



DIMENSÕES E SABERES DA DOCÊNCIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS REGISTROS ELABORADOS POR UMA ESTAGIÁRIA EM ENSINO DE QUÍMICA

Dimensions and Wisdom of Teacher Work: Exploratory Study on the Documents
Written by a Chemistry Teaching Intern

Carlos Ventura Fonseca¹
Felipe Augusto de Oliveira²

Resumo: Apresentamos uma investigação qualitativa exploratória sobre o estágio de docência que foi desenvolvido por uma estudante de um curso de Licenciatura em Química. Realizamos análise de conteúdo de textos produzidos pela estagiária, tais como diário de campo e relatório final. Identificamos a mobilização de saberes experienciais, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, assim como o envolvimento da estudante mencionada em situações relacionadas às dimensões relacional, conhecimento, profissional e estratégica inerentes à docência. Tais elementos foram analisados por meio de observação do espaço escolar, desenvolvimento de regência de classe, compartilhamento e registro escrito de experiências. Os resultados encontrados também assinalam características essenciais do tripé que deve sustentar os processos formativos, englobando os seguintes agentes: a universidade, que viabiliza uma orientação docente atenta/participativa e apresenta organização acadêmica sensível e humanizada, compatível com o perfil sociocultural discente; o campo de estágio de docência, com estrutura física, recursos pedagógicos e pessoal capacitado para receber/colaborar com estudantes de graduação; e o perfil a ser assumido pela/o estudante de licenciatura, aberto ao estudo de referenciais teóricos, à imersão em experiências desafiadoras e à natureza investigadora/dialógica dos movimentos subjacentes ao aprendizado sobre o ser professor/a.

Palavras-chave: Formação docente. Estágio de docência. Saber docente.

Abstract: We present an exploratory qualitative investigation into the teaching internship completed by a student on an Academic Program in Chemistry Teacher Education. We carried out content analysis of texts produced by the intern, such as field diary and final report. We identified the mobilization of experiential knowledge, pedagogical tradition and pedagogical action, as well as the student's involvement in situations related to the relational, academic, professional and strategic aspects inherent to teaching. Such elements were analyzed through observation of the school space, development of class management and the shared and written record of experiences. The results also highlight essential characteristics of the tripod that must support the teacher education processes, encompassing the following agents: the university, enabling attentive/participatory teaching guidance, as well as having a sensitive and humanized

¹ Doutor em Educação (2014) e professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-0065>. E-mail: carlos.fonseca@ufrgs.br.

² Estudante do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi bolsista de iniciação científica (2023), na Faculdade de Educação. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0303-9727>. E-mail: felipe_oliveira64@yahoo.com.br.

academic organization, compatible with the sociocultural profile of the students; the school space that is the field of the teaching internship, with its physical structure, pedagogical resources and trained personnel to receive/collaborate with undergraduate students; and the profile to be taken on by the intern, being open to the study of theoretical references, immersion in challenging experiences and the investigative/dialogical nature of the movements underlying the process of becoming being a teacher.

Keywords: Teacher education. Teaching internship. Wisdom of teacher work.

1 Introdução

Os estágios de docência, como tema de pesquisa recorrente e atrelado às dinâmicas das licenciaturas, têm sido mobilizadores de discussões de caráter teórico/prático que envolvem estratégias de ensino, instrumentos de formação, concepções dos sujeitos, constituição de aprendizagens e identidade docente, entre outros tópicos (Assai; Broietti; Arruda, 2018). Problematizam-se a transição de papéis (aluno-professor), as tensões, as expectativas e os potenciais conflitos experienciados por estagiários (Marques; Popazoglo, 2020), além da função formativa desempenhada pela escrita de documentos pedagógicos por parte dos sujeitos (Dutra-Pereira; Bortolai; Lima, 2021). Discute-se também a necessidade de superação de movimentos limitados de aprendizagem baseados na reprodução de posturas docentes e de técnicas de ensino, projetando o desenvolvimento de modos de atuação transformadores e investigativos sobre o campo de trabalho docente, os conteúdos e as habilidades educativas, bem como as atitudes de cunho científico, social, afetivo e humano que emergem das relações estabelecidas (Pimenta; Lima, 2006).

A atividade de estágio é legalmente concebida como ação educativa escolar supervisionada, realizada em ambiente profissional determinado, com o objetivo de preparar os estudantes para o trabalho produtivo, promovendo o aprendizado de habilidades específicas da profissão e integrando o currículo para o pleno desenvolvimento dos educandos, incluindo aspectos concernentes à cidadania (Brasil, 2008). No que tange à sua função educativa crítica, entendemos que “o estágio se configura como espaço-tempo de aprendizados da docência que permite uma interação com a prática, na perspectiva de produzir saberes que dialoguem com a realidade”, combinando construtos teóricos e “desvinculando-se de uma prática meramente instrumental [...] para adentrar num processo que promova o diálogo e a compreensão das contradições que se apresentam no cotidiano” (Franco; Santos, 2023, p. 14).

As autoras citadas recomendam que o estágio de docência contenha uma sequência de aprendizagem que permita aquisições cognitivas pelos participantes, capacitando-os a construir interpretações críticas e diversas das práticas realizadas. Essa trajetória formativa deve proporcionar: i. leitura aprofundada de textos que abordem aspectos teóricos e pedagógicos, promovendo uma postura investigativa em relação aos contextos escolares; ii. imersão no campo de estágio, envolvendo observações e interações no ambiente escolar, com o registro desses elementos em um diário de campo; iii. envolvimento em movimentos coletivos com colegas e orientador, buscando problematizar os dados registrados e percepções, promovendo novas interpretações e aprendizados; iv. constituição de novos registros que congreguem as três etapas anteriores, fundamentados na integração entre teorias e práticas emergentes, viabilizando que novos entendimentos sobre a docência sejam consubstanciados (Franco; Santos, 2023). Produções textuais decorrentes dessas etapas podem ser, ainda, compartilhadas de formas variadas.

Neste artigo, objetivamos apresentar a investigação sobre o estágio de docência que foi desenvolvido por uma estudante³ (denominada Maria Eunice⁴) do curso de Licenciatura em Química/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A estagiária identificou-se como mulher, tendo 31 anos de idade. Ela era estudante de graduação (da Licenciatura em Química) e de Pós-Graduação (do Doutorado em Química), sendo diplomada no Bacharelado e no Mestrado em Química. Sua experiência no magistério já abarcava as seguintes ocupações: professora temporária de escola estadual do Rio Grande do Sul, atuante na região metropolitana de Porto Alegre; docente em um cursinho pré-vestibular popular; atuação anterior como docente substituta da Educação Superior, em uma universidade pública.

No estágio referido, que ocorreu no formato remoto⁵ durante o ano de 2021, a orientação da estudante foi realizada por um docente da Faculdade de Educação (FACED) e a supervisão foi assumida por um docente da rede pública federal, atuante em uma instituição de Ensino Médio Técnico e Superior, situada em um município da região centro-sul do Rio Grande do Sul. No âmbito institucional da UFRGS, uma resolução específica regulamenta atividades dessa natureza, havendo destaque para a necessária troca de saberes baseada na integração entre o campo de estágio, as comunidades relacionadas e a universidade (UFRGS, 2007).

Nesse contexto universitário de formação, a pesquisa proposta explora documentos elaborados por Maria Eunice, ou seja, registros escritos das atividades desenvolvidas durante o segundo estágio obrigatório, previsto na estrutura curricular do curso mencionado. Três questões nortearam a investigação: quais seriam as dimensões e saberes vinculados à docência que foram trabalhados e/ou constituídos ao longo das atividades de estágio, a partir dos indicativos derivados dos documentos que foram produzidos? Com base no referencial teórico apropriado, podemos afirmar que os movimentos de ensino/aprendizagem correlacionados cumprem as etapas formativas de matriz crítica explicitadas por Franco e Santos (2023)? Como os resultados obtidos podem colaborar para o campo da formação docente em Química?

