente, que pode ser entendida como uma atividade de transformação da realidade. Ainda, segundo as autoras, nesse sentido, o estágio deve ser uma atividade de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, pois é no trabalho docente do contexto da escola como um todo que a práxis se dá.

### **3.3. Práxis docente (IES)**

Nessa categoria da pesquisa, procurou-se verificar se os encontros presenciais das disciplinas de estágio na IES possuem algum momento de reflexão sobre a prática docente. Nesse sentido foi realizada a seguinte pergunta: “Quanto aos encontros presenciais do estágio na IES, com o professor orientador, em geral, existe alguma reflexão acerca da prática? Você considera essas reflexões importantes? Por que?”.

Para essa categoria, puderam-se identificar três subcategorias: práxis, as reflexões a partir das trocas de experiências (estagiários – estagiários e estagiários – orientador) e construção da identidade docente.

#### **3.3.1. Subcategoria – Práxis**

Nessa subcategoria os futuros professores alegaram, em suas respostas, que os encontros presenciais são importantes e que as reflexões são obtidas através das discussões

sobre as realidades vivenciadas por eles durante a realização do estágio na escola campo. As seguintes respostas corroboram tal afirmação:

*“Sim. Muitas são voltadas para a importância da valorização da realidade vivida por cada aluno. Considero isso muito importante pois através das diferentes realidades você consegue entender melhor a dificuldade enfrentada por eles e tentar adequar as aulas da melhor maneira possível.” (E4 – aluno de ESI)*

*“Existem muitas reflexões sobre a prática docente, o professor orientador de estágio costuma estimular as discussões e reflexões sobre as práticas docentes e sobre acontecimentos e notícias atuais relacionadas.” (E5- aluno de ESI)*

*“Sim. Essas reflexões são importantes porque permitem que tenham um olhar mais crítico e detalhado sobre a sala de aula e a relação aluno x professor.” (E7- aluno de ESI)*

*“São importantes pois são momentos onde podemos refletir sobre as atividades desenvolvidas de modo a analisar melhor os fatos.” (E27- aluno de ESII)*

A resposta do aluno E4, por exemplo, demonstra, especificamente, que os encontros presenciais, para ele, são importantes, pois permitem a articulação da teoria com a prática a partir da realidade vivenciada por eles durante seus estágios.

Pimenta & Lima (2006) enfatizam que o estágio deve caminhar para a reflexão a partir da realidade e que são os professores orientadores das disciplinas de estágio que devem fazer com que os futuros docentes se apropriem da realidade e façam análises e críticas à luz das teorias.

Assim, a resposta do futuro professor E5 aponta que os encontros presenciais são importantes, pois eles propiciam uma reflexão sobre a sua futura profissão. Nessa perspectiva, pode-se perceber que o professor orientador do estágio possui um papel fundamental nessa etapa da formação docente.

Nesse sentido, Lima (2008) ressalta que:

Os processos de identificação com a profissão docente podem acontecer por meio das atividades realizadas por formadores e formandos. Compreendemos que as propostas metodológicas revelam uma percepção do valor atribuído ao ensino, bem como certas idéias em relação aos processos de ensinar e de aprender. De acordo com a concepção de conhecimento que norteia a sua prática pedagógica, o professor de Estágio passa a articular as atividades com os alunos. Dentro de suas limitações e possibilidades de tempo, espaço e condições objetivas de trabalho da universidade, dos estagiários e das escolas receptoras, o professor assume o papel de orientador, que é o responsável por um componente curricular no contexto das disciplinas do curso. (Lima, 2008)

Enfatizando essa ideia, segundo o Regulamento de Estágio Obrigatório dos Cursos de Licenciaturas do IFRJ, o professor orientador precisa propiciar momentos de reflexão-ação-reflexão, individuais e/ou coletivos, sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio, estimulando a formação de professores reflexivos, pesquisadores e autocríticos (BRASIL, 2018).

### **3.3.2. Subcategoria – Experiência (orientador e estagiários)**

Nessa subcategoria, os estagiários expressaram, em suas respostas, que as reflexões sobre a prática docente se davam a partir troca de experiência com outros estagiários que realizam estágio. Essa subcategoria pôde ser identificada a partir das seguintes respostas:

*“Sim. Pois ocorre a troca de experiências e pensamentos entre os demais alunos da disciplina.” (E3 – aluno de ESI)*

*“Sim, existe principalmente troca de experiência dos estagiários mediada pelos professores e isso nos ajuda a discernir situações específicas de outras gerais.” (E21 – aluno de ESIII)*

*“Através dos encontros presenciais da disciplina, é possível tirar dúvidas, conversar com os outros colegas e trocar experiências. Sim, é importante que haja esses encontros, pois sem eles não teríamos todos os campos de visões.” (E26- aluno de ESII)*

*“Acho importante porque consigo ouvir e compartilhar experiências de outros colegas que estão estagiando em outros locais.” (E29- aluno de ESII)*

Essa percepção, por parte dos futuros docentes, pode ser evidenciada nas respostas dos alunos de estágio supervisionado I, estágio supervisionado II e estágio supervisionado III.

