

## **Estágio Supervisionado e Formação Docente: percepções de acadêmicos da pós-graduação em Educação em Ciências**

*Supervised Internship and Teacher Education: master students in Science Education perceptions*

*Pasantía Supervisada y Formación Docente: percepciones de estudiantes de posgrado en Enseñanza de las Ciencias*

**Myllena Aparecida de Souza Santos** ([myllena.santos@ufpr.br](mailto:myllena.santos@ufpr.br))

Universidade Federal do Paraná – UFPR, Brasil

**Tiago Venturi** ([tiago.venturi@ufpr.br](mailto:tiago.venturi@ufpr.br))

Universidade Federal do Paraná – UFPR, Brasil

**Ronaldo Adriano Ribeiro da Silva** ([ronaldo.ribeiro@unila.edu.br](mailto:ronaldo.ribeiro@unila.edu.br))

Universidade Federal da Integração Latino - Americana – UNILA, Brasil.

### **Resumo:**

Os cursos de licenciatura podem possibilitar experiências que aproximam o acadêmico da realidade na qual escolheu atuar. No entanto, muitos acabam por ter concepções erradas sobre o papel do estágio de licenciatura. Deste modo, o objetivo deste trabalho se trata de analisar quais as concepções acerca das contribuições do estágio a partir da experiência dos acadêmicos de uma disciplina de pós-graduação. O presente estudo é de caráter qualitativo, onde se visa a análise de duas questões de um questionário respondido por sete mestrands. As respostas do questionário, foram analisadas utilizando a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD). A análise resultou em uma categoria final, sendo subdividida em três categorias relacionadas aos saberes docentes. Foi possível concluir que os acadêmicos obtiveram conhecimentos didáticos/pedagógicos, experiências/vivências e conhecimentos sobre a prática pesquisa. Estes conhecimentos mostram a relevância do estágio no processo de formação docente.

**Palavras-chave:** formação de professores; estágio em licenciatura; prática docente.

### **Abstract:**

Degree courses can provide experiences that bring students closer to the reality in which they chose to work. However, many end up having misconceptions about the role of the undergraduate internship. In this way, the objective of this work is to analyze which are the conceptions about the contributions of the internship from the experience of the academics of a postgraduate discipline. The present study is of a qualitative nature, which aims to analyze two questions from a questionnaire answered by seven master's students. The questionnaire responses were analyzed using the Discursive Textual Analysis (DTA) methodology. The analysis resulted in a final category, being subdivided into three categories related to teaching knowledge. It was possible to conclude that the academics obtained didactic/pedagogical knowledge, experiences/experiences and knowledge about research practice. This knowledge shows the relevance of the internship in the teacher training process.

**Keywords:** teacher training; undergraduate internship; teaching practice.

**Resumen:**

Las carreras de grado pueden brindar experiencias que acerquen a los estudiantes a la realidad en la que eligieron trabajar. Sin embargo, muchos terminan teniendo conceptos erróneos sobre el papel de la pasantía de pregrado. De esta forma, el objetivo de este trabajo es analizar cuáles son las concepciones sobre los aportes del internado desde la experiencia de los académicos de una disciplina de posgrado. El presente estudio es de carácter cualitativo, el cual tiene como objetivo analizar dos preguntas de un cuestionario respondido por siete estudiantes de maestría. Las respuestas al cuestionario se analizaron utilizando la metodología de Análisis Textual Discursivo (ATD). El análisis resultó en una categoría final, siendo subdividida en tres categorías relacionadas con la enseñanza del saber. Fue posible concluir que los académicos obtuvieron conocimientos didácticos/pedagógicos, experiencias/experiencias y conocimientos sobre la práctica investigativa. Este conocimiento muestra la relevancia de la pasantía en el proceso de formación docente.

