

Mobilização e constituição de saberes no estágio em ensino de Química: investigação documental articulada à proposta teórica de Clermont Gauthier e colaboradores

Felipe Augusto de Oliveira¹ (IC)*, Carlos Ventura Fonseca¹ (PQ)

* felipe_oliveira64@yahoo.com.br

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Câmpus Centro, Faculdade de Educação.

Palavras-Chave: estágio docente, formação docente, saberes docentes.

Área Temática: Formação de professores

RESUMO: Apresentamos uma investigação qualitativa e exploratória, embasada nas ideias de Clermont Gauthier e colaboradores, sobre as atividades de um estagiário do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Objetivamos a identificação de evidências documentais sobre saberes docentes mobilizados e constituídos. Foi realizada a análise de conteúdo de textos produzidos pelo estagiário citado. Caracterizaram-se processos de formação docente calcados: no pensar crítico e contextualizado do futuro professor de Química, incluindo temas atinentes às dinâmicas das salas de aula da Educação Básica e das escolas/ seus sujeitos; na articulação de aspectos teóricos e práticos, sendo uma fonte mobilizadora ou constituidora de saberes. Inferimos que há possibilidade de realização de pesquisas futuras que aprofundem os sentidos revelados por documentos produzidos no estágio docente, na área de Educação em Ciências e em Química.

INTRODUÇÃO

O estágio obrigatório de docência, em cursos de licenciatura, tem sido definido como oportunidade de inserção do futuro professor no cenário real em que trabalha o magistério, bem como vem sendo pesquisado em termos dos saberes docentes atrelados aos movimentos que decorrem dessa perspectiva (FONSECA; NUNES, 2019). Assim, a formação docente pode ser interpretada como processo que “reconhece professores e futuros professores como sujeitos de conhecimento”, de modo que “as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade” (DAUJANNY; LIMA; PIMENTA, 2019, p. 2).

As autoras citadas defendem o potencial reflexivo da atividade de estágio docente, que pode assegurar condições de que sejam constituídos saberes compatíveis com um perfil profissional baseado na intelectualidade, na criticidade, nos aspectos teóricos e práticos do magistério, o que inclui a habilidade de produzir conhecimento sobre o trabalho docente e seu complexo contexto. Tais processos

podem ser conduzidos com a colaboração imprescindível das escolas, especialmente as das redes públicas:

As escolas, em especial, as pertencentes às redes públicas de ensino, são *campos* privilegiados de aprendizagem prática das instituições formadoras de professores em nível superior, por serem lugares característicos da diversidade e onde os saberes profissionais se desenvolvem. [...] Nesse ambiente estão dispostos os efeitos de regulações, orientações legais e políticas governamentais que se cruzam com práticas instituídas no cotidiano das organizações, que se enfrentam, por sua vez, com práticas instituintes, resultantes das disputas no interior e no exterior das escolas. (GOMES *et al.*, 2011, p. 24).

Neste trabalho, pretendemos apresentar uma investigação sobre movimentos de estágio de docência supervisionado do curso de Licenciatura em Química, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientado no âmbito da Faculdade de Educação (FACED). Na instituição citada, o estágio é pensado com base nos pressupostos mencionados anteriormente, o que pode ser evidenciado pelos excertos abaixo:

Art. 1º - Os Estágios de Docência dos Cursos de Licenciatura constituem-se em espaços de integração entre universidade, escola e comunidade, através do intercâmbio de saberes e da articulação de ações de ensino, pesquisa e extensão. [...].

