

## **Como estudantes de um curso de licenciatura em química na rede federal de educação profissional e tecnológica concebem a prática docente no estágio supervisionado?**

*How do students of a degree course in chemistry in the federal network of professional and technological education conceive the teaching practice in the supervised internship?*

*¿Cómo conciben la práctica docente en el internado supervisado los estudiantes de la carrera de química de la red federal de educación profesional y tecnológica?*

**Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos**, (rosa.vasconcelos@ead.ifpe.edu.br)

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Brasil.

**Elton Casado Fireman**, (elton@cedu.ufal.br)

Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Brasil.

### **Resumo:**

Objetivou-se com esse estudo apresentar um recorte dos resultados da pesquisa de doutorado concluída em 2021, que teve como um dos objetivos mapear as concepções de prática expressas nas falas dos sujeitos discentes acerca do estágio supervisionado. O campo da pesquisa configurou-se num curso de licenciatura em química da rede federal de educação, ciência e tecnologia de Pernambuco, na modalidade presencial. A pesquisa de natureza qualitativa lançou mão do questionário como instrumento de coleta, tendo realizado a análise dos dados com base na análise de conteúdo categorial temática. Dentre as concepções mapeadas identificamos a compreensão das práticas no estágio supervisionado como mera aplicação da teoria, utilização de métodos e técnicas numa perspectiva instrumental, embora outros resultados demonstrem contradições entre as compreensões do grupo investigado, que ora demonstram uma concepção de prática meramente pragmático, instrumental, e ora deixam escapar compreensões mais alicerçadas numa compreensão de aproximação com a realidade numa relação indissociável entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Concepção de Prática; Formação de Professores; Licenciatura em Química; Estágio Supervisionado.

### **Abstract:**

The objective of this study was to present a clipping of the results of the doctoral research completed in 2021, which had as one of the objectives to map the conceptions of practice expressed in the speeches of the students about the supervised internship. The field of research was configured in a degree course in chemistry, of the federal network of education, science and technology of Pernambuco, in the face-to-face modality. The qualitative research made use of the questionnaire as a collection

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

instrument, having performed data analysis based on thematic categorical content analysis. Among the mapped conceptions, we identified the understanding of practices in the supervised internship as a mere application of theory, use of methods and techniques in an instrumental perspective, although other results demonstrate contradictions between the understandings of the investigated group, which sometimes demonstrate a merely pragmatic, instrumental conception of practice, and sometimes they miss understandings that are more grounded in an understanding of approximation with reality in an inseparable relationship between theory and practice.

**Keywords:** Conceptions of Practice; Teacher Training; Teaching degree in Chemistry; Supervised Internship.

**Resumen:**

El objetivo de este estudio fue presentar un recorte de los resultados de la investigación doctoral concluida en 2021, que tuvo como uno de sus objetivos mapear las concepciones de práctica expresadas en los discursos de los estudiantes sobre la pasantía supervisada. El campo de investigación se configuró en una carrera de grado en química, de la red federal de educación, ciencia y tecnología de Pernambuco, en la modalidad presencial. La investigación cualitativa hizo uso del cuestionario como instrumento de recolección, habiéndose realizado análisis de datos a partir del análisis de contenido categórico temático. Entre las concepciones mapeadas, identificamos la comprensión de las prácticas en la pasantía supervisada como una mera aplicación de la teoría, uso de métodos y técnicas en una perspectiva instrumental, aunque otros resultados demuestran contradicciones entre las comprensiones del grupo investigado, que a veces demuestran una mera concepción pragmática, instrumental de la práctica, y en ocasiones se echan de menos comprensiones que se fundamentan más en una comprensión de aproximación con la realidad en una relación inseparable entre teoría y práctica.

**Palabras-clave:** Diseño de Prácticas; Formación de Profesores; Graduación de Química; Pasantía Supervisada.

## INTRODUÇÃO

Um levantamento do estado da arte produzido pela UNESCO, GATTI, BARRETO e ANDRÉ (2011) já nos informava que pouco sabíamos sobre as práticas de estágio supervisionado nas licenciaturas no Brasil.

Sabemos, no entanto, que o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores não é uma prática recente. Pimenta (2012) registra o estágio como a parte prática da disciplina de didática nos cursos normais, e posteriormente nas licenciaturas, momento em que passou a se caracterizar como a parte prática, sendo a didática a parte teórica.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Há de se registrar que apenas com a LDB/1996 (BRASIL, 1996), passa a ser formalmente um componente curricular com carga horária obrigatória no currículo dos cursos de formação inicial de professores no Brasil, desvinculado das disciplinas de didática, metodologia, dentre outras.