2 Alguns referenciais para pensar o estágio e a formação docente

De forma mais abrangente, os estágios das licenciaturas também podem ser entendidos como um tipo de atividade que compõe um percurso contínuo de aquisição de saberes, que se estabelece ao longo da vida profissional no magistério (Marcelo, 2009). Nesse sentido, evocamos a noção de desenvolvimento profissional docente, que “engloba a formação inicial, a formação continuada, a profissionalidade, os processos de autoformação e aprendizagens; ocorre ligado ao contexto de atuação”, assim como “envolve as histórias de vida e a historicidade do sujeito, portanto, dá-se também no social; dá-se numa encruzilhada de caminhos que tende a unir práticas educativas” (Ferreira, 2020, p. 8).

Assim, ao assumirmos o desenvolvimento profissional como processo que possibilita aprendizagens sobre o ofício do/a professor/a, precisamos também considerar a diversidade de interpretações teóricas que emergem do cenário acadêmico educacional sobre a natureza dos

³ O projeto de pesquisa do qual decorre esta investigação envolve seres humanos e foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado e fornecido aos participantes.

⁴ Nome fictício, escolhido neste texto como forma de homenagem à professora Maria Eunice Ribeiro Marcondes, da Universidade de São Paulo, devido à sua importância histórica para a área de Educação em Ciências, no Brasil. O nome real da estagiária foi omitido.

⁵ Devido à pandemia de Covid-19, o estágio ocorreu de forma remota, em uma instituição distante de Porto Alegre. Não houve atividade presencial de Maria Eunice realizada na instituição de ensino que foi campo do estágio.



conteúdos que efetivamente são apropriados: saberes, conhecimentos e/ou competências (Quadro 1). Ressaltamos que essa multiplicidade de proposições e classificações, ainda válidas e utilizadas por pesquisadores, são originárias de investigações nacionais e internacionais dos anos 1980, que questionavam o trabalho das escolas e do magistério com a pretensão de encontrar critérios que pudessem conduzir à melhoria de seus resultados ao redor do mundo (Puentes; Aquino; Quillici-Neto, 2009).

Quadro 1 – Categorias e referenciais sobre saberes, conhecimentos ou competências docentes

Referência	Classificação proposta (resumo)
SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review , Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico geral; 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento pedagógico do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, dos valores, dos fundamentos filosóficos e históricos dos processos educacionais.
GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido . Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992.	1) conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto; 4) conhecimento didático do conteúdo.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia . Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.	1) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior . São Paulo: Cortez Editora, 2002.	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento; 3) saberes pedagógicos; 4) saberes didáticos.
TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação , Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.	1) saberes da formação; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) saberes experienciais.
TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade , Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.	1) saberes pessoais dos professores; 2) saberes provenientes da formação escolar anterior; 3) saberes provenientes da formação profissional para o magistério; 4) saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; 5) saberes provenientes de sua própria experiência na profissão.
GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da Pedagogia . Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora INIUI, 2013.	“1) <i>saber disciplinar</i> , referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; 2) <i>saber curricular</i> , referente à transformação dos saberes produzidos pela ciência num corpus que será ensinado nos programas escolares; 3) <i>saber das ciências da educação</i> , relacionado com o conjunto de conhecimentos profissionais adquiridos que não estão diretamente vinculados com a ação de ensinar; 4) <i>saber da tradição pedagógica</i> , relativo ao saber dar aula que se tem antes da formação docente, adaptado e modificado mais tarde pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; 5) <i>saber experiencial</i> , referente aos julgamentos privados que o professor



	elabora com base na sua própria experiência, elaborando, ao longo do tempo, uma espécie de jurisprudência; 6) <i>saber da ação pedagógica</i> , o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.”. (Puentes; Aquino; Quillici-Neto, 2009, p. 176).
CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. Conhecimento local e conhecimento universal : pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.	1) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem;
MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). Docência na universidade . Campinas-SP: Papirus, 1998. p. 926.	1) competência em uma área específica; 2) competência pedagógica; 3) competência política.
BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Iberoamericana de Educación , n. 19, p. 1-28, 1999.	1) competência pedagógico-didática; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; 5) competência especificadora (trabalho interdisciplinar).
PERRENOUD, P. 10 novas competências para ensinar . Porto Alegre: ArtMed, 2000.	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
ZABALZA, M. A. Competencias docentes del profesorado universitario . Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editora Narcea, 2006.	1) competência em planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) competência em selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) competência comunicativa; 4) competência em manejar novas tecnologias; 5) competência em conceber a metodologia e organizar as atividades. 6) competência em comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) competência em tutoria; 8) competência em avaliar; 9) competência em refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) competência em identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023), com base em Puentes, Aquino e Quillici-Neto (2009).

No que se refere aos estágios e aos objetivos do artigo, sublinhamos a pertinência da classificação trazida por Gauthier *et al.* (2013) – explicitada no Quadro 1 –, tendo em vista que estes ressaltam a complexidade do trabalho docente e a necessária sistematização dos saberes que são requeridos, produzidos e postos em movimento no cotidiano profissional do magistério. Os autores mencionados afirmam que devem ser superadas as ideias simplistas e equivocadas que reduzem o eixo central do ofício docente ao talento pessoal, ao bom senso, à mera intuição, à cultura geral, ao conhecimento enciclopédico de certa matéria e à experiência pessoal em situações de ensino. Ainda que esses fatores estejam presentes, tendo alguma influência no trabalho docente, é preciso que percebamos a amplitude da função social da educação formal, mediada pelos quadros de pessoal do magistério, que exige uma constante e potente capacidade de diálogo com a realidade social das comunidades interpeladas, as pesquisas acadêmicas e os referenciais teóricos especializados nos temas educacionais.

Evidenciamos a relevância teórica da categoria “saber da ação pedagógica”, sendo “considerado como o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor e, também,

contraditoriamente, o mais necessário à profissionalização do ensino” (Puentes; Aquino; Quillici-Neto, 2009, p. 176). Interpretamos, ainda, que todos os demais saberes explicitados por Gauthier *et al.* (2013) – disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica e experiencial – também podem embasar propostas de análise/investigação do desenvolvimento profissional de professores, possibilitando a descrição criteriosa desse movimento. O estágio de docência, ao abranger aspectos críticos/teóricos/práticos/investigativos não só pode incorporar os saberes propostos por Gauthier *et al.* (2013) como também contribuir para enriquecê-los.

Outro foco teórico desta investigação diz respeito aos atributos que poderiam ser relacionados com uma boa professora/um bom professor, em termos das dimensões de análise sobre o que é realizado pelo profissional, em seu campo de trabalho (Mesquita, 2018). Com base na autora citada, é lícito supor que esse tipo de estudo pode ser útil no delineamento de tópicos da formação docente, tendo em vista eventuais dificuldades que devem ser enfrentadas na realidade da profissão, como a elevada carga horária em sala de aula, a grande quantidade de turmas a serem atendidas e o tempo limitado de interação com os pares.