**Palabras-clave:** formación de profesores; pasantía de pregrado; práctica docente.

## INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura podem possibilitar várias experiências, com o objetivo de aproximar o acadêmico da realidade na qual escolheu atuar (contexto escolar). No entanto, muitos acadêmicos acabam por realizar a graduação dividindo-a em duas partes: Parte teórica (disciplinas, leituras, discussões...) e parte prática (participação no estágio) (PIMENTA E LIMA, 2004). Ao ingressar em um curso de licenciatura, muitos podem ter essa concepção ao separar as disciplinas e todo o momento anterior ao estágio como parte teórica e o processo do estágio como parte prática.

Pimenta e Lima (2004) afirmam que estas concepções do estágio em um curso de licenciatura apenas como uma parte prática é frequente e muito comum no meio acadêmico e não se faz presente apenas em cursos de licenciatura, como em outros cursos, pois o estágio é fundamental em uma graduação. Desta forma, se faz necessário ter uma perspectiva de práxis onde a teoria e a prática são indissociáveis. De acordo com as autoras esta perspectiva se constrói através da pesquisa e de reflexões sobre a vida na escola, dos professores, dos alunos, da sociedade e principalmente do próprio estagiário.

Corte e Lemke (2015) também reconhecem que é necessário refletir constantemente sobre esta conduta no processo de formação, pois é nesse período em que os acadêmicos poderão vivenciar situações próximas ao contexto que irão atuar. As atividades realizadas

durante o estágio, podem trazer várias possibilidades, para o exercício da docência – diálogo com outros professores, alunos, equipe pedagógica e responsáveis.

Para Pimenta (1997) a formação envolve um processo de autoformação, em que o docente irá refletir sobre seu contexto e suas práticas vivenciadas até o momento, consequência de um processo contínuo de formação em sua própria prática docente. Sendo assim o acadêmico durante o estágio em licenciatura, precisa refletir além do contexto em que está atuando, refletir sobre suas próprias ações.

Durante uma disciplina de mestrado, durante a pós-graduação a primeira autora partiu de questões que estavam relacionadas a formação de professores de ciências durante o estágio: “quais as concepções que os acadêmicos desta disciplina têm sobre o estágio?”. “qual a relevância do estágio em ciências na formação de professores na visão destes acadêmicos?”

Deste modo, o objetivo deste trabalho se trata de analisar quais as concepções acerca das contribuições do estágio a partir da experiência dos acadêmicos da disciplina de Tópicos Específicos em Ciências durante o estágio supervisionado.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para um aprofundamento sobre o tema, destacamos sobre a **Relevância do Estágio Supervisionado para a formação de professores**. O Estágio Supervisionado se trata de um espaço onde é possível para o acadêmico colaborar com tudo aquilo que aprendeu e presenciou na graduação. A formação acadêmico profissional, como proposto por Pereira (2008), evidencia que a formação é um processo contínuo e que se perdura no momento anterior e posterior ao curso de graduação. Dessa forma, é importante frisar que durante este processo, o acadêmico pode estar em contato com o contexto escolar em momento anterior ao estágio, através das participações em feiras, projetos de extensão, palestras e discussões. Viveiro e Campos (2014) refletem em seu trabalho sobre a importância de um docente do ensino superior, da área de licenciatura, promover em suas aulas, meios em que o acadêmico re(pense) sobre sua aprendizagem e sobre sua carreira como futuro docente. Neste caso, os acadêmicos têm por meio do estágio, a oportunidade de refletir sobre o atual contexto e as consequências do mesmo para a educação atual.

Todos os cursos de graduação, principalmente os cursos relacionados a licenciatura, apresentam em sua grade as etapas de estágio obrigatório. Ao participar das etapas do estágio,

e refletir sobre o que está se desempenhando, quais os desafios e quais são os próprios objetivos, torna possível notar a relevância de todo o percurso ao longo do curso até chegar ao período de estágio. A formação de professores de ciências, tem como um de seus objetivos incorporar no docente o papel de lidar com os desafios educacionais que surgem na sociedade (FREITAS; VILLANI, 2002).

Krasilchik (2004) destaca e discute vários pontos essenciais para a vivência significativa durante o estágio supervisionado. Um ponto pertinente destacado pela autora, é o de que infelizmente em muitas escolas, o estagiário possa ser visto como um “invasor”, de um modo em que poderia estar interferindo no trabalho do professor titular, dispersando a atenção dos alunos, competindo com o professor da turma ou pode ser visto como um “avaliador” da escola, dos alunos e dos professores.

