



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE QUÍMICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA QUÍMICA

CLEYTON CASSIMIRO DE SOUZA

**OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE EM QUÍMICA: UM ESTUDO NO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DA PARAÍBA**

CAMPINA GRANDE
2025

CLEYTON CASSIMIRO DE SOUZA

**OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE EM QUÍMICA: UM ESTUDO NO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DA PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Química da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Química.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ferreira Dantas Filho

Coorientadora: Profa. Ma. Quézia Raquel Ribeiro da Silva

**CAMPINA GRANDE
2025**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S729e Souza, Cleyton Cassimiro de.

Os estágios supervisionados na construção da identidade docente em química [manuscrito] : um estudo no Campus I da Universidade Estadual da Paraíba / Cleyton Cassimiro de Souza. - 2025.

51 f. : il.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2025.

"Orientação : Prof. Dr. Francisco Ferreira Dantas Filho, Departamento de Química - CCT".

"Coorientação: Prof. Ma. Quézia Raquel Ribeiro da Silva, None".

1. Formação inicial. 2. Prática pedagógica. 3. Escolha profissional. I. Título

21. ed. CDD 371.12

CLEYTON CASSIMIRO DE SOUZA

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE EM QUÍMICA: UM ESTUDO NO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DA PARAÍBA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso
de Química da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em
Química

Aprovada em: 05/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Gilberlandio Nunes da Silva** (***.604.014-**), em **05/06/2025 15:19:22** com chave **9a87e1de423911f09a3506adb0a3afce**.
- **Francisco Ferreira Dantas Filho** (***.024.004-**), em **05/06/2025 15:20:09** com chave **b6f923aa423911f0b50d06adb0a3afce**.
- **Edilânia Silva do Carmo** (***.058.264-**), em **05/06/2025 15:19:14** com chave **95da810a423911f0abda06adb0a3afce**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 05/06/2025

Código de Autenticação: 5147a2



AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus pela dádiva da minha vida, por ter me dado saúde e determinação para superar todos os obstáculos durante todos os meus anos de estudo.

A meus pais, Severino Cassimiro e Maria Jozileide, por todo o carinho, cuidados e esforços investidos durante todo o meu curso.

À minha noiva, Mariana Alves, por todo o amor, por sempre acreditar no meu potencial e me incentivar a alcançar meus objetivos.

Aos meus irmãos, Cleyson Cassimiro e Joabson Cassimiro, pelo incentivo essencial em cada etapa.

Aos orientadores Dr. Francisco Ferreira Dantas Filho e Ma. Quézia Raquel Ribeiro da Silva, gratidão por todo o apoio e pelas contribuições essenciais.

Aos professores de Química da UEPB, em especial aos membros da banca examinadora, pelo comprometimento e cuidado na formação de excelentes profissionais da área.

Aos amigos que encontrei ao longo da minha jornada acadêmica, minha gratidão por cada momento de suporte e por tudo o que construímos juntos.

Aos colegas que participaram da pesquisa, gratidão pela disponibilidade e contribuição para realização deste trabalho.

Enfim, a todos que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a chegar até aqui.

RESUMO

Considerando a necessidade de refletir acerca das influências dos estágios supervisionados na construção da identidade docente de licenciandos em Química e no interesse pela profissão, elaboramos esse estudo objetivando analisar os impactos dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no interesse dos estudantes em seguirem a carreira docente. Através de uma abordagem qualitativa, conduzimos entrevistas semiestruturadas com 11 (onze) estudantes do curso de licenciatura em Química da UEPB que vivenciaram pelo menos um estágio de observação e um de regência. Os dados foram analisados seguindo as etapas da análise de conteúdo (AC) conforme Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que os estágios supervisionados são percebidos pelos estudantes como um momento crucial para aproximação com a realidade escolar, provocando amadurecimento e ressignificações. Ademais, nesse momento formativo, os licenciandos confrontam expectativas com experiências concretas, movimento que favorece o desenvolvimento de competências profissionais e provoca reflexões sobre seu interesse pela carreira docente. Concluimos que, mesmo diante de desafios e frustrações, é na vivência com as atividades docente no espaço escolar que muitos licenciandos em Química reafirmam o desejo de serem professores.

Palavras-Chave: formação inicial; prática pedagógica; escolha profissional.

ABSTRACT

Considering the need to reflect on the influence of supervised teaching internships on the construction of Chemistry undergraduates' professional teaching identity and their interest in the profession, this study aimed to analyze the impact of these internships, within the Chemistry teacher education program at the State University of Paraíba (UEPB), on students' motivation to pursue a teaching career. Adopting a qualitative approach, we conducted semi-structured interviews with eleven (11) undergraduate students who had completed at least one observation internship and one teaching internship. The data were analyzed following the stages of content analysis (CA), as proposed by Bardin (2016). The results revealed that supervised internships are perceived by students as a pivotal moment of engagement with the school context, fostering professional maturity and the re-signification of experiences. Moreover, during this formative stage, student teachers confront expectations with real-world experiences, a dynamic that promotes the development of professional competencies and critical reflection on their interest in the teaching profession. We conclude that, despite challenges and frustrations, it is through the practical experience of teaching in school settings that many Chemistry undergraduates reaffirm their commitment to becoming educators.