Defendemos que os estudos realizados sobre as dimensões que definem uma boa professora/um bom professor dialogam com aqueles relacionados aos saberes docentes, partindo do princípio de que ambos buscam definir aspectos essenciais do trabalho desenvolvido pelo magistério. Determinados exemplos podem ser citados: Monteiro e Martins (2009), ao investigarem estudantes da Educação Básica, constataram que o bom professor era descrito como aquele que gosta do que faz, explica a matéria bem/de forma interessante, prende a atenção, tem boa relação interpessoal, preocupa-se com os estudantes, é divertido e bem humorado; Silva e Rodrigues-Silva (2022), ao interagirem com professores em serviço, verificaram que estes descreviam o bom professor como aquele que tem simpatia, bom humor, proatividade, comprometimento, liderança, ética, criatividade, amor ao que faz, reflexividade e diálogo; Silveira e Leon (2018), ao aplicarem questionários a estudantes do Ensino Médio, concluíram que estes caracterizavam o bom professor como aquele que possui boa didática, organização, autoridade, senso adequado de exigência em relação à turma e abertura a críticas, além de ser compreensivo, amigo, respeitoso, dedicado e inteligente.

Mesquita (2018) explica que pesquisas relacionadas ao tema citado podem apontar para linhas teóricas variadas, englobando os resultados obtidos por estudantes (eficácia docente), o desempenho do professor (qualidade do ensino ministrado) e/ou as competências das quais os profissionais poderiam se apropriar. Congregando a matriz analítica de diferentes vertentes de investigação, a autora mencionada propõe cinco dimensões capazes de proporcionar a leitura das características que descrevem uma boa professora/um bom professor (Quadro 2).

Quadro 2 – Dimensões de uma boa professora/ um bom professor

Dimensão	Definições
Conhecimento	“Entende-se que não basta ao bom professor dominar os conteúdos específicos de seu campo disciplinar – Biologia, Matemática, Física, História, entre outros. Tanto os aspectos curriculares, que envolvem a transposição didática e a seleção dos conteúdos escolares, quanto os saberes pedagógicos, oriundos da articulação das ciências da educação, contribuem igualmente para a boa prática docente” (Mesquita, 2018, p. 523).
Estratégica	“[...] reúne as características técnicas norteadoras do trabalho docente, tais como: domínio das diversas estratégias e equipamentos das disciplinas ensinadas; seleção e utilização de recursos de aprendizagem desafiantes e coerentes com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos; e adoção de métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e a autonomia do aluno. Essa dimensão compreende também a adoção de estratégias que garantam a gestão de classe, a otimização do tempo para as atividades e o monitoramento/avaliação constante do processo ensino-aprendizagem” (Mesquita, 2018, p. 523).



Relacional	“É necessário o estabelecimento de um clima favorável à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional do próprio docente como condição elementar para o sucesso do processo escolar baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e entusiasmo [...]. Além disso, na relação com os seus pares, é solicitado aos docentes que trabalhem cada vez mais em equipe com os demais profissionais, permitindo aprender com a prática uns dos outros e trocar saberes experienciais” (Mesquita, 2018, p. 523).
Motivacional	“Podem-se elencar as seguintes características nessa dimensão: ela é reconhecida quando o docente se sente responsável pelos resultados de seus alunos; apresenta-se motivado e com satisfação profissional; mantém os alunos envolvidos e interessados nas atividades propostas; demonstra valores, atitudes e comportamentos positivos e promove o desenvolvimento deles pelos alunos” (Mesquita, 2018, p. 524).
Profissional	“[...] pode-se destacar a valorização da formação contínua pela busca por atualizações dos saberes científicos, curriculares e pedagógicos por parte dos docentes, associada à busca da autonomia profissional, da postura crítica diante dos deveres e dos dilemas éticos da profissão, mostrando-se atualizado com as novas demandas e o compromisso social de sua profissão” (Mesquita, 2018, p. 524).

Fonte: Elaborado com base em Mesquita (2018).

Ao propor tal classificação, Mesquita (2018) faz oposição à abordagem reducionista, prescritiva e tecnicista do trabalho do magistério, presente em propostas regulatórias que promovem o uso de apostilas, manuais e planos de aula padronizados. A autora advoga pela autonomia dos professores na construção de sua identidade profissional, enfatizando a produção de conhecimento sobre seu próprio trabalho, a elaboração e a revisão de currículos e a formulação de posicionamentos em relação aos problemas da realidade, aos desafios sociais, aos aspectos políticos que influenciam a experiência escolar e a prática profissional. Nesse sentido, a contribuição teórica da autora mencionada condiz com os objetivos do presente artigo. Tanto as dimensões referentes a bons professores quanto os saberes docentes potencialmente atrelados a essas classificações podem ajudar a compor um quadro analítico pertinente das atividades desenvolvidas nos estágios das licenciaturas.

3 Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa/exploratória baseada em fontes documentais e caracterizadas pela estabilidade dos dados a serem apropriados (Lüdke; André, 1986). Minayo (2010) explica que a abordagem qualitativa se aplica ao estudo das representações, percepções, sentimentos e/ou pensamentos que os seres humanos produzem, em contextos específicos, ocorrendo a focalização dos atores, dos relacionamentos, dos discursos e/ou dos documentos subjacentes. Pode haver ênfase nos dados escritos e/ou imagéticos, na descrição do que é investigado, nos significados e/ou sentidos expressos por diferentes meios, bem como na elaboração de inferências que vão emergindo dos procedimentos de pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

No caso deste artigo, os seguintes documentos foram analisados: plano de ensino fornecido professor-orientador do estágio; e textos escritos por Maria Eunice, como o relatório final, o diário de campo, os planos de aula e outras produções que foram entregues por ela, ao longo do semestre letivo. A escolha pela participante referida foi motivada por dois fatores principais: sua reconhecida qualidade nas atividades de escrita, que traziam aprofundamentos adequados acerca das experiências desenvolvidas no estágio de docência, orientado pelo primeiro autor deste artigo; e a riqueza de vivências registradas no histórico acadêmico e profissional de Maria Eunice, comentado na introdução do artigo, que poderiam incrementar a pertinência e a variedade dos resultados a serem obtidos nesta pesquisa, qualificando as discussões decorrentes.

Salientamos o potencial dos relatórios de estágio e dos diários de campo como fontes para investigações que se prestem a aprofundar os meandros da formação docente, visando ao apontamento de possíveis problemas e/ou avanços correlacionados (Broietti; Barreto, 2011; Souza *et al.*, 2012). Produções textuais dessa natureza, em diferentes instâncias, tendem a exercer “um papel sociocomunicativo de gerar novos signos e articulações, por meio de estruturas linguísticas descritivo-narrativas, sobre as ações e/ou resultados que foram desenvolvidos durante uma atividade” (Lima; Dias; Osias, 2024, p. 6).

Adotamos a análise de conteúdo como técnica interpretativa dos dados que derivaram dos documentos (Bardin, 2010), ou seja: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens”, que inclui “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), recorrendo a indicadores quantitativos ou não” (Bardin, 2010, p. 40). No processo de definição do corpus documental da pesquisa, este foi submetido às regras da exaustividade, da representatividade e da homogeneidade.

Procedemos com a pré-análise dos textos relacionados, sendo realizada a leitura flutuante destes, que viabilizou um primeiro momento de acesso e avaliação das informações (Bardin, 2010). Posteriormente, definimos a obtenção de categorias emergentes como “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, diferenciando-os e reagrupando-os com base em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2008, p. 59). Levamos em conta sentenças, parágrafos ou fragmentos textuais como base para a realização da técnica analítica mencionada (Franco, 2008). Os dados foram selecionados e organizados em arquivos de mídia eletrônica (.docx), acontecendo a elaboração de inferências e confrontação com os referenciais teóricos que subsidiam o presente trabalho.