Para que o estagiário possa desenvolver as atividades de forma satisfatória, é necessário com que boas relações seja estabelecida com o meio escolar. Deste modo, será possível com que se estabeleça o diálogo, a inserção no contexto e o compartilhamento de ideias com o professor titular e com os alunos em sala de aula (KRASILCHIK, 2004). A autora coloca que após o vínculo do acadêmico com a escola, suas atividades precisam estar alinhadas com os objetivos na qual se direcionam o estágio.

Como destacado anteriormente, o estágio supervisionado em Ciências, precisa ter uma organização, um planejamento com períodos e prazos estabelecidos. Para isso, a autora discute sobre os tipos de estágios - a) Estágio de observação; b) Estágios de participação; c) Estágios de Regência:

**a) Estágio de Observação:** neste estágio, o acadêmico se direciona a escola, ou ao meio que realizará o estágio para observar aquele âmbito sem participar diretamente. Mesmo que o acadêmico tenha participado por muitos anos daquele contexto como estudante, agora como licenciando precisará ter um olhar diferente observando aspectos relevantes como: situação geral da escola – observando não somente as interações que ocorrem em sala de aula, mas procurando um olhar mais amplo para a localização da escola, nível socioeconômico da escola, dos alunos, professores e funcionários, interações entre os professores em reuniões e conselhos de classe. Outro tópico a ser destacado pela autora é o nível cognitivo dos alunos – o acadêmico pode realizar esta observação por meio do planejamento do professor, quais as formas de raciocínio utilizadas e como ocorre a resposta dos alunos frente a este método. Clima afetivo das aulas – a boa comunicação entre professores e alunos se torna fundamental para que haja um engajamento das aulas. O acadêmico pode fazer esta observação tanto pela

comunicação em sala de aula como nos intervalos das aulas. Organização das aulas - observando como se dá o planejamento dos professores para os alunos quais os métodos e estratégias frequentemente utilizados, livros, apostilas ou atividades que realizam durante as aulas, formas de avaliação e como os alunos respondem a estas atividades. Observações gerais e incidentes críticos – o acadêmico pode estar registrando impressões e/ou opiniões pessoais acerca de situações observadas na escola.

**b) Estágio de Participação:** estágio de participação ou monitoria, é o período em que os acadêmicos irão participar das atividades escolares, principalmente em atividades que auxiliem o professor da turma (preparação de materiais, avaliações, atividades, experimentos, dinâmicas e correção de atividades/avaliações). Este período dependerá do diálogo estabelecido entre o professor de turma e o estagiário.

**c) Estágios de Regência:** é o período em que o licenciando fica responsável por conduzir a aula. De acordo com a autora existem algumas modalidades para os estágios de regência: execução de atividades esparsas durante o curso regular – onde o estagiário pode ficar responsável por discussões ou atividades específicas. Execução de uma unidade durante o curso regular – se refere a possibilidade de alguns licenciandos em ficarem responsáveis por uma unidade, ou dez aulas (que se refere a um assunto específico). Ao terem a oportunidade de ministrar uma quantidade maior de aulas, os acadêmicos conseguem desenvolver um planejamento com base em uma unidade, com objetivos específicos, podem utilizar modelos didáticos, desenvolver e analisar uma avaliação. Minicursos – diferem das aulas da unidade, devido a liberdade em que os acadêmicos têm em escolher um tema, que esteja fora da grade curricular. No estágio em Ciências e/ou Biologia por exemplo, os minicursos poderiam estar voltados a temas recorrentes como saúde, poluição ou vacinas. Recuperação – se referem ao período em que acadêmicos se disponibilizam a desenvolver aulas de recuperação, para alunos que por algum motivo tiveram dificuldades ou não puderam acompanhar as aulas. Atividades extraclasse – por meio de aulas extras em que alunos interessados pelo tema proposto, possam participar e aprender de forma significativa. Aulas para turmas piloto – as aulas ocorrem com a participação de alunos convidados (ensino fundamental ou médio) no desenvolvimento de várias aulas ou unidade.