Além dos aspectos anteriormente mencionados, partimos do pressuposto de que pouco sabemos das práticas de estágio supervisionado nas licenciaturas, não apenas porque não as mapeamos, mas sobretudo porque, desconhecemos as concepções que atravessam o imaginário dos sujeitos partícipes do processo formativo.

Assim, objetivamos apresentar aos leitores um recorte dos resultados, fruto da pesquisa de doutorado, em que buscamos **compreender as implicações das concepções de prática presentes no Projeto Pedagógico do Curso, e entre os docentes e discentes em uma licenciatura em química de uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade presencial, acerca da prática como componente curricular e do estágio curricular supervisionado, para o processo de formação de professores.**

Nesse manuscrito objetivamos particularmente apresentar os resultados relativos ao mapeamento das concepções de prática expressas nas falas dos sujeitos discentes acerca do estágio supervisionado.

Revista Insignare Scientia

## REVISANDO AS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS

Antes de adentrar nas concepções de prática identificadas no estágio supervisionado, consideramos pertinente definir o que vem a ser o estágio para a discussão que segue neste texto.

Compartilhamos com Pimenta (2012) que o estágio é campo de estudo próprio, considerado núcleo articulador da teoria e da prática nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido concordamos que:

**O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para**

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

**praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional** (que o aluno exercerá quando for profissional), **o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática**, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso. (PIMENTA, 2012, p.35). (grifos nossos)

Ante o exposto, reafirmamos em acordo com Fávero (2011, p.69) que “[...] **ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão**, por ter estudado algumas teorias a respeito.” A autora continua afirmando que **“Não é só frequentando um curso de graduação que o indivíduo se torna profissional. [...]”** (grifos nossos)

Pimenta e Gonçalves (1990, p.129, *apud* PIMENTA, 2012, p. 20) afirmam que o estágio

[...] terá por **finalidade propiciar ao aluno uma aproximação com a realidade** na qual irá atuar. Portanto, **não se deve colocar o estágio como o ‘polo prático’ do curso**, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente **à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública [...]. [...], um curso, não é uma prática docente** e será tão mais formador á medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar brasileira. (grifos nossos)

Barreiro e Gebran (2015, p.30) por sua vez asseveram que “[...] o estágio coloca-se como **teórico-prático** e não como teórico ou prático, devendo **possibilitar, aos estagiários, melhor compreensão das práticas** institucionais e das ações praticadas pelos profissionais, [...]. Nesse sentido as autoras ainda afirmam a importância da teoria ante a sua capacidade de propiciar **uma variedade de pontos de vista para uma prática contextualizada, e como “[...] mecanismo de análises** que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e a si próprios, como profissionais.” (BARREIRO e GEBRAN, 2015, p.30) (grifos nossos)

Desse modo, concebemos como Pimenta (2012), Barreiro e Gebran (2015), Pimenta e Lima (2012) que o estágio não é *práxis*, mas sim uma atividade teórica que prepara os futuros professores para a *práxis*.

Assim, considerando-se a importância da teoria e da prática na formação do professor, o estágio como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, tem o papel fundamental de articulá-las de forma indissociável, possibilitando a partir da reflexão crítica sobre a realidade da escola, que os estudantes

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

estagiários ressignifiquem suas compreensões sobre a prática à luz das teorias estudadas, e possam assumir-se como seres de *práxis* que realizam transformações em sua realidade a partir das reflexões que fazem sobre ela.

De outro modo, para chegar a esse entendimento, necessitamos compreender o que fazemos em nossas salas de aula, isto implica ter clareza quanto às concepções às quais acreditamos e que nos movem em nossa prática docente cotidiana, mesmo que não tenhamos consciência.

Assim, fez-se necessário durante a pesquisa levantar as categorias teóricas que ao longo da história da formação de professores foram se apresentando para descrever e explicar as práticas de estágio supervisionado.

Nesse sentido recorremos a Pimenta (2012), que registrou a primeira compreensão de prática **“como aquisição de experiência”** entre os anos de 1950 e final dos anos de 1960. Distanciada da realidade da escola primária, a prática caracterizava-se como fruto da experiência e imitação de modelos, compreendendo-se a teoria e a prática como partes dissociadas da realidade.