4 Resultados e discussão

O período de formação abordado compreendeu o componente do currículo universitário denominado “Estágio de Docência em Ensino de Química II-D”, que totalizou 150 horas subdivididas em: 15 horas destinadas à observação do espaço escolar; 45 horas dedicadas à regência de classe; 60 horas previstas para atividades coletivas no ambiente virtual da universidade, abarcando discussões sobre os registros do diário de campo e estudo de teorias do campo educacional; 15 horas atribuídas à orientação individual, também ocorrendo por recursos de comunicação viabilizados pela internet; e 15 horas conferidas ao planejamento do trabalho a ser realizado com as turmas da escola. Essas fases do processo formativo são coerentes com a proposta descrita por Franco e Santos (2023) citada na introdução deste artigo. Na mesma linha, o plano de ensino da atividade acadêmica revela suas intenções:

Proporcionar vivências da diversidade de situações pedagógicas no âmbito do Ensino de Química, realizando reflexões sistemáticas sobre a complexidade das práticas docentes em diferentes espaços educativos. Desenvolver novas experiências de planejamento curricular em Química, realizando reflexões sistemáticas e aprofundando as experiências vivenciadas no Estágio em Ensino de Química ID e em subsídios teóricos da Educação, em geral, e em Ensino de Ciências e Química, em particular. (UFRGS, 2021, p.1)

O primeiro documento produzido pela estagiária a ser abordado reúne as respostas a um questionário fornecido pelo professor-orientador, no início do semestre letivo, que objetivava elucidar o perfil e as percepções da estudante acerca de temas relacionados ao magistério (Quadro 3). As respostas R1, R2 e R8 abordaram o ensino de Ciências da Natureza, a escolha da estagiária pela Licenciatura em Química e as contribuições desta à formação da estudante,

indicando que Maria Eunice assumia a perspectiva de uma docência questionadora de contradições sociais, baseada na investigação e na transformação da realidade (Pimenta; Lima, 2006). A resposta R3, que trata do tópico “formação docente”, indica percepções que aludem à continuidade, ao fato de que a formação acadêmica inicial não encerra o aprendizado docente, mostrando relativa aproximação da participante com a noção de desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009).

Quadro 3 – Respostas de Maria Eunice ao questionário inicial

Perguntas	Fragmentos textuais das respostas elaboradas pela estagiária	Código
Em sua opinião: Por que é necessário ensinar ciências da natureza na educação básica?	Muitas vezes os estudantes têm acesso aos temas das ciências da natureza, mas não exatamente de uma forma organizada ou conceitualmente correta, deixando margem para que eles possam se tornar vulneráveis a à tecnocracia, onde supostamente “especialistas” sabem o que é o melhor para a população e dessa maneira não há discussão ou debates. Ficam vulneráveis também às inúmeras redes de notícias falsas e falseamento da realidade [...]. Vivemos socialmente, portanto, nenhuma ação individual tem riscos ou afeta apenas um indivíduo, mas sim toda uma comunidade, precisamos que cada indivíduo seja crítico e tenha autonomia para que possa acessar o conhecimento científico [...].	R1
Por que escolheu a Licenciatura em Química?	Acredito que é um curso que traga uma maior capacidade de transformação da sociedade, quando comparado ao curso de bacharelado em química [...]. Ao se tornar professora-educadora, não existe uma aula igual a outra, e a possibilidade de mudança na vida de algum dos estudantes a partir do exercício da profissão é bem maior, e mais gratificante. A educação, e principalmente pensando em uma educação científica crítica, instrumentaliza e tem a potencialidade de formar cidadãos e cidadãs que exerçam a cidadania de maneira mais plena, com maior consciência e senso de coletividade.	R2
O que você entende por “formação docente”? Como o estágio 1 colaborou na sua visão sobre esse tema?	A formação docente pode ser dividida em formação inicial e formação continuada. A formação inicial é necessária para que tenhamos conhecimento e acesso aos princípios de outras áreas do conhecimento que são necessárias para o exercício da futura profissão, seja a partir das disciplinas de psicologia da educação, políticas e organização na escola básica, educação na diferença bem como da área específica, como a Química. A formação continuada pode ser a partir de especializações em áreas de maior interesse, seja pedagógica, educacional, de gestão, na pesquisa, ou também em pontos específicos em que se observe a necessidade de aprimoramento como metodologias ativas, internet na educação, tecnologias educacionais, robótica, etc. O estágio 1 mostra a importância de um direcionamento por parte do orientador e do apoio por parte do professor titular-supervisor do estágio, não nos formamos sozinhos.	R3
Em sua opinião, quais devem ser as estratégias de ensino ideais de um professor de Química do Ensino Médio?	Isso depende bastante de cada espaço em que o professor estará inserido, mas para todas, o planejamento é essencial. Utilizar de pesquisas, simulações, metodologias ativas, ou até mesmo o livro didático são estratégias que podem funcionar dependendo do contexto, da turma e dos conceitos e conteúdos abordados. Um aspecto importante percebido através do estágio é a importância de despertar a motivação das estudantes para o estudo da disciplina, o que com certeza implicou numa ótima relação com as estudantes.	R4
Quais seriam as características de um bom professor de Química, em sua opinião?	Investigação, análise das características sociais dos estudantes e de suas representações sociais. Despertar a curiosidade sobre temas científicos e conseguir abordar temas fascinantes e que não sejam puramente conspirações científicas, pois a Ciência por si mesma é fascinante. Conhecimentos de metodologias ativas, capacidade de resolução de problemas em sala de aula, tendo em vista que a qualquer momento tudo pode acontecer. Manter-se ativa e estudando, procurando sempre novas maneiras de variar as aulas, ou reutilizando maneiras antigas que deram certo.	R5
O que é currículo, em sua opinião? Como o estágio 1 colaborou na	Existem muitas coisas que podemos estudar, conhecer, querer nos aprofundar, o currículo é o que delimita isso. Isso vai depender do espaço escolar e de ensino (ou não escolar), vai depender da ideologia das mantenedoras (quem paga) ou do grupo que constrói (em caso de educação popular e voluntariado). Pode ser pensado a partir da realidade da comunidade da escola, pode ser pensado a partir	R6



sua visão sobre esse tema?	de uma visão a partir dos conceitos estruturantes. Pode ter espaço para alguns desvios, modificações e adições ao longo do processo de construção, implementação ou de execução por parte dos professores. Apesar disso, o currículo não é uma mera lista de conteúdos.	
Em sua opinião, o que é avaliação? Como um professor deve avaliar a aprendizagem de seus alunos?	A avaliação precisa de aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. [...] Uma avaliação comparando o aluno com ele mesmo, observando o seu desempenho ao longo do processo de ensino-aprendizagem faz muito mais sentido do que uma escala meritocrática e comparativa entre estudantes de uma mesma sala. A avaliação contínua é necessária para que se consiga ter uma visão integrada do processo, e não uma visão curta e instantânea a partir de uma única prova.	R7
Até o momento, quais foram as principais contribuições do seu curso de licenciatura [...]?	Sempre deixo nítido que o curso de licenciatura em química nos mune de todos os aspectos necessários para um bom exercício da profissão: desenvolve nosso senso crítico, nos impele a adotar práticas investigativas e ser a professora-pesquisadora. Nos coloca em contato com a realidade da escola desde as disciplinas de Conteúdos e também com atividades extracurriculares como PIBID e residência pedagógica. Além das disciplinas de estágio curricular.	R8

Fonte: Elaborado pela equipe da pesquisa com base nos dados coletados.

Outros temas importantes (como estratégias didáticas, currículo e avaliação da aprendizagem) estão presentes nas respostas R4, R6 e R7, apontando que a estagiária tinha percepções que a afastavam do modelo pedagógico tradicional referente ao ensino de Ciências da Natureza, muito centrado em dinâmicas expositivas, na memorização de informações e no direcionamento dos conteúdos para a formação privilegiada das elites econômicas (Fernandes, 2015). Na resposta R5, ao discorrer sobre quais seriam as características de uma boa professora/um bom professor de Química, Maria Eunice enfatizou elementos das dimensões estratégica, motivacional e profissional (Mesquita, 2018), trazendo argumentos que reafirmam o posicionamento favorável da licencianda em relação à necessidade de apropriação de habilidades docentes alusivas às situações formais de instrução de alunos, em sala de aula.