Todos os pontos destacados pela autora, ocorrem por meio de observações e atividades em sala de aula. Posteriormente serão discutidas as percepções e vivências dos acadêmicos com base no que fora colocado pela autora.

No caso da formação de professores, o período de realização do estágio supervisionado

de modo presencial possibilita o contato do acadêmico com instituições escolares, comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e até mesmo pais e responsáveis), além de vivenciar planejamentos com docentes experientes, os supervisores, realizar monitorias e desenvolver a regência de classe em sala de aula. (LIMA, et.al 2013).

Dessa forma, permite ao acadêmico se aproximar dos conteúdos específicos da área, se aproximar das metodologias e estratégias a serem trabalhadas em sala de aula. Além disso, como Freitas e Villani (2002) destacam o Estágio Supervisionado pode apresentar ao acadêmico desafios, ao proporcionar algo próximo ao que poderá vivenciar futuramente com relação a divulgação do conhecimento científico na sociedade atual.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo é de caráter qualitativo. “Um dos maiores limites das análises qualitativas reside na linguagem, no entendimento e expressão dos significados que os sujeitos e grupos investigados conferem as suas ações” (DOURADO; RIBEIRO, 2021, p. 21). A análise quantitativa precisa ser previamente organizada, pois uma das maiores dificuldades em realizá-la reside na complexidade de respostas e ações que permeiam o contexto (DOURADO; RIBEIRO, 2021). Neste trabalho, após definir o tema e o objetivo da pesquisa, definimos como forma de coleta de dados, a utilização de um questionário com questões abertas. Como colocado por Fontana e Rosa (2021) o questionário aberto, é um dos instrumentos utilizados por pesquisadores como forma de recolher informações através da escrita. Por meio das respostas, o participante pode expressar suas opiniões, pensamentos ou críticas sobre determinado assunto.

Neste estudo, as perguntas foram disponibilizadas via formulário pelo *Google Forms*. A utilização deste formulário se deu pela praticidade da participação dos acadêmicos na pesquisa. O questionário foi respondido questionário respondido por sete mestrados, que fazem parte da disciplina de Tópicos Específicos em Ciências, do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas (PPGECEMTE) da Universidade federal do Paraná – setor Palotina mediante ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As perguntas selecionadas para a análise foram:

- a) *“Na sua opinião, quais as contribuições do Estágio Supervisionado em Ciências, na formação do futuro professor?”*
- b) *“Que contribuições você pensa ser possível a partir do professor titular da turma, na qual se realiza o estágio?”*

Tendo em vista, que os participantes são acadêmicos de um programa de mestrado na área de Educação em Ciências, com diferentes vivências e experiências no estágio supervisionado durante a graduação, buscamos identificar as percepções destes sobre o estágio depois de licenciados. Com a primeira pergunta *“Na sua opinião, quais as contribuições do Estágio Supervisionado em Ciências, na formação do futuro professor?”* buscou-se identificar a partir do ponto de vista de cada um, quais foram os fatores de contribuição do estágio no curso de graduação. Com a segunda pergunta *“Que contribuições você pensa ser possível a partir do professor titular da turma, na qual se realiza o estágio?”* procurou-se notar a forma com a qual cada mestrando, reconhece as contribuições do professor titular da turma na qual realizaram o estágio. As perguntas elaboradas tiveram como referência o que fora considerado por Krasilchik (2004) sobre a relevância do estágio na formação docente e sobre a comunicação essencial entre professor titular e licenciando.

As respostas do questionário, foram analisadas utilizando a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) com base em (MORAES E GALIAZZI, 2006). De acordo com os autores a ATD se inicia com:

- I) **Unitarização:** o texto utilizado para análise começa a ser dividido em pequenas unidades de significado. Dessa forma o pesquisador consegue compreender melhor as especificidades do texto.
- II) **Categorização:** após dividir o texto em unidades de significado, a categorização vem como um processo de unir as unidades de significado que são semelhantes entre si.
- III) **Elaboração de metatextos (descrição e interpretação):** com as unidades de significados semelhantes, o pesquisador começará a unir, descrever e organizar as unidades semelhantes em metatextos.
- IV) **Argumentação:** após a descrição dos metatextos, o pesquisador irá iniciar o processo de argumentação e discussão com base em referenciais teóricos.