Keywords: initial training; pedagogical practice; professional choice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONSEPE | Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| UEPB | Universidade Estadual da Paraíba |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão adotados neste estudo..... | 20 |
| Quadro 2 - Eixos principais do roteiro de entrevista..... | 22 |
| Quadro 3 - Categorias estabelecidas para a análise dos dados..... | 23 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 11 |
| 2.1 | A questão da identidade profissional docente | 11 |
| 2.2 | Os estágios supervisionados na formação dos professores de Química: desafios e potencialidades | 13 |
| 2.3 | Os estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba | 17 |
| 3 | METODOLOGIA | 20 |
| 3.1 | Caracterização da pesquisa | 20 |
| 3.2 | Cenário e Participantes da Pesquisa | 20 |
| 3.3 | Instrumento de coleta de dados | 21 |
| 3.4 | Análise dos dados | 22 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES | 24 |
| 4.1 | A construção da identidade docente através dos estágios | 24 |
| 4.2 | Desafios e estratégias de superação nos estágios | 29 |
| 4.3 | A influência do estágio na motivação e nas expectativas sobre a carreira docente | 33 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 38 |
| | REFERÊNCIAS | 40 |
| | APÊNDICE A – FORMULÁRIO PRÉVIO | 44 |
| | APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO | 45 |
| | APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA | 47 |
| | ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 48 |
| | ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV) | 51 |

1 INTRODUÇÃO

A química é uma ciência que pode despertar desejo em ser professor em razão dos seus fenômenos e da curiosidade de entender as transformações que acontecem no ambiente ao nosso redor. O interesse na disciplina para alguns estudantes, por vezes, nasce do contato com experimentos e o estudo dos elementos químicos. Além disso, professores inspiradores podem influenciar durante a educação básica, criando uma identificação do estudante com a área. Ao iniciar a jornada acadêmica na Licenciatura em Química, o licenciando tem o desejo em ser professor moldado no decorrer do curso perante os desafios dos componentes curriculares e, principalmente, nos estágios supervisionados (Nina *et al.*, 2023; Moraes, 2025).

Os componentes de estágio supervisionado são de fundamental importância na formação de futuros professores nos cursos de licenciatura em Química, considerando que possibilitam uma conexão entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação e o exercício da docência em ambientes escolares. A prática do estágio em escolas da educação básica proporciona ao licenciando construir saberes pedagógicos que transcendem a teoria aprendida em espaços universitários, refletir acerca de sua atuação como professor e compreender a realidade escolar, resultando em experiência e na construção de uma identidade profissional (Nina *et al.*, 2023).

Interessa pontuar, contudo, que as atividades de estágio supervisionado podem resultar em diversos desafios. Alguns licenciandos enfrentam dificuldades específicas associadas à administração de tempo, adaptação dos conhecimentos teóricos adquiridos à prática, e a falta de recursos didáticos, estruturais ou de apoio por parte dos membros das escolas. A mudança do ambiente do ensino superior para o da educação básica pode ocasionar principalmente desmotivação em discentes do curso de licenciatura. Essas dificuldades exigem dos estagiários criatividade e resiliência para contornarem as diversificadas situações vivenciadas, além de uma contínua reflexão sobre suas práticas pedagógicas no ambiente escolar (Freitas, Rodrigues e Nobre-Da-Silva, 2023).

A partir da observação desses aspectos, bem como considerando minha¹ vivência nos estágios supervisionados, surgiu o interesse em investigar como essas atividades podem influenciar na escolha dos licenciandos em Química em seguir a carreira docente. Na condição de futuro professor, entender as percepções dos licenciandos em Química da Universidade

¹ Nesse momento falamos em primeira pessoa do singular por se tratarem de experiências pessoais do autor.

Estadual da Paraíba, analisar os fatores que os motivam ou desmotivam a seguir a carreira docente é fundamental para refletir potenciais mudanças no processo de formação inicial.

Ao nos posicionarmos nestes caminhos, nos lançamos a responder a seguinte problemática de pesquisa: como os estágios supervisionados têm impactado na decisão de licenciandos em Química em seguirem a carreira docente?

Com vistas a responder a esta questão, estabelecemos o objetivo de pesquisa: analisar os impactos dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba no interesse dos estudantes em seguirem a carreira docente. Para isso, traçamos como objetivos específicos:

- Investigar quais aspectos dos estágios supervisionados são determinantes na formação da identidade docente;
- Identificar experiências marcantes vivenciadas por licenciandos em Química da Universidade Estadual da Paraíba durante os estágios supervisionados;
- Verificar a relação entre os desafios enfrentados durante os estágios supervisionados e o interesse em seguir a carreira docente.

Além desse capítulo introdutório, o presente trabalho se organiza em outros 4 (quatro) capítulos. No capítulo 2 apresentaremos o referencial teórico da pesquisa, refletindo a questão da identidade docente, os estágios supervisionados na formação dos professores de Química: desafios e potencialidade e os estágios supervisionados no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba.

No capítulo 3 está descrita os caminhos metodológicos seguidos nesse estudo, contendo elementos de caracterização da pesquisa, cenário e participantes, instrumentos de coleta de dados e análise dos dados.

No capítulo 4 discutiremos os resultados obtidos a partir das narrativas dos participantes, destacando suas percepções e os sentidos atribuídos às experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados. Em síntese, no capítulo 5, apresentaremos as considerações finais da pesquisa, retomamos os objetivos propostos com o intuito de avaliar em que medida foram contemplados ao longo da investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A questão da identidade profissional docente

Ser professor vai além de transmitir os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. Exige compromisso com a docência, estar aberto e disposto a aprender. Araújo e Nunes (2024) afirmam que o professor só irá crescer profissionalmente através da formação contínua. A identidade profissional é construída ao longo do tempo, influenciada por fatores individuais e nos ambientes sociais e institucionais (Nóvoa, 1992).

Ninguém nasce professor. A docência é um processo que precisa de base e está sempre em constante modificação, começando pela formação acadêmica e passando pela prática escolar. Os autores Takahashi e Lorencini Júnior (2019) entendem a identidade como um conceito dinâmico que sofre influência do ambiente no qual o professor atua. Tardif (2014) reforça essa ideia destacando que a identidade docente se forma na conexão entre os conhecimentos teóricos e os desafios enfrentados na sala de aula. Ou seja, é no contato com a realidade escolar que o licenciando começa a se ver como professor. Essa construção não acontece de forma linear ou automática. Como afirmam Iza *et al.* (2014):

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. (Iza *et al.*, 2014, p. 276).