Os documentos consultados mostraram que o estágio docente foi desenvolvido em quatro turmas de Ensino Médio Integrado, envolvendo os seguintes cursos: Técnico em Automação Industrial; Técnico em Informática; e Técnico em Controle Ambiental. Além disso, uma vez realizada a análise de conteúdo dos planos de aula elaborados por Maria Eunice, que constavam no corpo textual do relatório, emergiram oito categorias que descrevem o trabalho da estagiária (Quadro 4), no qual ocorre a proposição de atividades remotas síncronas e assíncronas e a delimitação dos instrumentos de avaliação, dos referenciais teóricos que guiam o planejamento e dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Quadro 4 – Categorias emergentes dos planos de aula elaborados pela estagiária

Categorias	Exemplos de fragmentos textuais representativos extraídos do relatório
Estratégias de ensino	[...] estudo de caso, exercícios de múltipla escolha, instrução por pares com aplicativo <i>Mentimeter</i> , resolução de problema semiaberto [p. 17].
Instrumentos de avaliação	A partir da avaliação dos exercícios de múltipla escolha, individualmente e do desenvolvimento conceitual do estudo de caso, de maneira coletiva. A partir da discussão dos estudantes sobre o documentário “A verdade sobre o álcool”. A partir da aplicação dos exercícios de instrução por pares. A partir do mapa mental, de maneira individual. [...] contatos através de e-mail ou aplicativo de conversas com a professora estagiária, participação nos atendimentos agendados. [p. 17].
Recursos	Matérias jornalísticas, artigos científicos, documentário, videoaulas, materiais em apresentação de slides [...]. Plataforma moodle institucional, plataforma de encontro síncronos <i>Google meet</i> . [p. 17].
Objetivos	A partir da abordagem de pesticidas organoclorados, gases clorofluorcarbonos, hidrogenofluorcarbonos e contaminantes emergentes, abordar as funções orgânicas



	halogenadas e as funções orgânicas oxigenadas como álcool, enol e fenol, levando em consideração o viés ambiental da disciplina e em consonância com o plano de ensino [...]. Com abordagens diversas como a temática de perfumes, combustíveis fósseis, chás, medicamentos, introduzir a química dos compostos orgânicos e nomenclatura IUPAC. Estudar e reconhecer compostos pertencentes a diferentes funções orgânicas, sejam elas: haletos de alquila e arila, funções orgânicas oxigenadas como álcoois, enóis, fenóis, éteres e ácidos carboxílicos, funções orgânicas nitrogenadas. [p. 13-14].
Conteúdos conceituais	Funções orgânicas halogenadas como haletos de alquila e arila, funções orgânicas oxigenadas como álcoois, enóis e fenóis. Reconhecimento de funções orgânicas em compostos orgânicos com estrutura maior e que apresenta outras funções orgânicas. Pesticidas organoclorados, gases clorofluorcarbonos e hidrogenofluorcarbonos e contaminantes emergentes. [p.14]
Conteúdos procedimentais	Utilização de tecnologias da informação e educação (TICs) tais como plataforma Moodle institucional e plataforma de reuniões online Google Meet. Interpretação de textos e escrita científica e de relatórios. Utilização de programas e aplicativos de edição de texto. [p.14]
Conteúdos atitudinais	Participação e intervenções em aula comentando no chat ou com microfone. Interesse em participar dos atendimentos síncronos nos horários propostos. Interesse em entrar em contato por meio de email ou outros aplicativos de comunicação para dúvidas. Entrega de atividades propostas na plataforma Moodle educacional. [p.14]
Referências teóricas	<p>ARAUJO, Ives Solano; MAZUR, Eric. Instrução pelos colegas e ensino sob medida: uma proposta para o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de física. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, [S.L.], v. 30, n. 2, p. 363-384, 17 abr. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).</p> <p>[...]</p> <p>BAIRD, Colin; CANN, Michael. Química Ambiental. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011. [...]</p> <p>BATINGA, V. T. S.; TEIXEIRA, F. A Abordagem de Resolução de Problemas por uma professora de Química: análise de um problema sobre a Combustão do Álcool envolvendo o conteúdo de Estequiometria. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 7, p. 24-52, 2014. [p. 40]</p>

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos consultados.

A leitura do Quadro 4 permite que interpretemos que Maria Eunice consubstanciou ações que envolveram metodologia e estratégia didática, de modo que a primeira abrange parte da “teoria sobre o processo de ensino e aprendizagem. Está relacionada com as concepções psicológicas e pedagógicas de fundo sobre aprendizagem, a natureza da ciência, a função da educação escolar” (Alves; Bego, 2020, p. 89), ao passo que a segunda abarca as diferentes “ações intencionadas e planejadas do professor para a consecução dos objetivos de aprendizagem propostos, ou seja, trata-se do elemento do planejamento responsável pela consecução dos objetivos” (Alves; Bego, 2020, p. 89). Assim, os dados exibidos ensejam a ocorrência de mobilização de: saberes da tradição pedagógica, sendo referências iniciais para as adaptações presentes nos modos de organização das aulas síncronas/assíncronas; saberes curriculares, evocados nas formas de se pensar os objetivos relacionados aos conteúdos conceituais; saberes da ação pedagógica, que se manifestam nos referenciais bibliográficos utilizados que subsidiam, veiculam e validam experiências pedagógicas de outros (Gauthier *et al.*, 2013).

Em relação ao período de observação remota do espaço escolar, Maria Eunice fez relatos consistentes em seu diário de campo, de modo que o texto produzido, quando submetido à análise de conteúdo, fez emergir o conjunto de nove categorias relacionadas às descrições dos objetivos/organização da instituição escolar, do contato com pares profissionais, do perfil do professor supervisor/titular das turmas, da caracterização das turmas/estudantes e das normativas decorrentes da pandemia de Covid-19, que marcaram o período vivenciado (Quadro 5). A atividade de observação propicia que cada licenciando/a esteja “em uma escola ou em uma sala de aula não apenas como mero expectador, tampouco como um estudante que



concentra seu papel na aprendizagem dos conteúdos específicos abordados”, de modo que seja assumido o papel de “agente de observação do processo educativo. Essa experiência se constitui como um primeiro passo para a atividade docente e, ao mesmo tempo, como um momento catártico na formação inicial” (Biancon; Mendes; Maia, 2020, p. 442).