Art. 7º - O Plano de Trabalho do estagiário deve apresentar, segundo as especificidades de cada curso, os seguintes elementos: a) registro e sistematização da realidade da comunidade escolar campo de estágio; b) atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em exercício no campo de estágio; c) atividades de regência em escolas de educação básica ou em outros espaços educativos sob a supervisão do professor em exercício dessas instituições e sob a orientação do professor da Universidade; d) projeto de docência prevendo um módulo didático composto por planejamento, execução e avaliação do ensino e da aprendizagem; e) atividades de acompanhamento e participação em diversos aspectos da vida escolar junto à direção, supervisão e/ou orientação da escola; f) atividades de ensino, pesquisa ou extensão, em caráter excepcional e complementar, através da execução de projetos específicos elaborados sob a orientação de professor da Universidade [...]. (UFRGS, 2007, p. 1-2).

Diante desse contexto institucional, investigamos os documentos produzidos por um estagiário de docência da Licenciatura em Química da UFRGS (denominado Estagiário X), durante o terceiro estágio obrigatório do curso. Procuramos responder às seguintes questões de pesquisa: quais são as evidências documentais que podem ser obtidas sobre os saberes docentes, que são mobilizados e constituídos no processo de estágio investigado? Quais categorias de saberes tendem a emergir dessa análise? Quais reflexões decorrem dos resultados obtidos, pensando-se no campo da formação docente em Química e na diversidade de autores que abordam a temática dos saberes docentes?



SABERES DOCENTES: DIÁLOGO COM CLERMONT GAUTHIER E OUTROS AUTORES

Os estudos sobre a profissionalização da docência, nos últimos anos, têm demandado que sejam explicitados a conceituação, os processos e os problemas relacionados ao trabalho docente (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009). Os autores mencionados afirmam que, desde os anos 1980, pesquisas internacionais e nacionais têm desenvolvido a temática citada, instigadas por críticas às escolas e ao magistério, tendo como mote a melhoria dos resultados educacionais, ao redor do mundo, havendo repercussão desejada na formação de professores. Como consequência direta desses movimentos, classificações distintas sobre os saberes, competências ou conhecimentos dos professores foram sendo construídas, com base em referenciais variados (Quadro 1).

Quadro 1: Categorias e referenciais sobre saberes, conhecimentos ou competências docentes.
 Fonte: Elaborado pelos autores com base no artigo de Puentes, Aquino e Neto (2009).

Terminologia usada	Referência	Classificação proposta (resumo)
i. Conhecimento	SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review , 57 (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 em 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.
ii. Saber	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 corporeificação 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.



ii. Saber	TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação , 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, 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. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.	“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; 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;	
iii. Competência	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.
	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).



iii. Competência	MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). Docência na universidade . Campinas-SP: Papyrus, 1998. p. 926.	1) competência em uma área específica; 2) competência pedagógica; 3) competência política.
	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.

No caso de nossa investigação, optamos pela abordagem de Clermont Gauthier e colaboradores (GAUTHIER *et al.*, 2013), cujas categorias atribuídas aos saberes docentes foram detalhadas, no quadro anterior. Os autores citados discutem a docência como ofício dotado de saberes (que podem ser sistematizados), bem como rechaçam certas predisposições que descrevem o ensino como atividade que exigiria dos professores (apenas): domínio do conteúdo a ser ensinado; talento pessoal para a função; bom senso; intuição; cultura e experiência.

Consideramos que a contribuição diferencial dos autores mencionados se consubstancia na proposição 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; NETO, 2009, p. 176). Entendemos, então, que o estágio de docência, pensado e realizado sob uma perspectiva crítica/ intelectual/ investigativa/ reflexiva, não só pode abastecer-se dos saberes docentes propostos por Gauthier *et al.* (2013), como também pode ajudar a constituir parte desse reservatório. Especialmente, defendemos que pesquisas derivadas dos estágios de docência podem ser uma fonte de novos saberes da ação pedagógica.