A segunda concepção de prática, de acordo com a mesma autora, é localizada após a reforma do ensino secundário de 1971 (BRASIL, 1971), e é caracterizada pela carência tanto de teoria, quanto de prática, o que levou a denominá-la **“na prática a teoria é outra”**. (PIMENTA, 2012)

Avançando, na década de 1970, com a intensificação do tecnicismo pedagógico localizamos a terceira concepção de prática, denominada de **“desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente”**, caracterizada pelo foco na aprendizagem dos métodos de ensino e no estudo científico das atividades docentes. Nessa concepção acreditava-se no desenvolvimento de habilidades em situações controladas de ensino, distantes da realidade das escolas. (PIMENTA, 2012)

Por fim, chegamos à última concepção de prática, localizada a partir dos anos 1980, essa então denominada, **“indissociabilidade entre teoria e prática”**. Ela decorre da compreensão de educadores progressistas que embora considerem a indissociabilidade entre essas duas dimensões da realidade, observam duas visões para esta concepção.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Na primeira delas denominada **dicotômica**, esses dois polos da realidade embora relacionados, mantêm uma hierarquia entre eles de que, em termos gerais, a teoria é superior à prática. Essa por sua vez, é compreendida como aplicação da teoria, podendo corrigi-la ou aprimorá-la, mas em geral adequa-se à teoria.

A segunda visão para essa última concepção de prática, por sua vez se alinha à compreensão de *práxis* no pensamento marxista, que considera a unidade entre esses polos, que embora mantenham a sua autonomia um em relação ao outro, ocorrem simultaneamente e mantêm a dependência recíproca entre eles de acordo com Pimenta (2012).

Após essa breve revisão acerca das concepções de prática nos estágios supervisionados, vamos buscar ao longo deste texto e a partir dos resultados da pesquisa esclarecer a necessidade do estágio como aproximação da realidade numa perspectiva dialética em que as práticas dos estágios propiciem a reflexão teórica sobre a realidade e possam, a partir daí, promover transformações nesta mesma realidade, configurando-se como *práxis*.

## PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos de forma sintética todo delineamento da pesquisa, mas recordamos que neste texto discutiremos apenas o recorte referente aos sujeitos discentes.

A pesquisa teve natureza qualitativa, em razão da sua característica descritiva, que mantém o foco no processo e coleta os dados diretamente, a partir da imersão na realidade dos sujeitos. (CRESWELL, 2014; GIL, 2010; BODGAN e BIKLEN, 1994; RICHARDSON, 2012; OLIVEIRA, 2013 e POUPART, 2014)

Assumimos como abordagem teórico-metodológica, a dialética, compreendida como o movimento dinâmico de leitura da realidade que se dá numa perspectiva histórica, a partir de lentes teóricas que o pesquisador assume para traduzi-la ou tecer a sua narrativa sobre aquela realidade. (TELLO e MAINARDES, 2015; GHEDIN e FRANCO, 2008).

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

O campo da pesquisa foi um curso de licenciatura em química na modalidade presencial da rede federal de educação profissional e tecnológica em Pernambuco.

Para este recorte da pesquisa aplicamos questionário junto aos estudantes da licenciatura em química matriculados no componente curricular estágio supervisionado. O questionário, com questões fechadas e abertas, foi enviado por meio do aplicativo **forms da suíte Google** a todos os 39 discentes matriculados em estágio supervisionado no segundo semestre de 2019, do 5º ao 8º período do curso investigado, sendo que obtivemos respostas de 23 deles (59%).

A escolha por este instrumento de coleta se deu em razão das suas vantagens, da exequibilidade da pesquisa e da possibilidade de alcançar um maior número de estudantes. (GIL, 2010; MARCONI e LAKATOS, 2011; RICHARDSON, 2012; OLIVEIRA, 2013).

A análise temática do conteúdo dos questionários dos estudantes relativos às suas concepções de prática no estágio supervisionado foi realizada com base em Moraes (1999) e Bardin (2011), à luz dos referenciais teóricos adotados na pesquisa.

Durante a análise categorial temática dos dados, procedemos em acordo com Moraes (1999) baseando-se em Bardin (2011) em que realizamos as seguintes etapas: 1 - Preparação das informações; 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias; 4 - Descrição e 5 - Interpretação.

Vale destacar que antes de passarmos a categorização empírica dos dados, realizamos a categorização teórica (*a priori*) a partir de Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Almeida e Pimenta (2014), de modo que, trabalhamos a análise com base nas categorias teóricas e empíricas produzidas durante a pesquisa.

Os dados foram categorizados de acordo com as questões expressas no questionário, que apresentaremos junto com os resultados e sua discussão na seção a seguir.