Quadro 5 – Categorias emergentes do período de observação descrito no diário de campo

Categoria	Trechos extraídos do diário de campo
Objetivos do espaço escolar	O campus [...] foi concebido dentro de um contexto regional considerando aspectos físicos, econômicos, políticos e socioculturais. Tem como princípio básico suscitar o desejo permanente pelo conhecimento. Assume o compromisso de ser um espaço de produção de saber por excelência e o desafio de formar um cidadão livre e responsável, capaz de tomar iniciativas e decisões diante dos avanços tecnológicos, auxiliando no processo de construção social do conhecimento. Os cursos ofertados estão em consonância com os arranjos produtivos, contribuindo para o desenvolvimento local e regional.
Organização dos cursos e das disciplinas escolares	A disciplina de Química Orgânica Ambiental faz parte do ciclo técnico de disciplinas e foi ministrado no 2º ano do curso de Técnico de Controle Ambiental. A disciplina de Química II faz parte do ciclo básico de disciplinas dos cursos de Técnico de Informática e de Técnico de Controle Ambiental, pertencente à grade curricular do 4º ano de curso para ambos. O Curso Técnico em Controle Ambiental é de nível de ensino Técnico, com aulas nos turnos da manhã e tarde, na modalidade presencial, integrado ao Ensino Médio. Com carga horária de 3.360h e duração de 4 anos, tem o ingresso anual, com o ano letivo dividido em 2 semestres, que se dividem em duas etapas.
Contato com pares profissionais	Ao longo do estágio supervisionado, realizamos pelo menos um encontro durante a semana, para discussão de conteúdos abordados, estratégias e metodologias, auxílio em dificuldades que enfrentei, organização do espaço virtual e elaboração de material. O apoio e disponibilidade na supervisão foram determinantes para a continuidade e desenvolvimento do estágio.
Postura pedagógica do professor-titular	Na sua atuação, o professor destaca a abordagem CTSA. Isso vai ao encontro do caráter técnico e tecnológico dos cursos oferecidos [...] que se propõem o “desafio de formar um cidadão livre e responsável, capaz de tomar iniciativas e decisões diante dos avanços tecnológicos, auxiliando no processo de construção social do conhecimento”.
Perfil, vínculo profissional e carga de trabalho do professor-titular	O professor titular é formado Doutor em Química desde o ano de 2016, com sua formação inicial na graduação como Bacharel em Química. Ele estava cursando Licenciatura em Química na UFRGS e precisou trancar por ter passado no concurso público para professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) [...]. Como ingressou com o título de Bacharel em Química, está realizando o Curso de Formação Pedagógica para graduados não licenciados, [...]. A carga horária [...] é de 40 horas com dedicação exclusiva, sendo que trabalha há 5 anos na instituição, com experiência em sala de aula de cerca de 12 anos, já tendo sido inclusive professor substituto nos departamentos de Físico-química e de Química Inorgânica na UFRGS.
Caracterização das turmas	Os estudantes são oriundos de todas as classes sociais, da cidade [...] da região no entorno. Cada uma das turmas tem cerca de 25 estudantes, e ainda estavam sendo realizados chamamentos ao longo da realização do estágio. Cerca de metade dos estudantes não trabalha e metade está trabalhando, em sua maioria, como babá, sendo que foram citadas ocupações como atendente, caixa, trabalho em estética e na agricultura familiar. Dos estudantes que responderam ao questionário, 20 são do gênero feminino e 2 do gênero masculino. Apenas um dos respondentes indicou que repetiu de ano escolar.
Interesses dos estudantes em relação à escola	Sobre o que é mais interessante na escola levantaram os projetos, compartilhamento com colegas, laboratórios e aulas técnicas. O menos interessante são as provas, listas de exercícios, trabalhos em demasia, falta de interesse pelos conteúdos por conta da metodologia. Depois do ensino básico pretendem cursar cursos superiores variados.
Perfil sociocultural discente	Os estudantes são oriundos de todas as classes sociais, da cidade [...] e da região no entorno. Todos os respondentes têm acesso à internet, e foi indicado que todos os estudantes têm acesso à internet pois foi realizado edital para os que não tinham acesso, receberem auxílio [...]. A profissão dos pais é de caminhoneiros, comerciantes, trabalham na lavoura, doméstica, auxiliar de limpeza, autônomos e quatro deles são professores [...]. Quando não estão estudando, muitos responderam que gostam de ler livros, escutar música, assistir séries, ficar com a família e namorado(a).



Aspectos contextuais relacionados à pandemia	A fim de garantir a continuidade das atividades acadêmicas de modo emergencial, durante o período pandêmico ocasionado pela Covid-19, foram implementadas as Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNPs), que são o conjunto de atividades realizadas com ou sem tecnologias de informação e comunicação (TIC) [...]. A plataforma utilizada como repositório de materiais didáticos, atividades e interação assíncrona é o Moodle institucional, e para os encontros síncronos é utilizada a plataforma do Google Meet.
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos consultados.

Os dados evidenciam que a estagiária se integrou ao ambiente escolar e percebeu elementos importantes da realidade profissional que foi vivenciada, o que indica uma postura atenta aos espaços e às pessoas envolvidas (Franco; Santos, 2023). Tais excertos das produções textuais da estagiária mostram, ainda, um processo de apropriação de práticas profissionais da docência, tendo em vista que os sujeitos “aprendem escrevendo, pois, ao escrever, é preciso recriar as experiências vividas, e isso envolve emoções e intuições e também a organização dessas experiências em uma mensagem estruturada” (Souza *et al.*, 2012, p. 185).

Após ministrar aulas nas turmas de Ensino Médio Integrado da escola mencionada como parte do estágio, Maria Eunice escreveu, em seu diário de campo, fragmentos de texto reflexivos que continham alguns elementos correspondentes às suas percepções sobre o que havia sido experienciado. O referido instrumento de registro foi pautado “pela expressão e pela elaboração do pensamento e dos dilemas [...] aqueles que escrevem diários podem tornar-se investigadores de si próprios e, conseqüentemente, da prática que desenvolvem”, de forma que “o sujeito em formação é quem atribui significância maior ou menor a um fato observado ou a uma experiência vivida, tendo em vista seu processo de reflexão sobre esse acontecimento” (Souza *et al.*, 2012, p. 185).

Ao procedermos com a análise de conteúdo dessas produções textuais, obtivemos nove categorias que denotam movimentos de pensamento da estagiária que transitam da insegurança à confiança em suas próprias ações, incluindo menções às aprendizagens construídas acerca do planejamento/desenvolvimento do ensino, às especificidades da seleção de conteúdos dos cursos técnicos de nível médio, bem como um olhar avaliativo sobre a participação limitada das turmas (Quadro 6). As categorias referidas não só representam uma parte do saber experiencial apropriado por Maria Eunice no desenrolar desse processo formativo (Gauthier *et al.*, 2013), mas também evocam aspectos estruturantes das dimensões relacional, conhecimento, estratégica e profissional da docência (Mesquita, 2018).

Quadro 6 – Categorias emergentes do período de regência de classe descrito no diário de campo

Categoria	Trechos extraídos do diário de campo
Insegurança	Fiquei bastante nervosa na noite anterior à primeira aula síncrona com as turmas, pensando se tudo iria dar certo, com medo de me atrasar para a aula, e isso mostra que apesar de eu já dar aulas há muito tempo, ser professora em escola, ter dado aula na universidade, ainda fico nervosa com o novo. Acredito também que a minha responsabilidade de dar aula em uma instituição federal contribuiu para o nervosismo.
Confiança	O tópico do moodle institucional ficou bem organizado, acredito que a escolha dos materiais também foi acertada. Apesar disso, depois da aula com a turma X, no turno da manhã, já me senti mais tranquila para a aula com a turma Y. A adequação do tempo das atividades é algo que precisa ser mais explorado.
Planejamento das atividades docentes	Perceber que a organização e sistematização do material didático é importante [...] ter um documento que centralize os materiais é importante para organização do próprio professor e também para organizar o ambiente virtual, de maneira que seja convidativo aos estudantes realizarem as aulas e acessarem os materiais A preparação dos slides, a organização da leitura do artigo em sala de aula para que os estudantes tivessem menos dificuldade ao ler sozinhos, a organização do ambiente virtual, foram todas pensadas para um maior aproveitamento dos estudantes. [...] Foi