O estágio supervisionado é fundamental nesse processo. Ele permite que o licenciando confronte suas expectativas em relação à realidade do ensino, ajustando sua compreensão sobre a profissão. Dubar (1997) aponta que essa identidade profissional também se constrói através das interações ao longo da vida. O professor não é o mesmo ao longo dos anos: cada experiência, cada desafio enfrentado, cada obstáculo superado ou não, altera a forma como ele se enxerga na carreira. O licenciando apenas consegue encarar os desafios reais da docência através do estágio, ele é um marco para a idealização da autonomia pedagógica. A prática do ensino é fundamental para a construção desses saberes essenciais (Tardif, 2014).

Huberman (1995) propõe que a carreira docente se estruture em fases: entusiasmo inicial, desilusão e estabilização profissional. O estágio, muitas vezes, é um momento de virada, onde muitos licenciandos se deparam com problemas concretos da escola, como a falta de estrutura, a desmotivação dos alunos e a necessidade de adaptar estratégias didáticas. Esse

choque de realidade pode reforçar a escolha pela docência ou fazer com que alguns desistam.

Por isso:

[...] que o professor persegue o conhecimento profissional ao longo da carreira, constituindo a sustentabilidade da sua formação, continuando a investir no seu desenvolvimento profissional. A formação contínua é um dos fatores mais influentes na construção da identidade profissional (Resende *et al.*, 2014, p. 11).

Outro ponto essencial para a identidade é a reflexão sobre a prática. Pimenta e Lima (2017) enfatizam que essa experiência não deve se limitar a copiar modelos prontos. O licenciando precisa desenvolver um olhar investigativo sobre sua própria atuação, analisar criticamente sua prática e buscar melhorias constantes.

A troca de experiências com outros professores é importante na consolidação da identidade docente. Day (2001) aponta que o professor que participa das comunidades cria um sentimento de pertencimento, assim, fortalecendo a identidade profissional. O estágio supervisionado proporciona essas conexões, permitindo que o licenciando aprenda com docentes mais experientes e desenvolva uma compreensão mais concreta da profissão.

O pensamento de Day (2001) é reforçado por Ferreira e Ferraz (2021):

Sabemos que toda identidade profissional é também social, não sendo diferente com a identidade docente. Essas identidades sociais definem o sentimento de pertença do grupo. A existência de uma identidade profissional pressupõe a existência de uma profissão, que aqui é a profissão docente. (Ferreira; Ferraz, 2021, p. 310).

Nóvoa (1992) ressalta que a identidade profissional se constrói na interação com colegas, professores supervisores e alunos. Docentes experientes são referências fundamentais para os iniciantes, ajudando-os a compreender os desafios da prática e a desenvolver estratégias mais eficazes de ensino.

Moraes (2025) aponta que muitos professores iniciantes enfrentam dificuldades para se reconhecerem como profissionais completos, devido à precarização do trabalho e à falta de suporte institucional. Dubar (1997) reforça essa ideia ao afirmar que a identidade docente é um processo de socialização contínua, que exige adaptação a diferentes contextos. O autor aprofunda essa discussão ao destacar que a identidade “[...] não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma ‘identificação’ contingente [...]” (Dubar, 2006, p. 8-9).

Considerando isso, o professor durante o exercício da profissão deve se autoavaliar, “[...]compreender sua prática, podendo investigá-la, se conhecer enquanto pessoa e

profissional, mas também precisa aprender a compreender e conviver com discursos sobre a sua culpabilidade, sobre as influências das condições de trabalho [...]” (Iza *et al.*, 2014, p. 277).

Adensando tal discussão, Beneli, Matias e Catabriga (2025) ressalta a influência das políticas educacionais na configuração da identidade docente. As reformas curriculares, mudanças na legislação e demandas institucionais impactam na forma como o professor se percebe dentro do sistema educacional. Isso evidencia que a construção da identidade docente vai além do ambiente de trabalho, mas dentro de um cenário mais amplo, no qual fatores políticos, econômicos e sociais desempenham um papel determinante.

Ademais, Gatti e Barreto (2009) destacam que a formação docente deve ser pensada em um contexto mais amplo de desenvolvimento profissional, no qual a valorização do professor e a oferta de condições adequadas de trabalho são essenciais. Sem esse suporte, a identidade profissional pode ser fragilizada, resultando em desmotivação e evasão da carreira docente.

Assim, a construção da identidade docente deve ser analisada em uma perspectiva ampla, que não apenas trate os aspectos pedagógicos e técnicos como também as dimensões sociais e emocionais inseparáveis à práxis educativa. Portanto, a identidade constrói-se na trajetória profissional, influenciada pela socialização primária, pela formação inicial e pelos saberes acumulados no exercício da docência, o que a torna um processo dinâmico em evolução (Iza *et al.*, 2014).

2.2 Os estágios supervisionados na formação dos professores de Química: desafios e potencialidades

Os estágios supervisionados são etapas obrigatórias presentes na graduação dos cursos de licenciatura por exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, propiciando ao aluno aquisição de experiências profissionais durante sua formação como futuro professor. Conforme Freitas (2023) o estágio supervisionado é crucial para integrar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação acadêmica com a prática da regência real, possibilitando aos licenciandos a oportunidade de vivenciar situações reais do ambiente escolar.

A lei nº 11.778/2008 de 25 de setembro de 2008 dispõe acerca do estágio de licenciandos estabelecendo as diretrizes gerais do estágio no Brasil, definindo em seu artigo 1º que o:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p. 1).