## **QUAIS CONCEPÇÕES OS ESTUDANTES EXPRESSARAM NOS ACHADOS DA PESQUISA?**

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

A fim de responder ao objetivo específico discutido nesse texto, qual seja: mapear as concepções de prática expressas nas falas dos sujeitos discentes acerca do estágio supervisionado, passamos a enumerar as questões e as categorias construídas a partir dos resultados da pesquisa.

A primeira **categoria empírica – Compreensão de Prática**, decorreu da questão sobre o que os estudantes entendiam por prática no curso de formação inicial de professores.

Dos 23 estudantes respondentes, 12 (52,17%) compreendem-na no sentido de “aplicar teoria na prática”; 5(21,73%) atribuíram a prática ao “uso de métodos e técnicas em sala de aula”; e, 3(13,04%) entendem prática como “atuação docente”, ou, como “contato com o ambiente e as tarefas do futuro profissional”. As unidades de registro abaixo são a expressão das compreensões mapeadas.

“O momento de fazer realmente tudo o que foi visto na teoria”.(E-4)”

“ A prática está vinculada ao uso de métodos práticos com relação aos conteúdos de Química. “(E-5)

A fim de aprofundar a questão acerca das concepções de prática perguntou-se em seguida como os estudantes definiam prática na perspectiva da formação de professores e obtivemos respostas que nos levaram à **categoria empírica – Definição de prática**.

Para essa questão obtivemos 9(39,13%) respostas para “aplicação à teoria”; 6(26,08%) para “atuação docente”; e 3(13,04%) para “meios, metodologias e métodos para sala de aula”.

“Acredito que seja o ato de ir à escola e botar em uso o que foi aprendido na graduação.”(E-1)

Também nessa questão observa-se que tanto na categoria concepção, como definição de prática sobressai a resposta “aplicação da teoria”, como se pode verificar na unidade de registro acima, de modo que pode-se associar esses resultados às concepções teóricas de prática nos estágios a partir de Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012) e Almeida e Pimenta (2014), que compreende o estágio como o momento da prática, apartado da teoria, numa perspectiva pragmática que desconsidera a realidade escolar, seus contextos e seus condicionantes históricos.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Ademais é possível observar uma perspectiva instrumental que foca no desenvolvimento de habilidades técnicas, característica da didática tradicional, em oposição à didática fundamental (CANDAU, 2014). Para essa última abordagem didática o processo de ensino-aprendizagem é multidimensional e deve abranger os aspectos técnicos, humanos e políticos da docência.

Para a **Categoria empírica - Relação teoria e prática** os estudantes avaliaram a relação teoria e prática, sendo que 12(52,17%) avaliaram como positiva, enquanto a avaliação negativa foi de 10(43,47%). Pimenta (2012) denomina “*Práxis*”, referindo-se à indissociabilidade entre teoria e prática, que viria a ser a concepção expressa para esta questão, que, no entanto, nos parece contraditória com as concepções apresentadas anteriormente quanto à concepção e definição de prática. De outro modo seu distanciamento pode significar que “na prática a teoria é outra”.

A **categoria empírica - Compreensão sobre o ES** foi obtida a partir do questionamento sobre o entendimento dos estudantes sobre estágio supervisionado. Os resultados com maior frequência de respostas foi “Contato com o futuro campo de atuação profissional (A Escola)” 6(26,08%). As demais respostas foram “Adquirir experiência docente em sala de aula”; “Construção da identidade docente” cada uma com 3 respostas, seguidas de “Contato com a prática docente”; “Reflexão sobre a prática docente”; “Aplicação da teoria” e “Articulação Teoria e Prática” respectivamente com 2 respostas cada uma.

“O estágio tem a finalidade de coloca o aluno no chão da escola, mostrando a realidade e dificuldades que irá aparecer e possíveis soluções.”. (E-3)

Como se pode verificar, a partir da unidade de registro acima a resposta de maior frequência categorizada como “Contato com o futuro campo de atuação profissional (A Escola)” remete à “aproximação da realidade e atividade teórica”. (PIMENTA, 2012)

A esse respeito Franco; Marinho; Da Silva (2020) asseveram que “Uma das finalidades do estágio é a de propiciar ao aluno uma vivência da realidade, onde exercerá sua função docente, ainda aproxima as relações entre universidade e escola.”.

Considerando-se que o estágio supervisionado no currículo dos cursos de formação de professores refere-se ao eixo da formação profissional, perguntou-se aos estudantes sobre a Prática Profissional necessária à sua formação como futuro docente

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

no ES, para o que obtivemos a **Categoria empírica - Prática Profissional necessária a formação docente no ES.**

Destacaram-se as respostas que categorizamos como "Processos de desenvolvimento (teóricos/práticos) que preparam para atuação docente", com 12(52,17%) respostas.