A socialização das experiências vivenciada pelos futuros docentes é um papel fundamental, também, na formação, pois eles permitem que o futuro professor exerça o trabalho coletivo e, a partir do compartilhamento dessas experiências, reflitam sobre a sua formação docente. Assim, segundo Lima (2011), a partilha de experiências caracteriza as ações docentes e a reflexão sobre a prática.

Ainda, Pimenta (1996) enfatiza que a troca de experiências é o momento que os futuros professores vão constituindo seus saberes e refletindo sobre a prática. Entretanto, apenas a prática não é o suficiente, tais momentos devem ser trabalhados e discutidos à luz da teoria, conforme ressaltam Pimenta & Lima (2006).

A partir da análise das respostas dos futuros docentes pôde-se perceber que alguns deles não conhecem as responsabilidades dos envolvidos em seu estágio. A resposta do futuro docente E24, por exemplo, corrobora essa afirmação:

*“Sim. As considero importantes porque podemos ouvir situações praticadas pelos outros colegas e com as considerações do professor supervisor.” (E24 - aluno de ESIII)*

O futuro docente E24, na resposta acima, afirma que quem realiza as considerações é o professor supervisor. Segundo o Regulamento de Estágio Obrigatório dos Cursos de Licenciaturas do IFRJ, estabelecido pela Resolução Nº 27, de 24 de outubro de 2018, o professor supervisor é o docente da escola no qual o estágio é efetivado. Nesse caso, então, o futuro docente deveria atribuir essas discussões ao professor orientador que segundo a resolução, seria o professor do IFRJ.

### **3.3.3. Subcategoria – Identidade docente**

A outra subcategoria identificada nas respostas dos futuros docentes, demonstra que eles acreditam que a discussão sobre a reflexão da prática docente, nas IES, é importante pois permitem a construção da identidade docente:

*“Neste momento presencial é gerado questionamentos e assuntos que irão fazer o discente refletir sobre a sua futura profissão e as práticas pedagógicas. Sim, são de muita importância.” (E28- aluno de ESII)*

*“Sim, essas reflexões são muito importantes para o desenvolvimento da linha tênue entre aluno e futuro educador, para esclarecer dúvidas, etc.” (E1 – aluno de ESI)*

As respostas dos futuros docentes sobre como acontecem as reflexões sobre os estágios nos encontros presenciais, realizados na IES, demonstram como as disciplinas de Estágios Supervisionados são realizadas na instituição.

Nessa perspectiva, pode-se perceber que alguns futuros professores compreendem que esses momentos são importantes para a sua formação, pois permitem maiores reflexões sobre a realidade vivenciada em sala de aula e outros compreendem que essas reflexões são obtidas através do compartilhamento de experiências.

Pimenta (1994) enfatiza que a atividade docente é práxis, ou seja, é a partir das experiências vivenciadas e refletidas pelo docente, durante a sua atuação, que ele será capaz



de conviver e resolver problemas que vão surgindo, transformando, assim, a realidade em que está situado. Sendo assim, é a partir desse momento, da construção da sua práxis docente, que o futuro professor poderá a se perceber como professor e não mais como um estagiário assumindo, assim, a identidade docente.

No entanto, é fundamental pensar no papel do professor orientador na mediação dessas discussões no sentido de que é a partir da práxis que a identidade do futuro professor se constrói. Assim, Pimenta e Lima (2006) afirmam que:

É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (Pimenta e Lima, 2006).

Segundo Lima (2008) o estágio deve ser entendido como um local que possibilita a formação de um professor reflexivo, ou seja, um professor que se encontra em contínua reflexão sobre a sua própria prática, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação com a realidade e com o contexto social, sendo assim um momento de construção da práxis e, conseqüentemente, da identidade docente.

#### **4. Considerações Finais**

Após a realização da pesquisa foi possível perceber que os futuros professores, em geral, acreditam que o estágio contribui para a sua formação como professor, entretanto suas justificativas encontram-se debruçadas ainda no modelo da racionalidade técnica.