Além disso, regulamenta sobre os direitos e deveres do estagiário, assim como sobre as responsabilidades das instituições de ensino superior e das escolas de ensino regular. No estágio o aluno tem a possibilidade de vivenciar a prática docente, as características e personalidade de cada aluno, analisar as diversas situações presentes no ambiente escolar como um processo de construção contínua e emancipatória, afirmam Santos, Muniz e Silva (2020). Além disso, é a primeira experiência docente do licenciando em conclusão de curso, resultando por meio destes períodos a experiência e a evolução profissional, como: habilidades, hábitos e atitudes relacionadas ao ato de ensinar, ressaltam Scalabrin e Molinari (2013). Criando as condições para que o aluno em formação tenha mais segurança e faça reflexões aos seus métodos pedagógicos.

Pimenta e Lima (2006) apontam que o estágio supervisionado deve ser vista como uma atividade prática para ampliar os conhecimentos, e não apenas um imitar de modelos predeterminados. O licenciando deve fazer reflexões críticas e adequações à realidade escolar ao integrar a teoria e a prática, não se limitando apenas à observação de padrões estabelecidos. As autoras ainda dizem que:

[...] é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (Pimenta; Lima, 2006, p. 7).

As atividades práticas do estágio dão a possibilidade ao estudante de licenciatura vivenciar os desafios reais da educação e tentar superá-los incorporando práticas inovadoras. Paulo Freire (2018) ressalta que não existe um saber superior ou inferior, mas sim saberes distintos, destacando que cada indivíduo tem sua forma de pensar, seja o professor ou aluno. Por isso, se faz necessário que a educação supere os métodos tradicionais de ensino que apenas transmitem e tem recepção passiva das teorias e práticas. O autor (1996, p. 12) defende ainda que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Freire ainda diz que:

A educação problematizadora está fundamentada na criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras" (Freire, 1979, p. 81).

Considerando esta reflexão, reconhecemos que os estagiários devem assumir um papel ativo e reflexivo, trazendo metodologias que envolvam os alunos da educação básica em processos de problematização. Essa conduta é fundamental para despertar nos alunos interesse em aprender, além de desenvolver uma consciência crítica através de uma pedagogia humanizadora. Neste contexto, Freire ressalta que:

[...] não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. (Freire, 1979, p. 27).

Segundo Freire, a educação parte da percepção do próprio ser humano, ela reflete suas dificuldades, capacidades e os contextos sociais. O estagiário deve pensar em educação refletindo sobre o homem, ao vivenciar a sala de aula, compreendendo os alunos como parte ativa do ensino, inseridos em contextos históricos, culturais e sociais distintos. Portanto, essa reflexão proporciona ao licenciando construção de metodologias que vão além da simples reprodução de conteúdo, promovendo uma educação integral, capaz de valorizar a autonomia, a criticidade e o potencial criativo dos estudantes. Nesse sentido, o estágio supervisionado se revela como um espaço privilegiado para que o futuro docente aprenda a dialogar com a realidade de seus alunos.

Conforme defendido por Freire (1996, p.14), “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Além disso, o autor ressalta que:

[...] é impossível ensinarmos conteúdo sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (Freire, 1997, p. 70).

Os estágios supervisionados desempenham um papel fundamental na formação de futuros docentes de Química. Eles possibilitam ao licenciando a análise do ambiente educacional em que exercerá, além de permitir ao estudante sobre o ambiente profissional educacional e as diversas dificuldades enfrentadas por um professor, representando um momento crucial para o licenciando (Nina *et al.*, 2023).

Os autores também destacam a importância da realização dos estágios na disciplina de química:

O estágio supervisionado em Química busca inserir o aluno em situações do cotidiano escolar, na qual contribui com a relação teoria e prática, buscando propor intervenções no ensino e aprendizagem de química, como um processo de reflexão-ação de sua atuação na sala de aula, em que o estágio possa se constituir como um futuro professor de química e como um agente social historicamente situado. (Nina *et al.*, 2023, p. 813).

Durante os estágios supervisionados é comum o surgimento de dificuldades em que os estudantes de diversas áreas da licenciatura tenham que enfrentar, sendo um período marcado por desafios tanto práticos quanto emocionais. De maneira geral, o licenciando tem a necessidade de conciliar toda a sua rotina com as exigências da licenciatura e as responsabilidades que o estágio impõe, incluindo a falta de experiência, gestão de tempo e até por vezes, problemas de adaptação de carga horária para aqueles que trabalham durante o turno oposto. Nessa perspectiva, Segato e Gondim (2021, p. 35) relatam em sua pesquisa que “[...] o exercício da docência sinalizou para os estagiários algumas dificuldades pertinentes ao planejamento/desenvolvimento das atividades propostas. A principal dificuldade foi a adequação dos conteúdos específicos vistos na graduação à realidade da sala de aula”.

Além disso, os licenciados enfrentam outros desafios durante os estágios, como por exemplo: a desestruturação de algumas escolas, manifestada pela falta de recursos didáticos, laboratórios para experimentação e até mesmo a desmotivação dos alunos. Essas barreiras podem impactar diretamente o processo de ensino-aprendizagem, exigindo uma maior capacidade de adaptação e criatividade, conforme relata Garcez (2012) em sua pesquisa:

Em relação à vivência do professor identificamos as dificuldades encontradas para a organização de aulas experimentais em uma escola que não tem laboratório. Neste caso específico, para cumprir a proposta elaborada no planejamento da disciplina, os estagiários precisaram selecionar materiais de baixo custo e experimentos que pudessem ser realizados fora do laboratório (Garcez, *et al.*, 2012, p. 158).

Entretanto, esse choque com a realidade e desafios pode tornar-se positivo, ajudando a moldar uma visão mais realista da profissão e estimulando o desenvolvimento de resiliência e criatividade para superar os obstáculos. Esses aspectos favorecem "o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" (Pimenta; Lima, 2012, p.34).