“Possibilita que o licenciando compreenda a área de atuação e as competências e habilidades inerentes ao trabalho docente.”. (E-14)

O extrato acima demonstra a importância que os estudantes atribuem a uma prática indissociável da teoria, como fundamental para sua futura atuação profissional, que permite uma aproximação com as concepções de prática como “indissociabilidade entre teoria e prática” e, "aproximação com a realidade”. (PIMENTA, 2012; ALMEIDA e PIMENTA, 2014; PIMENTA e LIMA, 2012; BARREIRO e GEBRAN, 2015 e PICONEZ, 2012)

Nesse sentido concordamos com Almeida e Pimenta (2014) quando afirmam que nos cursos de formação as práticas devem estar assentadas em bases teóricas sólidas, ao mesmo tempo em que Pimenta (2012) nos lembra que a formação necessária ao professor se faz com consciência da realidade, adquirida por meio de sólido cabedal teórico, além da instrumentalização técnica para sua intervenção nesta mesma realidade.

Procurando-se aprofundar a noção de prática perguntou-se que atividades desenvolvidas no estágio supervisionado você considera como prática, chegando à **Categoria empírica – Atividades práticas no ES**, que resultou das respostas a essa questão que foram assim categorizadas: “Regências de Aula” (14); “Desenvolvimento e aplicação de metodologias e recursos didáticos” (12); “Planejamento e elaboração de aulas” (7) e “Avaliação” (5).

Extraí-se desses resultados que os estudantes associam a prática no estágio supervisionado diretamente ao ensino, não exclusivamente restrito às aulas, mas aquelas que o antecedem, a exemplo do planejamento, e as que o sucedem, como a avaliação, demonstrando uma visão global da atividade docente que certamente foi construída durante o curso. Ressaltamos que a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), define as atividades docentes, não limitando a sala de aula.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Por outro lado, observa-se também o foco de um lado na regência de aula, ou na aplicação de metodologias e recursos didáticos, o que nos leva a refletir sobre que concepção de aula e de desenvolvimento metodológico possuem esses estudantes. Seria uma aula numa perspectiva tradicional, bancária na acepção de Freire (2005) ou metodologias no sentido meramente instrumental, como técnica em si mesma, na perspectiva de uma didática tradicional em acordo com Candau (2014). Ou de outro modo estaria mais alinhado a uma aula como defendem Demo (1997; 2006); Saviani (2008; 2012); Wachowicz (1991) e Kuenzer (2007) em que a pesquisa, e não exclusivamente a aula, é o princípio pedagógico por excelência do ensino numa perspectiva crítica e dialética da construção do conhecimento.

Perguntado se o estágio supervisionado tem contribuído para aprendizagem da sua futura Prática Profissional, 22(95,65%) estudantes responderam, “sim” e apenas 1(4,34%) respondeu que “não”.

Para aqueles que responderam positivamente pedimos que descrevessem as principais práticas que têm vivenciado no Estágio Supervisionado, e que no seu entendimento tem contribuído para a sua formação profissional como futuro docente. As respostas a essa questão permitiram obter a **Categoria empírica - Principais práticas vivenciadas no ES que contribuem para a formação profissional docente.**

Como indicação das principais práticas requeridas na questão, destacam-se: “Atividades Didáticas” (15); “Comportamento Profissional e Relação interpessoal e situacional” e “Planejamento e Organização de Aulas” com 7 respostas respectivamente. A “Regência de Aula em espaços formais e não formais” obteve (5) respostas. Não foi possível calcular o percentual por respostas em razão das múltiplas respostas por sujeitos.

Outras respostas compareceram com menor frequência: “Avaliação” (3); seguida por “Conhecimento da Realidade”; “Elaboração e Avaliação de Materiais didáticos”; “Participação em atividades de gestão e sala de aula”; “Atividades de ordem geral dentro e fora de sala de aula”, com 2 respostas cada uma, por fim “Relação com o saber” com 1 resposta apenas.

Vale destacar que dentre as respostas que categorizamos como “**atividades didáticas**” destacou-se: Aulas com demonstração de Experimentos (5), seguida por:

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

Técnica de Aula e Metodologias de Ensino (3), Participação em Projetos (2), Confeção e aplicação de jogos digitais e convencionais e outras atividades lúdicas (2), Metodologia Diversificada (1), Metodologia de Ensino por investigação (1), e Estudo Dirigido (1).