Neste trabalho, para a etapa de unitarização foram selecionados em um primeiro momento o corpus de análise, ou seja, as respostas com relação as duas perguntas do

questionário. As respostas foram destacadas em um documento *word*, e para a categorização, as respostas foram sendo fragmentadas e destacadas em pequenas unidades de significado.

Posteriormente todas as unidades de significado que eram semelhantes foram unidas e reescritas, e para cada unidade foram atribuídas um título diferente, resultando nas diferentes categorias. Após a união das categorias iniciais, foram sendo formadas as categorias intermediárias e a categoria final, formando o metatexto.

Por fim, o metatexto foi fundamentado com base em referenciais teóricos para discussões das respostas de cada acadêmico. No próximo tópico, é apresentado especificamente os resultados e as discussões das respostas de cada mestrando.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário obteve um total de sete respostas. É válido destacar que as respostas tiveram suas diferenças, com influência da individualidade, das experiências e da formação de cada acadêmico. Dentre os respondentes, cinco eram formados em Ciências Biológicas (licenciatura), um em Licenciatura em Ciências Exatas, Tecnologia em Meio Ambiente e Matemática. Destes, apenas quatro possuem experiência em sala de aula.

Durante as etapas da Análise Textual Discursiva (ATD), destacadas anteriormente, no processo de unitarização e fragmentação das respostas, os acadêmicos foram definidos com o código **P1; P2; P3; P4; P5; P6 e P7**. Em um segundo momento, foram definidas categorias, conforme o (Quadro 1) abaixo:

**Quadro 1** - Categorias

|                           |    |
|---------------------------|----|
| Categorias Iniciais       | 10 |
| Categorias Intermediárias | 3  |
| Categoria Final           | 1  |

**Fonte:** os autores, 2022.

As categorias iniciais foram denominadas categoria A á J, de acordo com as respectivas denominações: disciplinas; realidade escolar; organização do estágio; docência; orientações do professor supervisor; professor de graduação e professor supervisor; conhecimentos teóricos e práticos no estágio; conhecimentos da graduação; reflexões no estágio e compreensão errônea do professor supervisor.



Durante a definição das categorias intermediárias, foi possível identificar que as mesmas se aproximavam dos saberes docentes definidos por Pimenta (1997): experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Deste modo, as categorias intermediárias foram definidas em: conhecimentos didáticos e pedagógicos; experiência/vivência em sala de aula e conhecimentos sobre a prática/pesquisa inspiradas em Pimenta (1997). De acordo com a autora, estes saberes se referem aos Saberes da Docência. Nesse sentido, este foi o título da categoria final.

### **Saberes sobre a Docência**

A categoria final, ao que se refere as respostas do questionário, se denomina Saberes sobre a docência e se organizam com base aos saberes da docência inspirados por Pimenta (1997) pois de acordo com a autora, existem alguns saberes essenciais para a construção da identidade docente a qual foram adaptadas para este trabalho. Dentro da categoria final, a primeira categoria intermediária se refere a:

#### **a) CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS**

Com relação ao conhecimento didático/pedagógico, Pimenta (1997) coloca sobre o re(inventar) e refletir sobre a prática social, ou seja, sobre a forma de intervir diante do planejamento e da comunicação no meio social e em sala de aula.

Com relação a estes conhecimentos da docência, os acadêmicos comentaram sobre a importância de não iniciar uma aula com conceitos técnicos. Deste modo, o processo de contextualização se faz importante, pois se faz necessário uma aproximação de um conteúdo específico para a realidade do aluno.