METODOLOGIA

Desenvolvemos uma investigação qualitativa com foco exploratório, considerando o uso de fontes documentais, que fornecem uma multiplicidade de dados acerca do contexto investigado, além de se apresentarem como uma base de informações estáveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Constituíram o corpus da pesquisa que foi empreendida: plano de ensino proveniente da universidade e conjunto de materiais do professor-orientador; produções textuais elaboradas pelo licenciando,

que foram suscitadas pelo trabalho desenvolvido, no estágio. Assumimos a hipótese de que tais documentos tenham potencial para evidenciar parte dos processos de formação de professores desenvolvidos na FAGED/UFRGS, no terceiro estágio obrigatório (orientado e supervisionado) do curso de Licenciatura em Química.

Foi realizada a análise de conteúdo dos textos que foram apropriados, havendo a emergência de algumas categorias (BARDIN, 2010). A análise de conteúdo foi concebida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens", oportunizando "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), recorrendo a indicadores quantitativos ou não" (BARDIN, 2010, p. 40). Definimos a categorização 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). Os documentos foram lidos sucessiva e exaustivamente, possibilitando a seleção e a organização dos dados pertinentes, em arquivos eletrônicos (.docx). Com base nos referenciais teóricos adotados, elaboramos algumas inferências, que objetivavam responder aos questionamentos que guiavam a investigação. Este trabalho deriva de um projeto que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, através da Plataforma Brasil, logrando a respectiva aprovação. Adotamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelo sujeito que participou da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade de ensino, parcialmente desenvolvida de forma remota (devido aos protocolos decorrentes da pandemia de Covid-19), durante o segundo semestre letivo do ano de 2021, era denominada Estágio de Docência em Ensino de Química III-D. Esta compreendia a carga-horária de 150 horas, subdivididas em: 15 horas destinadas à observação (presencial) do espaço escolar; 45 horas atinentes à regência de classe, na Educação Básica/componente curricular Química (presencial); 60 horas previstas para encontros remotos com colegas e com o professor-orientador (via plataforma de comunicação, pela internet); 15 horas de assessoramento individual remoto, com o professor-orientador; 15 horas destinadas ao planejamento individual das atividades. O Estagiário X, com 59 anos de idade, além de ser licenciando em Química, era diplomado em Engenharia Química e já havia concluído um mestrado em Engenharia de Materiais. O estudante atuava profissionalmente como servidor público estadual e, em anos anteriores, havia atuado no magistério superior, em uma universidade privada.

O relatório de estágio produzido pelo licenciando revelou o desenvolvimento de aulas de Química, com turmas de segunda e terceira séries do ensino médio de



uma escola pública estadual, localizada no município de Viamão (Rio Grande do Sul). Fazendo a análise de conteúdo dos textos dos planos de aula produzidos pelo Estagiário X (que constavam no relatório), constatamos que este elaborou planejamentos que continham objetivos, seleção de conteúdos de Química, estratégias de ensino e avaliação. O professor em formação também demonstrou ter consultado e embasado seu trabalho em referenciais teóricos dos campos de pesquisa em Educação e em Ensino de Ciências da Natureza (Quadro 2). Tais categorias tendem a refletir a ocorrência de situações que, a um só tempo, mobilizam ou constituem saberes curriculares, disciplinares, das Ciências da Educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Quadro 2: Categorias emergentes dos planos de aula. Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos consultados.