A ênfase nos experimentos nos leva a refletir sobre a forma como os experimentos são tratados no curso, como mera reprodução dos fenômenos ou como meio para investigar, questionar, levantar hipóteses e argumentar sobre os fenômenos, estabelecendo relação entre teoria e prática. (OLIVEIRA, 2010; BORGES, 2002; BORSEKOWSKY et al, 2021).

Por sua vez, vale destacar também em acordo com De Souza (2022) que “[...]. Os recursos e estratégias que facilitarão a aprendizagem são itens do processo de reflexão formativa dos futuros professores, tão importantes quanto o domínio de conteúdos e conceitos, [...], de modo que, não é possível desconsiderar a sua importância no processo de formação, muito embora seja necessário também, asseverar a necessidade de reflexão sobre esses meios e estratégias, para que sirvam a uma formação crítica e reflexiva, pautada na ação discente.

Quanto à categoria **“Comportamento Profissional e Relação interpessoal e situacional”**, originou-se de alguns extratos, como segue, que revelam uma grande preocupação com a relação e o comportamento profissional docente:

Lidar com estudantes (E-8);

observação da relação professor x estudante(E-10);

Construção da relação professor x aluno (E-18);

Lidar com a dificuldade dos estudantes(E-23);

Lidar com situações imprevistas (E-8);

Observar a postura do professor em aula(E-10).

Na categoria **“Planejamento e Organização de Aulas”** obteve-se as seguintes menções: “preparação/elaboração de aulas” e “planejamento e organização de aulas”, com 4 menções cada uma.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

A partir da referência a “ministrar as aulas; ministrar aulas para turmas muito grandes; lecionar, e regência de aula” chegou-se à categoria **“Regência de Aula em espaços formais e não formais”**.

Decorre das análises acima que as práticas mencionadas pelos estudantes remetem a aspectos mais subjetivos da docência relacionados tanto às relações interpessoais quanto às questões de natureza prática relacionadas ao cotidiano docente. Assim, recorremos a Tardif (2007) que nos lembra que a docência é uma profissão de relações entre o sujeito: docentes e discentes, e deste com a prática social. Além desses aspectos, há de se destacar dentre os saberes docentes, os experienciais que são obtidos na vivência cotidiana das práticas (TARDIF, 2007), e que se pode dizer que o estágio supervisionado favorece a construção desses saberes.

Outra categoria empírica surge a partir do questionamento acerca de que **outra(s) prática(s) que podem contribuir com a formação profissional docente**. Assim, categorizamos as respostas, como segue: “Metodologias Inovadoras e Diversificadas” (19), “Conhecimento da Realidade escolar” (3) e “Saberes Pedagógicos” (2). Foi possível categorizar também, porém como frequência pouco significativa: “Relações Interpessoais”, “Elaboração de material didático” e “Planejamento de aulas”, todas com apenas 1 resposta.

Pode-se observar a partir das respostas categorizadas acima que com frequência distinta são redundantes haja vista já tenham sido contempladas pelos estudantes em categorias anteriores, reforçando algumas das concepções identificadas na pesquisa.

Observou-se também a recorrência das metodologias associadas ao fazer em sala de aula como um aspecto de grande relevância para os estudantes. A questão que se coloca neste caso é a que concepção de prática se associam essas expectativas dos estudantes: seria tão somente referente ao domínio de técnicas e/ou métodos, ou de outro modo uma abordagem didática que privilegie os contextos sócios-culturais dos estudantes e a realidade numa perspectiva teórico-prática que permita a superação de desafios postos à docência.

De um modo geral e a partir de todas as questões postas aos estudantes presumimos que embora inicialmente exponha como concepção de prática “a aplicação da teoria” e “aplicação de métodos e técnicas”; por outro lado, demonstram

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

preocupação com outros aspectos da docência, num movimento entre contradições e possibilidades, que se vislumbram exatamente no movimento dialético de construção do conhecimento, que pode ser possibilitado através dos estágios supervisionados.

Assim, consideramos pertinente afirmar que o componente curricular estágio supervisionado é um espaço/tempo privilegiado para iniciar a construção dos saberes docentes (TARDIF, 2007) que vão se desenvolver na perspectiva que Marcelo (2009) cunhou de “desenvolvimento profissional docente”, que se dá ao longo de toda a vida.