Muitos acadêmicos comentaram sobre o exercício da profissão docente, ao colocarem que durante o estágio, os acadêmicos passam de alunos de graduação para “quase” professores, sendo este para alguns o primeiro contato direto com a sala de aula. Neste momento também, os acadêmicos começam a descobrir se gostam ou não da docência através do contato e da comunicação com o ambiente de sala de aula. Neste aspecto, Pimenta (1997) comenta sobre a influência que os professores tem, em nossa didática em sala de aula, pois muitos aprendem com diversos professores desde a educação básica, durante a graduação e principalmente durante o estágio.

Durante o contato com a escola a ser realizada as atividades de estágio, como coloca Pimenta (1997), é relevante que o estagiário tenha autonomia frente a decisões a serem tomadas em sala de aula, permitindo que o estagiário realize propostas para a regência e que

este possa desenvolver sua atividade sem interferências para vivenciar de forma efetiva o estágio a sala de aula.

Foi possível identificar através das respostas que como Pimenta e Lima (2004) destacam, muitos acadêmicos que estão no estágio em licenciatura, começam a compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, bem como sua postura, autonomia e desenvolvimento frente a turma. Esta compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem, se dá principalmente pelo diálogo estabelecido com o professor titular da turma: **P2**: “Cada turma tem sua característica. Portanto é importante sempre conversar com o professor titular para que ele consiga nos ajudar e dizer se a atividade que o estagiário propôs condiz com aquela realidade, com aquela turma, entre outros.”

Como fora destacado por **P2**, e por outros acadêmicos, o professor regente dispõe de diversas dicas sobre as atividades, que podem não funcionar em turmas específicas por compreender sobre o meio em que atua. Além disso pode contribuir ao fornecer rubricas de avaliações e falar sobre as suas formas de avaliar dispondo de uma visão geral sobre o funcionamento das escolas e das turmas.

Desse modo, é válido destacar a importância do diálogo entre o professor titular de turma e o acadêmico em processo de formação:

**P3**: Professor titular pode contribuir no sentido de ajudar o docente a entender quais ações ou práticas funcionam ou não no ambiente de sala de aula entender como os problemas que permeiam aquela comunidade escolar afetam o aprendizado dos alunos, pode contribuir também no sentido de ajudar o estagiário a entender o funcionamento da escola.

Como evidenciado nas respostas, muitos destacaram que: o professor titular auxilia ao entender quais ações ou práticas funcionam ou não, pois entende como os problemas afetam o aprendizado dos alunos. Quando este compartilha suas experiências, ajuda o estagiário a entender a escola, possibilitando o diálogo com o estagiário para este desenvolver sua atividade. Além disso promove reflexões sobre a carreira e sobre a própria prática. Krasilchik (2004) também afirma que o diálogo entre o professor titular e o estagiário é possível desde que as relações entre universidade e instituição escolar também estejam bem estabelecidas.

#### b) EXPERIÊNCIA/VIVÊNCIA EM SALA

O seguinte tópico, traz de acordo com as respostas, as vivências e experiências dos acadêmicos durante o estágio, e a importância do contato com o contexto escolar para a

própria formação: **P4**: “presenciamos vivências que possivelmente iremos conter em nossas aulas.” **P5**: “Neste momento, o aluno vivencia a realidade escolar” e **P6**: “O futuro professor pode vivenciar mesmo que seja de forma rápida a vivência em sala de aula”

De acordo com as respostas, as vivências possibilitam ver os problemas reais, desafios de alunos e professores. Günzel (2019) relata em seu trabalho que aprendeu de forma significativa muitos conteúdos específicos da sua área durante o desenvolvimento das atividades do estágio do que propriamente durante as disciplinas da graduação. Como ainda é colocado pela autora, o estágio é um potencializador no processo formativo não só dos alunos, mas também dos professores. A vivência evidenciada pelos acadêmicos nas respostas e a experiência relatada por Gunzel (2019) demonstram que a experiência no estágio supervisionado não se resume somente a atividades institucionais, mas dependem de todo um planejamento prévio e que faça parte de todo o contexto escolar. Como evidenciado em outras respostas, o estágio proporciona conhecimentos burocráticos deste contexto escolar. Por meio do contato com o ambiente escolar também podem conhecer a equipe pedagógica, professores, alunos e verem o que adotar ou não na regência.