Categorias	Exemplos de fragmentos textuais representativos extraídos do relatório
Estratégias de ensino e avaliação	Experimento demonstrativo de condutividade de soluções de compostos moleculares e iônicos. [...]. Aula expositiva dialogada. [...] Listas de exercícios, resolução de problemas, estudos de caso que forem propostas. Forma de avaliação [...]. Participação na demonstração [...]. Responder as perguntas que serão feitas ao longo da aula.[...]. Os aspectos procedimentais foram avaliados pela qualidade das interações. Neste caso, avaliamos se os estudantes desenvolveram habilidades de forma a fazer os envios das tarefas.
Objetivos	Apresentar aos alunos as funções químicas ácidos e bases usando como tema a Chuva Ácida e as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) [...]. Entender os fenômenos da ionização e dissociação e o conceito de ácidos e bases de Arrhenius usando como tema a Chuva Ácida e as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). [...]. Promover atividades investigativas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, visando estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e os saberes cotidianos a partir da abordagem Ciência e Sociedade sobre o tema funções orgânicas.
Conteúdos conceituais	Ácidos e Bases [...]. Cadeias carbônicas, Hidrocarbonetos, Álcoois, Fenóis, Aldeídos, Cetonas.
Conteúdos procedimentais	Desenvolver pesquisas para a resolução de problemas, resolver as listas de exercícios e entregar relatórios sobre as atividades
Conteúdos atitudinais	Interesse [...] e autonomia para resolver atividades propostas tais como resolução de problemas e listas de exercícios através de pesquisa, nas fontes disponibilizadas. Participação fazendo perguntas ou comentários durante as aulas.
Referências teóricas	FONSECA, C. V.; PEREIRA, C. L. Z. Estágio de docência em química: proposição de situações-problema envolvendo química inorgânica. Brazilian Journal of Education, Technology and Society , Vol. 12, n. 4, p. 362-372, 2019. LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar : estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005. POZO, J. I. A solução de problemas : aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998. 204 p.

No que concerne ao período de observação do espaço escolar, registrado textualmente no relatório de estágio, foram evidenciadas categorias relacionadas à infraestrutura, aos perfis da escola e do grupo de funcionários, dentre outras (Quadro 3). O Estagiário X também redigia, após cada aula com as turmas de ensino médio, um diário de campo, podendo registrar sucessos, fracassos, impressões e



sentimentos que eventualmente surgissem (fragmentos textuais do diário de campo foram categorizados e dispostos no Quadro 4).

Quadro 3: Categorias emergentes do relatório relacionadas à observação da escola. Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos consultados.

Categoria	Exemplos de fragmentos textuais representativos extraídos do relatório
Infraestrutura da escola	A escola tem vários problemas estruturais (biblioteca em reformas, quadra de esportes interditada, salas destruídas por temporal etc.).
Perfil da escola	As informações fornecidas pela supervisora [...] atende crianças, adolescentes e adultos dos bairros [...]. Segundo as palavras da supervisora [...], as finalidades da escola são: construção da pessoa como agente de sua história e ser uma constante busca de realização, investindo na sua consciência crítico-criativa e capacitando-a para a interação e transformação positivas no meio em que vive [...]. Estão matriculados 407 alunos distribuídos da seguinte forma: manhã - 207, tarde - 163 e noite - 137. São 34 professores, assim distribuídos: manhã - 17, tarde - 10 e noite - 7. Também há 10 funcionários, nos três turnos.
Perfil do corpo docente e demais funcionários	Durante o estágio, pude perceber que há um forte espírito de equipe entre os professores. Apesar da evidente degradação da estrutura da escola e de todos os problemas resultantes do processo de degradação do ensino público, o esforço da direção e dos professores e funcionários construiu um ambiente de união e solidariedade resultando para mim em um estágio feito com prazer e renovada esperança em dias melhores, vindouros para o ensino gaúcho e brasileiro.
Consequências da pandemia	Com relação à impressão dos alunos sobre o ensino durante a pandemia, nenhuma surpresa. A consciência do baixo aproveitamento é prevalente.
Trabalho da professora-titular	A professora titular procura trabalhar os conteúdos que caem no ENEM e no Vestibular, mas também sempre trazendo conteúdo do dia a dia.

Quadro 4: Categorias emergentes do diário de campo do Estagiário X. Fonte: Elaborado pelos autores com base nos documentos consultados.