Em geral, a maioria dos futuros docentes acredita que o Estágio Supervisionado é importante ou contribui para a sua futura prática docente em virtude da vivência da realidade escolar que proporciona, segundo eles, um melhor entendimento sobre como devem se preparar em termos de postura profissional e também em termos de conhecimento sobre metodologias utilizadas para melhorar o ensino. Assim, é possível afirmar que o estágio fica reduzido, exclusivamente, à prática.

Essa percepção, por parte dos futuros docentes, pode demonstrar, então, que possuem dificuldades na articulação entre a teoria e a prática não apenas durante a realização dos estágios, mas entre todas as disciplinas oferecidas ao longo do curso.

A maioria dos futuros professores, entretanto, não consegue compreender que o Estágio Supervisionado é um momento de construção da identidade docente, ou seja, é nesse momento que ele deve apresentar uma visão híbrida “professor em formação - professor”.

Os resultados obtidos na pesquisa demonstram que a minoria dos futuros docentes compreende os encontros presenciais com o professor orientador de Estágio Supervisionado, na instituição de ensino superior, como um momento importante para a sua formação e acreditam que esses momentos promovem a reflexão sobre a práxis, a construção da identidade docente e a troca de experiências entre outros futuros docentes.

Também foi possível observar, que, ao contrário do que se esperava, existem poucos momentos de reflexões sobre a prática docente entre os futuros docentes e os professores supervisores (professor da escola campo). Contudo esses momentos de reflexão estão reduzidos à prática em si sem qualquer articulação com as teorias pedagógicas.

Verificou-se, ainda, que esses momentos são importantes, pois permitem que os futuros professores comecem a se identificar com a profissão docente a partir da realidade vivenciada.

Conclui, assim, sugerindo a continuidade do trabalho a partir da pesquisa em relação à da visão dos futuros professores sobre o Estágio Supervisionado e de que forma esse espaço de articulação teórico-prática (estágio) influencia na formação desses professores em formação.

## Referências

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. (2015). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. *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*. Ministério da Educação, Brasília, DF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

Brasil. (1996). Congresso. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

Caldeira, A. M. S., & Zaidan, S. (2013). Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. *Paidéia*, 10 (14), 15- 32.

Carvalho, A. M. (2001) A influência das mudanças da legislação na formação de professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência e Educação*, 7 (1), 113-122.

Darsie, M. M. P., & Carvalho, A. M. P. (1996). O início da formação do professor reflexivo. *Revista Faculdade de Educação*, 22 (2), 90-108.

Diniz pereira, J. E. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectiva em Diálogo Revista de Educação e Sociedade*. 01 (01), 34-32.

Echeverría, A. R., & Belisário, C. M. (2008). Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa de Educação em Ciências*, 8 (3).

Endo, A. C. B., & Roque, M. A. B. (2017). Atenção, memória e percepção: uma análise conceitual da Neuropsicologia aplicada à propaganda e sua influência no comportamento do consumidor. *Intercom*, 40 (1), 76-77.

Figueiredo, W. N., Laitano, A. D. C., Santos, V. P. F. A., Dias, A. C. S., Silva, G. T. R., & Teixeira, G. A. S. (2017). Formação didático- pedagógica na pós-graduação stricto sensu em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 30 (5), 497-503.

Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda.

Gatti, B. A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1 (2), 161-171.

Lima, M. S. L.(2008). Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 8 (23), 195-205.

Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 01 (01), 95 – 108.

Macedo, E. F.(1998). Parâmetros curriculares nacionais: a falácia dos temas transversais. *Revista de Educação AEC*, 27 (108).

Marandino, M. (2003). A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 20, 168-193.

Messer, B., & Harter, S.(2012). *The Self-perception profile for adults: Manual and Questionnaires*. Denver: Universidad de Denver.

Nardi, R. (2009). *Ensino de Ciências e Matemática I: temas sobre formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 22 (2), 72 – 89.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, 3 (3-4), 5- 24.

Rosa, M. I. F. P. S., & Schnetzler, R. P. (2003). A investigação – ação na formação continuada de professores de Ciências. *Ciência e Educação*, 9 (1), 27-39.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (40).

Silva, M. L. S. F. (2005). *Estágio curricular: contribuições para o rendimento de sua prática*. Natal: Editora da UFRN.

Silva, R. M. G., & Schnetzler, R. P. (2011). Estágios Curriculares Supervisionados de Ensino: partilhando experiências formativas. *EntreVer*, 01 (01), 116-136.

Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. (8a ed.) Petrópolis: Vozes, 2007.

Vázquez, A. S. *Filosofia da práxis*. (2a ed.), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Victor Hugo Paes de Magalhães dos Santos – 50%

Tamyres Bernardo de Souza – 50%