Existem casos em que a orientação ou acolhimento nas escolas é limitado, acontecendo apenas por parte do professor ou funcionários, o que resultará num processo de adaptação complicada e conseqüentemente prejudicando o desenvolvimento do futuro docente.

Essa má aceitação/recepção da escola básica se caracteriza por um conhecimento menos amplo do trabalho que os estagiários desenvolvem durante o período de estágio supervisionado, não compreendendo que os estagiários estão em um processo de formação inicial. (Segatto; Gondim, 2021, p. 30).

Na universidade, durante a formação inicial, é importante que haja uma preparação por parte da instituição e do professor supervisor em relação as atividades a serem desenvolvidas e a realidade que será percebida. Moraes (2025) ressalta que o impacto da realidade é algo comum entre professores em início de carreira, embora cada indivíduo enfrente as dificuldades de forma diferente. Rocha (2013, p. 42) comenta:

Ao chegar à escola o professor principiante é confrontado com uma realidade desconhecida, deparando-se com múltiplas dificuldades pedagógicas e relacionais, para as quais não foi preparado, nem detém experiência suficiente que lhe traga um conhecimento empírico para enfrentar esse choque com a realidade

Dessa forma, é essencial que o professor supervisor do estágio acompanhe o licenciando no ambiente escolar, fornecendo apoio e avaliações periódicas. Além disso, por parte da escola, é importante que os professores que possuem a experiência de profissão ofereçam suporte necessário durante as vivências dos licenciandos (Sousa, 2021).

2.3 Os estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba

O curso de licenciatura em Química da UEPB de nomenclatura “LICENCIATURA PLENA EM QUÍMICA” surgiu em 1974 quando ocorreu a legitimação mediante o Decreto Federal nº 74.201, de 21 de junho de 1974 (Brasil, 1974). Atualmente, a formação em Licenciatura em Química está ofertada apenas no Câmpus I, polo na sede em Campina Grande, ocorrendo em dois períodos: um integral (matutino e vespertino) e outro noturno, dispondo de 40 vagas por turno. Possui integração curricular com carga horária total de 3.200 horas, seguindo o que propõe as normas da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 1º de julho de 2015 (UEPB, 2015). O curso tem como objetivo preparar docentes capacitados para atuar no ensino de Química em diferentes níveis de ensino. Conforme o Projeto Político-Pedagógico do curso, tem-se como busca:

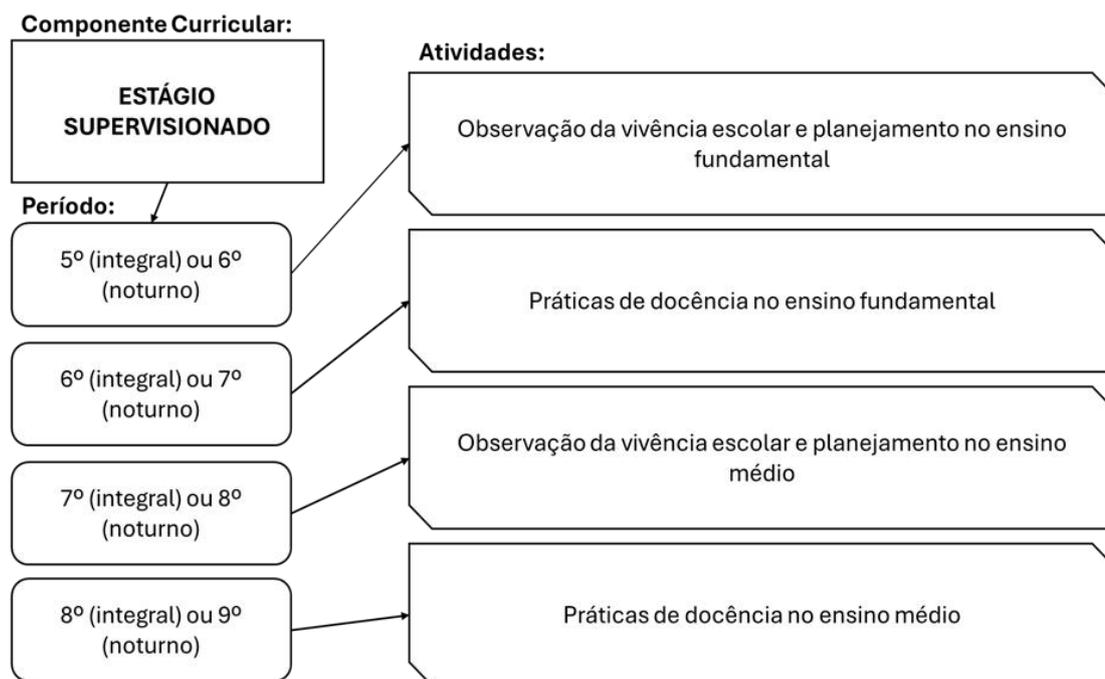
Licenciar professores para o ensino de química, no ensino médio e ciências no ensino fundamental, mediante aquisição de competências relacionadas com o desempenho da prática pedagógica, preparando-os para o exercício crítico e competente da docência, pautado nos valores e princípios estéticos, políticos e éticos; estimulando-os à pesquisa e ao auto-aperfeiçoamento, de modo a contribuir para a melhoria das condições do desenvolvimento da Educação Básica (UEPB, 2016. p. 30).

Os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura da UEPB têm como objetivo agregar a teoria aprendida durante a formação do aluno à prática profissional. Segundo o artigo 64 da Resolução UEPB CONSEPE 068/2015, de 27 de abril de 2015 (UEPB, 2015), o estágio supervisionado é um componente curricular de fundamental importância na capacitação de professores para a educação básica. As atividades de estágio devem ocorrer, preferencialmente, em escolas da rede pública de ensino ou em espaços alternativos que realizem atividades educativas. A universidade entende que o estágio traz para os alunos a vivência com a realidade do âmbito escolar, desenvolvendo habilidades indispensáveis para sua futura atuação como docentes.