Categoria	Exemplos de fragmentos textuais representativos extraídos do relatório
Sentimentos de confiança	O objetivo de aumentar a participação pelo uso de meios conhecidos e utilizados pelos alunos foi plenamente atingido.
Afetividade	Na turma 1, a revisão ocorreu tranquilamente e em clima de despedida. Foi possível estabelecer um vínculo afetivo com a turma 1 devido ao maior tempo de convivência.
Reflexão sobre a própria formação	Finalmente, devido ao arrefecimento das medidas sanitárias contra a pandemia de COVID-19, foi possível a realização de um estágio com aulas presenciais. Este fato é bastante significativo pois considero a interação presencial indispensável para a formação de professores.
Estratégias de ensino	Pude perceber que atividades que demandam a participação em grupo e remetem a aplicação cotidiana de conhecimentos químicos são bem recebidas pelos alunos.



Interações discentes	Já pude perceber que em todas as turmas há alunos que não interagem muito com os colegas. Ninguém se recusou a responder o questionário. Nas aulas da segunda série, também houve boa participação dos alunos no questionário inicial e na aula expositiva posterior, onde houve alguns questionamentos.
Aceitação das atividades pelos estudantes	A proposta de um jogo em aplicativo de celular para os alunos da terceira série foi bem aceita com participação bastante significativa. [...]. Ficou bem claro o interesse dos alunos por este tipo de aula (experiência), com intensa participação. Na terceira série, os vídeos sobre a química e economia do petróleo também atraíram a atenção dos alunos. Houve um diálogo produtivo após a exibição.

Após análise de conteúdo desses textos, obtivemos categorias que tendem a testemunhar a aproximação do licenciando com o ofício docente, por meio de reflexões que apontam no sentido da conscientização sobre as interações com os discentes e alguns movimentos típicos da escola/ da sala de aula da Educação Básica (DAUANNY; LIMA; PIMENTA, 2019). De forma conjunta, os fragmentos textuais dispostos no Quadro 3 e no Quadro 4 evocam a constituição de saberes experienciais do docente de Química em formação, de modo que essas evidências apontam que este teve oportunidade de iniciar o processo de construção de sua jurisprudência profissional/de ensino particular (GAUTHIER *et al.*, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados e as reflexões que foram construídas neste textosinalizam que as atividades realizadas pelo Estagiário X, quando investigadas, revelam reflexões e vivências derivadasdo processo de formação docente, incluindo: elaboração de planejamento de propostas de ensino, regência de classe, observação de espaço escolar, escrita de diário de campo, dentre outros. Os documentos consultados mostraram que o estágio cursado propiciou a articulação de aspectos teóricos e práticos, sendo uma fonte mobilizadora ou constituidora de saber disciplinar, saber curricular, saber das Ciências da Educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 2013).

O relatório de estágio, o diário de campo, os planos de aula mostraram-se como instrumentos que possuem potencial para embasar processos de formação docente calcados em reflexões que requerem um pensar crítico e contextualizado do futuro professor de Química, incluindo temas atinentes às dinâmicas das salas de aula da Educação Básica e das escolas/ seus sujeitos (relacionamentos, afetos, estrutura física, aceitação das atividades propostas pelo professor, forma de trabalho da professora titular da escola etc.). Em conjunto, os resultados obtidos apontam para a possibilidade de realização de pesquisas futuras que ampliem e aprofundem os sentidos revelados pelos textos que são registrados nesse tipo de documento, na área de Educação em Ciências e em Química, com atenção especial aos saberes

docentes e à variedade de referenciais teóricos que podem embasar as discussões decorrentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

DAUANNY, E. B.; LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor – uma revisão crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [S. l.], n. 3, 2019.

FONSECA, C. V.; NUNES, C. S. Estágio de docência em química: um estudo documental sobre a construção de saberes profissionais na educação básica. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 8, n. 1, 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: LíberLivro, 2008.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora INIJUI, 2013.

GOMES, M. de O. et al. Residência pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. *In*: GOMES, M. de O. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 15-46.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, n. 34, p. 169–184, 2009.

UFRGS. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Resolução nº 31, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/estagiosfaced/wp-content/uploads/2015/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-312007.pdf> Acesso em: 22 ago. 2023.