Categorizamos também os **Teórico(s) ou teoria(s) fundamentam a(s) prática(s) no ES**, tendo identificado dentre os principais autores Pimenta (8), Freire (5) e Tardif (4). Localizou-se também autores do campo da psicologia genética, cultural, do desenvolvimento e humana, além de autores como Schön, ou Carvalho ligados à epistemologia da prática.

Ressaltamos a importância que se tem de identificar Selma Garrido Pimenta dentre os autores que discutem o estágio supervisionado, como principal referencial indicado pelos estudantes. Esse achado da pesquisa nos leva a reafirmar o movimento dialético entre teoria e prática, que ocorre no estágio supervisionado e, que supomos, encontra-se em curso no campo de pesquisa objeto da investigação em tela.

Ao final do questionário ainda se perguntou aos estudantes se consideravam **outras informações importantes, sobre a concepção de prática no ES**. Para essa questão 18 estudantes não responderam. Dos respondentes, obtivemos 3 menções “Constituição do Profissionalismo e Identidade Docente”. As outras duas menções nesta questão não são representativas e por isso não as mencionamos neste texto.

Vale destacar que esse tema aparece pela primeira vez na pesquisa com os discentes. Embora não consideremos a construção da identidade e do profissionalismo docente, exclusivamente às vivências dos estudantes durante o estágio supervisionado, entendemos sua importância e relevância no processo de formação inicial de professores.

Partimos do princípio de que a Escola é o lócus de atuação do futuro docente, e que a profissionalização docente ocorre por meio da socialização no trabalho (DUBAR, 2005; BOURDONCLE, 1991; FLORES, 2010 e 2014; MARCELO, 2009; MORGADO, 2009).  
*Recebido em: 30/11/2022*  
*Aceito em: 30/04/2023*

2011 e LINS, 2013). O estágio supervisionado, por sua vez, como espaço/tempo de aproximação com essa realidade profissional futura, oportuniza a construção da identidade docente. Entendemos identidade a partir de Hall (2011) de forma fluída e atemporal, que, portanto, se constitui durante toda a vida profissional docente. (MARCELO, 2009)

É também no espaço/tempo do estágio supervisionado que os estudantes iniciam o processo de adesão ao trabalho docente, suas normas e valores, processo esse denominado profissionalismo. (LINS, LEOCÁDIO e SANTOS, 2017)

Como síntese geral, destacamos as categorias mais significativas que expressam as asserções dos estudantes acerca das concepções de prática no estágio supervisionado.

Destacam-se dentre as principais: “aplicar teoria na prática”; “uso de métodos, técnicas, práticas de laboratório e estágio em sala de aula” e “atuação docente”. Os estudantes avaliaram positivamente a relação entre a teoria e a prática. Para eles “contato com o futuro campo de atuação profissional (A Escola)”, as práticas no estágio supervisionado devem assegurar esse contato. Embora tenham feito menção aos métodos e técnicas, não deixam de considerar a importância dos “processos de desenvolvimento (teóricos/práticos) que preparam para atuação docente”, durante as práticas de estágio.

Quando fizeram menção às atividades práticas desenvolvidas no estágio, referiram-se particularmente a: “regências de aula”; “desenvolvimento e aplicação de metodologias e recursos didáticos”; “planejamento e elaboração de aulas” e “avaliação”. Prosseguiram mencionando dentre as atividades práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado e consideradas importantes para o futuro exercício profissional foram: “atividades didáticas”, “comportamento profissional e relação interpessoal e situacional”, e “planejamento e organização de aulas”. Houve também a menção a “regência de aula em espaços formais e não formais”, além de considerarem atividades práticas relevantes as ligadas as “Metodologias Inovadoras e Diversificadas”.

Pimenta, Freire e Tardif foram os principais teóricos identificados dentre os estudantes para referenciar suas práticas de estágio. Por fim, ainda fizeram menção à “Constituição do Profissionalismo e Identidade Docente”, como decorrência das práticas de estágio.

**Recebido em: 30/11/2022**

**Aceito em: 30/04/2023**

Ante todo exposto e a título de síntese, apresentamos o Quadro 1 que agrupa todas as concepções dos estudantes como resultado do alcance do nosso objetivo anunciado na introdução deste texto, qual seja: mapeamento das concepções de prática expressas nas falas dos sujeitos discentes acerca do estágio supervisionado. Para isso apresentamos as categorias empíricas construídas e os sentidos de maior destaque, a elas atribuídos.