Seguindo as legislações vigentes, o Projeto Pedagógico do Curso de Química (UEPB, 2016) do Campus I da UEPB publicado no ano de 2016, estabelece os estágios supervisionados como componentes curriculares obrigatórios da grade do curso, no qual, estão divididos em quatro semestres dispondo de uma carga horária de 105 horas cada, totalizando em 420 horas e superando o tempo mínimo previstos no artigo 11º, § III, letra A, da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece: “400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (Brasil, 2020, p. 7).

No âmbito do curso de licenciatura em Química, os estágios, nomeados de “Estágio Supervisionado I, II, III e IV”, se voltam as atividades de vivências escolares, observações, planejamentos e intervenções pedagógicas. As atividades práticas do estágio, seguindo a grade do curso, iniciam após o aluno ter cursado no mínimo 50% dos períodos exigidos no PPC, ocorrendo a partir do 5º período para alunos do turno integral, e no 6º período para o turno noturno. Os componentes estão distribuídos no PPC de Química conforme mostrado na figura 1 abaixo.:

Figura 1 - Presença dos Estágios Supervisionados no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba.



Fonte: Elaboração Própria (2025)

As atividades dos componentes de Estágios Supervisionados I e II devem ser preferencialmente desenvolvidos na disciplina de Ciências, enquanto os Estágios Supervisionados III e IV, se voltam as turmas de 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio de escolas públicas.

Os componentes curriculares obrigatórios de estágio não possuem pré-requisitos para serem cursados. O licenciando tem a liberdade de durante a realização da matrícula semestral inserir os componentes do modo que preferir, adiantando, ou até mesmo cursando de forma simultânea, de acordo com o PPC – Química – UEPB.

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

Considerando as buscas empreendidas, nos alinhamos a abordagem qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), estudos com uma abordagem qualitativa não estão relacionados a representações numéricas, uma vez que seu foco está na compreensão detalhada de fenômenos específicos, grupos sociais, indivíduos, entre outros, e na coleta de dados não-métricos. Conforme Triviños, (1987) a pesquisa qualitativa visa compreender a diversidade de significados e percepções que influenciam as experiências subjetivas dos indivíduos. Essa abordagem reconhece que a complexidade e a abrangência do objeto de estudo não podem ser devidamente entendidas por meio de métodos quantitativos.

A pesquisa em questão possui um caráter exploratório. Segundo Gil e Reis Neto (2020), estudos exploratórios têm como objetivo adquirir conhecimento sobre temas ou situações ainda pouco investigados, visando proporcionar uma compreensão mais aprofundada ou uma maior familiaridade com o fenômeno em análise.

Em se tratando dos procedimentos, esta pesquisa se configura como estudo de caso. De acordo com Silveira e Córdova (2009) e Gil (2018), os estudos de caso têm como finalidade permitir ao pesquisador um aprofundamento em uma situação específica, buscando entender suas causas e implicações, e apresentando-a conforme a percepção do investigador.

3.2 Cenário e Participantes da Pesquisa

A pesquisa se desenvolveu no campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande-PB. Participaram deste estudo 11 estudantes de diferentes períodos do curso de Licenciatura em Química, do Centro de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual da Paraíba. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão e exclusão (Quadro 1):

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão adotados neste estudo

| Critérios de Inclusão | Critérios de Exclusão |
|--|---|
| Estudantes de Licenciatura em Química, da Universidade Estadual da Paraíba | Estudantes de licenciatura, bacharéis ou tecnólogos de outros cursos da Universidade Estadual da Paraíba ou de outras Instituições de Ensino Superior (IES) |

| | |
|--|---|
| Licenciandos em Química que já cumpriram, ao menos, um estágio de observação e outro voltado à prática de ensino | Licenciandos em Química que não desenvolveram um estágio de observação e de prática de ensino |
|--|---|

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Considerando os critérios de inclusão adotados, realizamos em um primeiro momento o levantamento de possíveis participantes a partir do envio de um formulário prévio (APÊNDICE A). Este formulário foi divulgado insistentemente no mês de março de 2025 em um grupo de *Whatsapp* em que estão presentes todos os estudantes dos cursos de Licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba.

A avaliação das respostas deste formulário inicial nos deu condições de direcionar convites para potenciais participantes desta pesquisa (APÊNDICE B). Aqueles que demonstraram interesse tornaram-se participantes deste estudo, sendo identificados a partir de códigos alfanuméricos L1, L2, L3 ... L11, com L fazendo referência ao termo “licenciando”.

3.3 Instrumento de coleta de dados

A realização deste estudo envolveu inicialmente a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) e de Autorização para Gravação de Voz (TAGV) (ANEXO B). Apenas após a assinatura desses termos que as entrevistas foram iniciadas.

Para o levantamento dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os licenciandos de Química participantes. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é instrumento profissional e investigativo com o objetivo de coletar dados relevantes do entrevistado através de uma conversa formal e estruturada entre duas pessoas.

O método de uma entrevista semiestruturada possibilita aos entrevistados expressarem suas percepções a respeito dos assuntos abordados de maneira espontânea. Triviños (1987) diz que, esse método favorece a obtenção de dados subjetivos e aprofundados, enriquecendo a análise qualitativa das experiências relatadas.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE C) foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, explorando três eixos principais, conforme o Quadro 2:

Quadro 2- Eixos principais do roteiro de entrevista

| Eixo de Pesquisa | Objetivo |
|--|--|
| Relação entre o estágio supervisionado e a identidade profissional docente | Aprender a lidar com situações e desafios variados no cotidiano escolar. |
| Experiências e desafios enfrentados durante o período de estágio | Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos licenciandos e as estratégias adotadas para superá-las. |
| Influência do estágio na decisão de seguir ou não a carreira docente | Avaliar como a experiência do estágio influencia o processo de escolha profissional do licenciando. |

Fonte: Elaboração Própria (2025).