O estágio convida o acadêmico para a realidade, mostrando que precisam transpor o conteúdo para a realidade do aluno. Desse modo Pimenta e Lima (2004) também destacam sobre a importância das reflexões do próprio acadêmico sobre sua conduta em sala de aula para a própria contextualização de um conteúdo. O estágio proporciona um contato como professor pois começam aos poucos a ver a escola com uma visão de professor, no próprio ambiente de trabalho.

Como para alguns acadêmicos, o estágio foi a primeira forma de experiência em sala de aula, alguns relataram um “choque de realidade” com a falta de materiais e instabilidades de alunos e espaço em sala de aula: **P2**: “É nesse momento que temos o "choque de realidade" da educação brasileira: falta de materiais e de laboratórios, salas cheias e alunos desinteressados.”

Esta realidade é muito comum em algumas escolas, onde muitos professores não conseguem ter um espaço para aulas práticas e experimentais por exemplo, dificultando o processo de aprendizagem para os alunos.

Outro ponto importante destacado nas respostas foi sobre a individualidade de cada escola, cada turma ou cada aluno: **P2**: “Cada turma tem sua característica”

Cada turma tem uma característica diferente e essas características precisam ser levadas em consideração principalmente nas observações que antecedem o planejamento. Krasilchik (2004) comenta sobre a relevância do estagiário se atentar não somente a sala de aula, mas também ao bairro que a escola está localizada, a classe econômica e social dos alunos, a infraestrutura da instituição, como ocorrem o diálogo entre os professores, funcionários e os responsáveis. O estágio permite que o estagiário reconheça essas individualidades e diferenças que afetam o ambiente escolar (PIMENTA, 1997). Como evidencia a autora, todas estas diferenças existentes no meio escolar influenciam no processo de aprendizagem dos alunos. Quando o docente percebe a complexidade daquele ambiente, pode passar a refletir e dispor de métodos e estratégias que correspondam as dificuldades dos alunos.

Estes aspectos por meio das vivências e experiências, contribuem para as reflexões sobre a realidade educacional e sobre o que acontece em sala de aula. Partindo destas reflexões é que se torna possível com que o acadêmico atue frente a esta realidade, durante e após o estágio como docente.

#### c) CONHECIMENTOS SOBRE A PRÁTICA/PESQUISA

Para vivenciar o estágio de forma reflexiva e crítica, além de relacionar todo o conhecimento construído em fase anterior e posterior ao estágio é preciso ter o ponto de vista do que queremos com o ensino, entre outras palavras refletir sobre sua própria ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois (LEAL, 2005). E nisso encontram-se a importância dos conhecimentos sobre a prática e a pesquisa em sala de aula.

Com relação aos meios que contribuem para o exercício da prática docente, alguns citaram as disciplinas da graduação, pois as mesmas instrumentalizam e orientam a futura prática docente. **P4** relata que todas as disciplinas de um modo geral contribuem para o processo de formação: “Seja sobre as disciplinas específicas dentro da Ciências, como também disciplinas pedagógicas, sendo essenciais no processo de formação inicial do professor.”

As disciplinas da graduação muitas vezes podem se tornar distantes da realidade escolar, como destaca: **PI**: “No início da graduação temos várias disciplinas pedagógicas que nos instrumentalizam para nossa futura prática docente, porém isso ainda é muito distante da realidade escolar.” **PI**: “As disciplinas das Ciências Naturais na graduação costumam ser muito densas e difíceis, realizamos aulas práticas muito complicadas[...].”

As disciplinas cursadas durante a graduação são essenciais para a construção dos conhecimentos específico e para a formação inicial do professor. No entanto, é necessário buscar articular estes conhecimentos de diferentes formas, se questionando as formas deste conteúdo ou disciplina a ser articulado na educação básica (VIVEIRO E CAMPOS, 2014).

Além do processo de contextualização em sala de aula, uma das formas de promover a aprendizagem ativa dos alunos é por meio da pesquisa (SANTOS; KESKE; LEHN, 2020). Santos, Keske e Lehn (2020) discutem que a pesquisa precisa ser desenvolvida no processo de formação inicial e continuada dos docentes. Deste modo, o docente que pesquisa sobre seu próprio contexto e sua própria prática pode executar o processo de pesquisa em sala de aula.