**Quadro 1** – Síntese das categorias e os sentidos associados.

Categoria	Sentido preponderante associado
Compreensão de prática	Aplicação da teoria
Definição de prática	
Relação teoria e prática	Relação Positiva
Compreensão sobre o ES	Contato com o futuro campo de atuação profissional (A Escola)
Prática Profissional necessária a formação docente	Processos de desenvolvimento (teóricos/práticos) que preparam para atuação docente.
Atividades práticas	Regências de Aula
Principal(is) prática(s) vivenciadas no ES que contribuem para a formação profissional docente	Atividades Didáticas
Outra(s) prática(s) que podem contribuir com a formação profissional docente	Metodologias Inovadoras e Diversificadas
Teórico(s) ou teoria(s) fundamentam a(s) prática(s)	Pimenta, Freire e Tardif
Outras informações importantes, sobre a concepção de prática	Constituição do Profissionalismo e Identidade Docente

**Fonte:** a autora - reorganizado a partir da pesquisa.

A partir do Quadro 1 é possível inferir a compreensão, quando não as expectativas dos estudantes em relação as práticas no estágio supervisionado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta à questão que se coloca para este texto os estudantes atribuem o sentido preponderante de “aplicação da teoria” às práticas de estágio supervisionado. Considerando essa primeira questão, atribuímos a relação positiva que conferiram à relação entre teoria e prática nos estágios, presumimos uma relação linear de mera transposição da teoria para a prática, retirando da teoria a sua função de auxiliar na

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

reflexão sobre as práticas vivenciadas, e possibilitando a formação para uma *práxis* docente.

Inferese também a partir do exposto acima a razão pela qual conferem um lugar de destaque às práticas à regência de aula, mesmo que em espaços não formais, e considerando a necessidade e importância de atividades didáticas e metodologias inovadoras e diversificadas. Embora alguns tenham feito menção à construção do profissionalismo e identidade docente durante o estágio supervisionado, ainda nos parece um tema pouco discutido.

Perceber como e se de fato as concepções de prática dos estudantes se materializam no curso é um desafio posterior que colocamos a título de conclusão. Além desses, sugerimos ainda o aprofundamento do estudo das concepções de prática no curso de formação, incluindo esse tema como conteúdo dos estágios supervisionado, mas não só, porque as práticas e suas vivências deveriam se constituir, também no estágio, objeto não apenas de um único professor, mas de todo o coletivo docente de um curso. Por isso, asseveramos a necessidade de que essa compreensão perpassasse todo o currículo do curso, por meio de seu projeto pedagógico, a fim de construir compreensões e práticas comuns a todo corpo docente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1a. ed. São Paulo: 70, 2011.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. 2a.ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, Sari K. Características da Investigação Qualitativa. In: \_\_\_\_\_. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. In: **Revue Française de Pédagogie**. Note de Synthèse. n° 94. pp.73-92, janvier-février-mars, 1991.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. In: **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, 19(3), 291-313, 2002.

BORSEKOWSKY, A. R. et al. Aprendizagem significativa: transformando a sala de aula em laboratório para o ensino de ciências. In: **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 2, p. 13-22, 5 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em fevereiro de 2017.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 36a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Trad. de Sandra Mallmann. 3a.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DE SOUZA, K. Estágio Supervisionado em Química: Reflexões Formativas a partir da Regência. In: **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 5, n. 4, p. 282-295, 21 dez. 2022.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2a. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12a. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.14).

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FÁVERO, M. L. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. IN: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11a.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. In: **Educação**, vol. 33, núm. 3, p.182-188, septiembre-diciembre, 2010, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

\_\_\_\_\_. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 851-869, out.-dez, 2014.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

FRANCO, R. M.; MARINHO, J. C. B.; DA SILVA, F. F. Relato de uma experiência de estágio supervisionado em ciências desenvolvida a partir da perspectiva da educação para a sexualidade. In: **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 340-356, 4 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. S. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. R. S. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5a. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11a. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KUENZER, A.(Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5a.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LINS, C. P. A. Processo de profissionalização docente: o contexto das práticas. In: **Estudos de Sociologia [online]**, v. 1, n. 19, 2013.

\_\_\_\_\_, C. P. A.; LEOCÁDIO, P. R. A.; SANTOS, M. C. X. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. In: **Revista Interritórios – Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco**. Caruaru, v.3, n.4, p. 123-137, 2017.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2011.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez, 2011.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. In: **Acta Scientiae**, 12(1), 139-153, 2010.

Recebido em: 30/11/2022

Aceito em: 30/04/2023

PICONEZ, S. C. B. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 24<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 11a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 7a.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11a. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TELLO C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **In: Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática.** 2a. ed. Campinas: Papyrus, 1991. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).