As entrevistas foram realizadas pela plataforma Google Meet, sendo gravadas com a autorização prévia dos participantes. As respostas obtidas foram transcritas integralmente para viabilizar a análise dos dados recolhidos.

3.4 Análise dos dados

Quanto à análise de dados, adotamos a análise de conteúdo, método definido como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

A partir de Bardin (2016) desenvolvemos a AC em 3 (três) etapas: (I) pré-análise, realizada a leitura preliminar dos dados obtidos; (II) exploração do material, onde se deram a codificação e categorização dos dados e; (III) tratamento dos resultados, etapa em que nos voltamos a apresentação dos dados alcançados e das interpretações surgidas.

Na primeira etapa realizamos a transcrição das entrevistas realizadas, bem como a leitura deste material, reconhecendo os primeiros sentidos. Em seguida, durante a exploração dos dados, o conjunto de informações foi analisado de maneira mais detalhada, passando por um processo de codificação e categorização. Esse procedimento envolveu a distinção e o reagrupamento dos dados com base nos objetivos da pesquisa, culminando na construção das categorias apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Categorias estabelecidas para a análise dos dados

| Objetivos | Categorias | Definições |
|--|---|--|
| Investigar quais aspectos dos estágios supervisionados são determinantes na formação da identidade docente; | A construção da identidade docente através dos estágios | Entender as relações existentes entre os estágios supervisionados e a construção da identidade profissional docente; |
| Identificar experiências marcantes vivenciadas por licenciandos em Química da Universidade Estadual da Paraíba durante os estágios supervisionados | Desafios e estratégias de superação nos estágios | Reconhecer os desafios e conquistas vivenciadas por licenciandos em Química durante os estágios supervisionados; |
| Verificar a relação entre os desafios enfrentados durante os estágios supervisionados e o interesse em seguir a carreira docente. | A influência dos estágios na motivação e nas expectativas sobre a carreira docente. | Considerar como as experiências que estão sendo alcançadas por licenciandos em Química da UEPB no contexto dos estágios tem influenciado no prosseguimento da carreira profissional. |

Fonte: Elaboração Própria (2025).

Com as categorias estabelecidas, conduzimos a etapa final da análise, direcionada à interpretação dos dados à luz do referencial teórico. Os resultados dessa etapa são apresentados no próximo capítulo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao refletirmos as potencialidades dos estágios supervisionados no que diz respeito à formação de professores, iniciamos este capítulo discutindo aspectos relativos à identidade docente, compreendendo-a como um processo contínuo de construção que se estende por toda a trajetória profissional. Ademais, seguiremos refletindo sobre as experiências práticas e a manutenção das expectativas construídas pelos licenciandos acerca do que é ser um professor.

Em todas as categorias, estaremos especialmente interessados em compreender como o estágio supervisionado tem atuado na formação dos participantes desta pesquisa, como este têm lidado com as dificuldades da docência e de que forma refletem sobre seus conhecimentos prévios, emoções e compromissos com a profissão.

4.1 A construção da identidade docente através dos estágios

A identidade docente é um processo construído de forma variável e contínua, partindo do elo entre as aulas teóricas do curso e vivência da prática profissional nas disciplinas de estágio. Segundo Dubar (1997), a identidade profissional do professor é moldada a partir das interações sociais e das experiências concretas no exercício da profissão. Nessa perspectiva, os estágios supervisionados assumem um papel essencial, pois permitem ao licenciando confrontar as idealizações sobre o magistério com a realidade das escolas.

Em atenção a esta discussão, no início dos encontros propostos, os licenciandos foram questionados acerca da importância dos estágios supervisionados para a sua formação como professor. As narrativas alcançadas revelam que os estágios foram determinantes no processo de reconhecimento de si mesmos enquanto futuros professores. Como destacou L3 (2025), o envolvimento nos estágios proporcionou não apenas segurança, mas a afirmação do desejo de permanecer na carreira:

Acredito que, resumindo, os estágios foram os principais responsáveis por me ajudar a construir essa confiança em me apresentar como professora, como uma figura de autoridade, mas que não precisa ser autoritária. Eu aprendi que não preciso ser autoritária para ser respeitada, e também que não preciso estar sempre agradando para ser ouvida e ter confiança na minha fala (L3, 2025).

Esse relato vai de encontro com a afirmação de Pimenta e Lima (2017), onde defendem que o estágio constitui um campo de experiências concretas que possibilita ao licenciando a compreensão da prática como um componente constitutivo da formação docente. É na escola

que o futuro professor vivencia os desafios cotidianos da docência e passa a refletir criticamente sobre suas ações e sobre o seu papel enquanto educador.

Destacamos ainda a narrativa de L5, onde há um reconhecimento dos estágios enquanto oportunidade de vivenciar os desafios e complexidades da prática docente, evidenciando a dimensão relacional e afetiva do trabalho do professor:

Quando a gente chega numa sala de aula, tem o primeiro contato e começa a se adaptar à rotina, entende como é lidar com os alunos, porque muita gente acha que é fácil, né? Já ouvi muito: “Ah, mas tu é só professor!” E ninguém sabe o quanto é difícil estar ali, lidando com um número considerável de vidas, pessoas que não estão só para aprender conteúdo. Muitas vezes eles se sentem à vontade para compartilhar algo pessoal, e nessa hora a gente deixa um pouco de ser professor para dar uma palavra de apoio, porque a realidade de muitos alunos é bem difícil. Então, eu acho que os estágios servem para isso, para confirmar se a gente realmente quer encarar essa vida de ser professor (L5, 2025).