Vários cursos de licenciatura organizam o estágio voltado para a observação, participação e a regência como citado por Krasilchik (2004) na fundamentação deste trabalho, e com isso, práticas bem-sucedidas pelo estagiário podem ser utilizadas quando for um docente, enquanto práticas não assertivas podem ser revisadas no futuro. Pois como coloca Pimenta (1997) e Pimenta e Lima (2004) durante o estágio o acadêmico pode desenvolver habilidades constituídas durante a trajetória acadêmica e colocar em prática teorias e metodologias aprendidas na graduação por meio da pesquisa. Como evidencia as autoras, é desta forma que a associação entre a teoria e prática se tornam possíveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado em licenciatura, é uma forma de vivenciar experiências em um contexto escolar e desenvolver conhecimentos essenciais para o exercício da docência. Este estudo teve como objetivo “Analisar quais as concepções acerca das contribuições do estágio a partir da experiência dos acadêmicos da disciplina de Tópicos Específicos em Ciências durante o estágio supervisionado.” De acordo com o estudo, os acadêmicos que responderam ao questionário para a pesquisa, demonstraram saberes inspirados em Pimenta (1997) com relação aos conhecimentos didáticos e pedagógicos; experiência e vivência em sala de aula e por meio de conhecimentos sobre a prática e a pesquisa. Estes conhecimentos foram relatados através de concepções que mestrands, que já realizaram a graduação e a disciplina de estágio demonstram atualmente.

Estes conhecimentos desenvolvidos evidenciam a importância do estágio para a formação docente. No entanto como coloca Pimenta (1997) e Krasilchik (2004) o estágio é apenas uma parte do processo de uma formação que deve ser contínua na carreira docente.

## REFERÊNCIAS

- CORTE, A. C. D. LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação**, Paraná, p. 1-10, ISSN 2176-1396, 2015. Acesso em: 05 de nov. 2022.
- DOURADO, S.; RIBEIRO, E. Metodologia Qualitativa e Quantitativa. In: JÚNIOR, M. C. A. O.; BATISTA, M. C. **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Maringá: Massoni, 2021. Cap. 1. p. 14-34.
- FONTANA, F., S.; ROSA, M. P. Observação, questionário entrevista e grupo focal. In: JÚNIOR, M. C. A. O.; BATISTA, M. C. **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Maringá: Massoni, 2021. Cap. 3. p. 220-254.
- FREITAS, D. VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 25-37, 2002. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/559/351>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- GÜNZEL, R. E. Ensinar é aprender: desafios e experiências no estágio de docência. **Revista Insignare Scientia**. v. 2, n. 3, p. 222-232, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11202/7271>. Acesso em 24 abr. 2023.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- LIMA, M. S. L.; CAVALCANTE, M. M. D.; CARNEIRO, I. M. S. P.; MARTINS, E. S. **Didática e Formação Docente: do estágio ao cotidiano escolar**. São Paulo: Lp - Books, 2013. 248 p.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.
- PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Didática e Formação de Professores: XIV ENDIPE**, Minas Gerais, p. 253- 267, 2008. Acesso em: 10 de out. 2022.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v.3, p.05-14, set. 1997. Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada – Faculdade de Educação – USP. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em 05 de out. de 2022.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004. 296 p.
- SANTOS, R. L.; KESKE, C.; LEHN, C. R. Pesquisa em sala de aula no ensino de biologia: compreensões a partir de uma prática de estágio curricular supervisionado. **Revista Insignare Scientia**. v. 3, n.3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11780/7525>. Acesso em 24 abr. 2023.

VIVEIRO, A. P. CAMPOS, L. M. L. Formação Inicial de Professores de Ciências: reflexões a partir das Abordagens das Estratégias de Ensino e Aprendizagem em um Curso de Licenciatura. **Alexandria** - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.7, n.2, p.221-249, nov. 2014. ISSN 1982-5153.