	muito importante para perceber que adequações sempre precisarão ser realizadas ao longo do planejamento e que cada turma, mesmo sendo do mesmo curso, no mesmo ano, na mesma instituição, tem peculiaridades e suas particularidades, que precisam ser levadas em consideração ao aplicar as aulas com mesmo planejamento.
Dificuldades percebidas sobre as próprias habilidades	Pelo fato de a aula ser assíncrona, senti uma maior dificuldade de produzir materiais autorais, o que geralmente acontece quando organizo materiais em slides para apresentação síncrona
Relação docente com estudantes	Refletir sobre a importância da conexão e afetividade entre professora-estagiária-estudantes e como isso pode influenciar no andamento das atividades, tendo em vista a importância de sanar dúvidas, da comunicação e dos ajustes que precisam ser realizados no andamento das aulas, a partir do planejamento inicial.
Participação discente em atividades síncronas	Apesar de nos conhecermos pouco, após a primeira aula síncrona, os estudantes se mostraram bastante abertos à conversa, e entraram em contato principalmente via <i>WhatsApp</i> . [...] diversos estudantes conseguem acessar e participar na parte síncrona com os conhecimentos da parte assíncrona.
Participação discente em atividades assíncronas	De maneira geral, foi possível perceber que não são todos os estudantes que conseguem acessar o material de maneira assíncrona [...]. Alguns deles não acessaram os materiais, mesmo com a disponibilização de um planejamento de acordo com os materiais e os dias. Acredito que isso possa ser devido, em grande parte, à exaustão do final do ano, junto com a realização de atividades em modo não-presencial.
Dificuldades discentes	Sobre a aplicação de estudo de caso, os estudantes ainda têm bastante dificuldade em assimilar uma atividade diferente do que a de responder exatamente o que se pede em uma questão, como o caso do relatório solicitado no estudo de caso. Alguns realizaram a atividade no último momento, e demonstraram uma dificuldade maior, por não ter tempo hábil para tirar dúvidas comigo ou com o professor supervisor, que também se colocou à disposição.
Especificidades do ensino técnico de nível médio	Foi importante para entender como é o funcionamento de uma disciplina voltada para a área técnica, além de possibilitar a abordagem da temática de contaminantes emergentes e pesticidas, com foco no tratamento de efluentes, tendo em vista o curso ser voltado para a área de Controle Ambiental.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos consultados.

As categorias apresentadas no Quadro 6 revelam, em geral, o olhar reflexivo da estagiária em relação ao desempenho e às dificuldades manifestadas pelos estudantes que foram interpelados, o que demonstra comprometimento da licencianda com as ações desenvolvidas. Em relação a esse tema, Gauthier *et al.* (2013) ressaltam que professores que buscam diagnosticar a adequação de suas abordagens de ensino e se responsabilizar pela aprendizagem de cada discente tendem a qualificar o aproveitamento das turmas com as quais trabalham.

No que tange, ainda, ao que foi apresentado no Quadro 6, destacamos a centralidade do aprendizado da licencianda em relação ao planejamento, que “é uma das dimensões nevrálgicas do trabalho docente uma vez que tem dimensão política e ética, em função de colocar em questão crenças, ideias e valores que orientam a prática pedagógica”, assim como “necessita ser um ato consciente do professor, em que ele explicita e se conscientiza sobre a abordagem metodológica a ser adotada” (Alves; Bego, 2020, p. 91). Os dados também reforçam o caráter dual do estágio de docência, sendo capaz de provocar dúvidas e inquietações sobre o próprio domínio de habilidades e saberes profissionais que são requisitados na dinâmica formativa, bem como de causar a consolidação de sensações de pertencimento ao ofício e de comprometimento com o magistério (Nörnberg; Pereira; Fischer, 2013).

Gauthier *et al.* (2013) também discorrem sobre a ação de planejar, apontando sua influência positiva sobre a aprendizagem de estudantes, tendo em vista que esta proporciona organização dos processos desenvolvidos na sala de aula, envolvendo os conteúdos a serem ensinados, o conjunto de tarefas e os objetivos que devem ser atingidos. Os autores citados também explicam que professores mais experientes conseguem realizar essas atividades

fazendo uso de um repertório mais amplo e em tempo menor que os iniciantes, dando a devida atenção às necessidades das turmas com as quais interagem.

No capítulo final do relatório de estágio de docência, a estagiária redigiu parágrafos que tiveram a intenção de estabelecer conclusões acerca do que havia sido experienciado. A análise de conteúdo dessa parte do texto, que consta no documento citado, fez com que emergissem dez categorias (Quadro 7).

Quadro 7 – Categorias emergentes das conclusões da estagiária presentes no relatório final do estágio

Categoria	Trechos extraídos das conclusões escritas no relatório de estágio de Maria Eunice
Qualidades da instituição escolar	Como o Estágio de Docência em Ensino II foi realizado em um ambiente diferente, em um Instituto Federal, muitas foram as diferenças observadas. É importante ressaltar a necessidade de espaços que sejam autônomos, com funcionários públicos bem remunerados, que tenham o seu trabalho valorizado e resguardado, principalmente se tratando de sua liberdade de cátedra. O impacto da existência de Instituto Federais, regionalizados que possam ser capazes de formar cidadãos críticos, ao mesmo tempo em que mantém a juventude na região, a partir da sua qualificação, é incomensurável. A qualidade do ensino, a competência dos profissionais envolvidos e a importância da sensação de pertencimento à comunidade trazem impactos positivos, que acabam refletindo também no desempenho dos estudantes.
Situação social de estudantes	Com a pandemia foi possível perceber que muitos dos estudantes precisaram encontrar algum emprego, o que acaba dificultando também a dedicação aos estudos. Mas quem não come, não tem como estudar, então enfrentamos essas situações ambíguas, que se acentuam por conta da crise sanitária e econômica, em decorrência da incapacidade de gestão do governo federal.
Concomitância da formação acadêmica com o trabalho como professora temporária	Em comparação ao estágio anterior, que realizei em trabalho remoto, percebo que o Estágio II, realizado concomitante a minha atuação como professora do estado do RS com carga horária de 40 horas, tive muito mais dificuldades em executar as atividades previstas e as tarefas solicitadas. [...] Ressalto que já pude experienciar ser aluna da UFRGS como bolsista em dedicação exclusiva às atividades acadêmicas, e nesse momento, assim como meus alunos de estágio, precisei procurar emprego remunerado, e trilho caminho semelhante ao de meus alunos ao ser professora-estagiária e ser estudante. Ao conciliar trabalho presencial e estudo remoto, percebo grande dificuldade em dispor do tempo necessário para estudo, organização das atividades, sistematização dos planejamentos, além de constatar a existência de uma “carga horária oculta”, que é necessária para realizar as atividades relacionadas às disciplinas da graduação, mas que acaba não sendo contabilizada como carga horária oficial das atividades acadêmicas.
Críticas à universidade	Já tendo sido estudante-bolsista e agora como estudante-trabalhadora constato que a UFRGS, estruturalmente, não é planejada para acolher a cidadã-trabalhadora, que dirá a cidadã-mãe, entre tantos outros aspectos que podemos destacar. É possível continuar olhando para as taxas de evasão dos cursos e atribuir esses dados apenas à incapacidade do ou da estudante?
Participação do orientador	Dentro desses muitos questionamentos, ressalto a importância de uma orientação de estágio atenta, que apoia e que compreende as necessidades dos estudantes, e que dentro das possibilidades da sua atuação frente ao plano de ensino que precisa executar, também sabe adequar os planejamentos, flexibilizando prazos, auxiliando na construção de atividades, indicando direcionamentos
Participação do supervisor	Do outro lado, o acompanhamento do supervisor de estágio, a disponibilidade para auxílio nas inúmeras dificuldades que surgem, seja adicionando em um grupo de <i>WhatsApp</i> , seja ao auxiliar em resolução de problemas que fogem da alçada da estagiária, pode transformar uma experiência densa e trabalhosa em um espaço de aprendizagem intenso, de trocas, de conversa, inclusive ao dividir a eterna sensação de solidão e isolamento do professor.
Carreira docente	Sobre a atuação do profissional nas redes de Institutos Federais é importante destacar a remuneração adequada, com o piso do magistério, a retribuição por titulação e a dedicação exclusiva. Esses pontos são estruturantes para uma atuação ampla e completa do profissional da educação.

Aspectos didáticos	A experiência adquirida no Estágio I possibilitou que concluísse o Estágio II, seja na sistematização das aulas, na maior desenvoltura no preparo de materiais didáticos, na experiência da curadoria de material didático já existente, além da reflexão da prática docente, ao longo de toda a vivência do estágio.
Diálogo com colegas estagiários	As trocas com os colegas da disciplina de estágio também se mostram de grande valor, ao pensar em alternativas, discutir referências e também frustrações ao longo do tempo de regência, tendo em vista que o que planejamos sempre é mais perfeito e “redondinho” do que o que realmente acontece.
Interações com discentes	A participação dos estudantes foi expressiva, apesar da pouca interação a partir de microfones, câmeras e no <i>chat</i> . De qualquer forma, esse é um dos grandes desafios enfrentados nesses tempos pandêmicos. Também não significa que, em uma sala de aula, presencialmente, todos os estudantes irão responder, ou interagir. O mais importante, pensando além das atividades e interações, é o que cada estudante ali presente leve consigo o que mais lhe interessou, e que seja capaz de transpor para a sua atuação como cidadão e cidadã no mundo. Enquanto isso, eu estudante-estagiária-professora vou me equilibrando na tênue linha do ser-professora.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos consultados.

As reflexões existentes no Quadro 7 abarcam: as qualidades da instituição escolar que recebeu a licencianda; o acompanhamento realizado pelo professor-orientador; o apoio fornecido pelo professor-supervisor e as características do cargo docente ocupado por ele; as consequências da concomitância do trabalho como professora temporária com as atividades exigidas pelo curso de Licenciatura em Química, sendo permeadas por críticas às condições oferecidas pela universidade; a interação com os estudantes e as percepções sobre a situação social destes; a ocorrência de movimentos formativos de diálogo com outros estagiários e de apropriação de habilidades relacionadas ao preparo de materiais para o ensino. Os elementos arrolados reforçam as evidências de que Maria Eunice participou de momentos formativos dotados de complexidade/profundidade e teve contato com múltiplos aspectos e camadas que perpassam o magistério, compreendendo as dimensões profissional, estratégica e relacional (Mesquita, 2018).

Ao olharmos para o conjunto de resultados apresentados neste artigo, interpretamos que os registros escritos explicitados e as categorias presentes nas análises realizadas denotam que a licencianda construiu saberes experienciais que consubstanciaram uma espécie de jurisprudência particular sobre o planejamento e o desenvolvimento de atividades de ensino de Química, condições estruturantes, problemas e contradições capazes de atravessar o trabalho docente (Gauthier *et al.*, 2013). Sob o paradigma do desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009), é lícito supormos que a estagiária poderá, oportunamente, fazer com que as aprendizagens construídas nesse período sejam ponto de partida para a realização de pesquisas educacionais complementares e elaboração de novos saberes da ação pedagógica, à medida que forem transformadas em comunicações acadêmicas estruturadas, submetidas ao crivo de avaliadores externos e compartilhadas com o público (Gauthier *et al.*, 2013).

É possível também inferir que a estagiária adotou uma postura investigativa sobre o campo profissional com o qual interagiu, evidenciando atenção com os conteúdos e as habilidades educativas, bem como sensibilidade para perceber o caráter social/afetivo/humano típico das relações pedagógicas (Pimenta; Lima, 2006). De modo geral, podemos afirmar que Maria Eunice desenvolveu o estágio em uma instituição escolar organizada, dotada de condições de trabalho qualificadas, sendo recebida por um professor-supervisor bem formado e com uma carreira que lhe permitia dispor de tempo para refletir sobre suas ações e colaborar com a formação da licencianda. Os indícios evidenciados ao longo deste artigo são de que esse contexto institucional tenha favorecido a ocorrência de movimentos educativos que pavimentaram aprendizagens efetivas sobre o magistério, existindo margens para que outros aspectos sejam aprofundados, em momentos formativos futuros.

Por outro lado, Maria Eunice também enfrentou barreiras derivadas das condições de interação impostas pela pandemia de Covid-19, além de tensões/preocupações atreladas ao excesso de tarefas decorrentes das exigências feitas pela universidade e de sua atuação concomitante como trabalhadora/professora temporária da Educação Básica. Esses elementos indicam-nos que as pesquisas sobre estágio docente podem subsidiar melhorias e ajustes nos processos pedagógicos das licenciaturas ao explicitar experiências exitosas de aprendizagem e eventuais dificuldades surgidas.

Ao problematizar o papel das universidades, Gauthier *et al.* (2013) explicam que estas são instâncias produtoras, legitimadoras e difusoras de saberes, do mesmo modo que possuem a atribuição de proporcionar formação acadêmica docente que seja longa, sistemática, de alto nível e capaz de viabilizar o entendimento dos modos/normas/cultura profissionais. Nesse sentido, é inerente a necessidade de que tais instituições se responsabilizem pela avaliação continuada da adequação de suas condições estruturais e de organização acadêmica oferecidas a estudantes, tendo como referência a situação socioeconômica e demais necessidades trazidas por seu corpo discente.

5 Considerações finais

Embasando-nos nas discussões estabelecidas e nos resultados mostrados neste artigo, concluímos que foi possível atingir os objetivos estipulados, de modo que as perguntas que nortearam esta investigação foram adequadamente respondidas. A análise realizada sobre os documentos produzidos pela estagiária mostrou a mobilização de saberes experienciais, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, bem como processos significativos de envolvimento da estudante mencionada em situações que evocaram as dimensões relacional, conhecimento, profissional e estratégica ligadas à docência. Tais elementos foram apropriados por Maria Eunice em movimentos de aprendizagem centrados em aspectos teóricos e práticos, de modo que estes foram concretizados por meio de leitura de textos, observação do espaço escolar, planejamento e desenvolvimento de regência de classe, compartilhamento de experiências a partir do diálogo e escrita de registros de atividades, convergindo com a proposta de Franco e Santos (2023).

Os achados deste artigo apontam caminhos investigativos que estimulam a necessidade de entendimento acerca do pensamento e das reflexões produzidas pelos seres humanos, em contextos específicos, reforçando a tendência de pesquisa sobre a formação docente que explora relatórios de estágio e diários de campo elaborados por licenciandos. Os resultados encontrados também assinalam características essenciais do tripé que deve sustentar os processos formativos, englobando os seguintes agentes: a universidade, que viabiliza uma orientação docente atenta/participativa e oferece uma organização acadêmica sensível e humanizada, compatível com o perfil sociocultural discente; o campo de estágio de docência, com estrutura física, recursos pedagógicos e pessoal capacitado para receber/colaborar com estudantes de graduação; e o perfil a ser assumido pela/o estudante de licenciatura, aberto ao estudo de referenciais teóricos, à imersão em experiências desafiadoras e à natureza investigadora/dialógica dos movimentos subjacentes ao aprendizado sobre o ser professor/a.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações intrínsecas, quais sejam: não explorar relatos de mais licenciandos do mesmo curso; abranger apenas consulta a documentos produzidos no período de estágio, sem utilização de instrumentos de coleta de dados complementares, tais como entrevista e questionário; e não explicitar os pontos de vista de outros participantes das atividades, como do professor-supervisor e dos estudantes interpelados durante a regência de classe. Ainda assim, acreditamos na validade e na pertinência do artigo