De acordo com o depoimento de L5 (2025), entendemos a relevância da relação professor-aluno para a construção de uma prática pedagógica efetiva. Nessa perspectiva, devemos refletir sobre as aproximações que se estabelecem entre o emocional e o cognitivo. O estagiário, durante as práticas de ensino, deve construir noções de empatia, escuta e acolhimento, visando a construção de uma pedagogia humanizadora, como defende Freire (1996). Somente por meio de uma vivência afetiva e direta com os alunos é que o futuro professor poderá compreender as múltiplas realidades que convivem em uma mesma sala de aula, possibilitando uma prática docente mais comprometida, voltada para o desenvolvimento integral do sujeito. A construção da identidade docente, portanto, passa pelo reconhecimento da dimensão afetiva como constitutiva do ato educativo.

Outro ponto recorrente nos depoimentos dos entrevistados foi a percepção de que a identidade docente não se forma de maneira instantânea, mas se desenvolve à medida que o licenciando se depara com situações reais, exigindo tomada de decisões e posturas frente aos dilemas da prática. Como apontado por L2 (2025):

O estágio serviu muito para observar diferentes públicos. Primeiro, porque a gente tem aquela experiência no ensino fundamental, depois a gente também tem uma experiência no ensino médio. Então, a gente consegue construir essa persona de professor a depender do público que a gente está atendendo (L2, 2025).

Essa narrativa revela que o estágio proporciona ao licenciando a oportunidade de refletir sobre a diversidade de contextos educacionais, aspecto que é destacado por Nóvoa (1992) como essencial na constituição da identidade profissional. O confronto com diferentes

realidades escolares estimula o licenciando a adaptar suas expectativas e metodologias, tornando o processo de formação mais crítico e menos idealizado.

L1 (2025) reforçou essa ideia ao relatar que o estágio possibilitou a compreensão da prática docente para além da teoria, destacando o valor da experiência e da observação de professores atuantes:

Os estágios supervisionados me ajudaram justamente pela questão da experiência e por permitir acompanhar o perfil do educador em sala de aula, observar como ele trata os alunos, como realmente é o seu comportamento. Durante esse processo, eu refletia sobre o que ele falava, o que fazia, e avaliava se aquela atitude era certa ou errada. Eu procurava absorver aquilo que eu via que poderia contribuir para minha vida profissional, alguma prática que ele tinha no dia a dia e que, de alguma forma, pudesse me ajudar e somar na minha carreira. (L1, 2025).

Essa observação evidencia que o estágio funciona como um mediador entre teoria e prática, aspecto destacado por Tardif (2014), que reconhece o saber da experiência como elemento indissociável da constituição do saber docente.

Refletindo sobre a presença do supervisor nos estágios, Rocha (2013) alega que o estagiário ao adentrar o espaço escolar se depara com uma realidade que não fazia parte de seu cotidiano, podendo, muitas vezes, se frustrar por não conseguir lidar com as adversidades relacionadas aos alunos e à disciplina. Além disso, ainda pode enfrentar uma má recepção por parte da escola. Sousa (2021) aponta que o acompanhamento próximo do supervisor permite que o estudante reflita de forma crítica sobre suas experiências, receba análises orientadoras e obtenha uma maior segurança em relação à prática pedagógica. Assim, a falta de apoio adequado por parte do professor da universidade, ou até mesmo sua ausência durante a disciplina, pode resultar em diversas dificuldades.

Por isso, a supervisão é de fundamental importância e não pode se limitar apenas a questões burocráticas, como o cumprimento de protocolos administrativos, uma vez que, o supervisor contribui para que o licenciando ressignifique suas dificuldades, enfrente os dilemas da prática com apoio pedagógico e compreenda a complexidade da profissão docente de maneira mais profunda e realista (Nina *et al.*, 2023).

Ainda no que se refere a relevância do estágio, temos na narrativa de L8 o reconhecimento de que este momento formativo pode exercer um papel decisivo na trajetória acadêmica e profissional de licenciandos, especialmente em momentos de desmotivação. Por meio da aproximação com a realidade escolar, a vivência com os alunos e a possibilidade de compartilhar saberes, o estágio mostrou-se um espaço de reafirmação da escolha pela docência e de construção de vínculos significativos:

Os estágios me fizeram continuar no curso de Licenciatura em Química. Na época, eu estava pensando em desistir até do curso, estava desmotivado. E os estágios foram quem me fizeram permanecer no curso. Quando tive contato com a direção escolar, quando tive contato com os alunos, aquela troca de conhecimentos, pude socializar de certa forma, compartilhar ideias, o que estava aprendendo na universidade. Isso me motivou bastante. E eu criei um vínculo com os alunos de onde eu estagiei, no primeiro e segundo estágios. Esse vínculo foi muito bom. Inclusive, encontrei um dos alunos, que na época era aluno do estágio 1 e 2, e ele estava fazendo o curso na UEPB. E um aluno também no CCT. Eles falaram que eu tinha sido uma inspiração, e isso foi muito bom (L8, 2025).

L9 (2025), compartilha da visão a respeito da convivência com o ambiente educacional por meio dos estágios:

Eles ajudaram porque a primeiro momento eu observei e notei que você se torna mais próximo do aluno e além de ficar mais próximo, você conhece novas vertentes do aluno, conhece novos sistemas, novas pessoas. Você pode repassar o conhecimento que você tem sobre os assuntos e pode ajudar as pessoas e a parte de poder ajudar foi o que me motivou a ser professor (L9, 2025).

Os relatos de L8 e L9 (2025) dialogam diretamente com Dubar (1997), onde ele frisa que a identidade profissional não é uma herança, mas sim uma construção social, constantemente moldada através de vivências concretas e das interações com o ambiente e as pessoas.

Enquanto processo decisivo e necessário para a confirmação da escolha pela docência, os estágios trazem consigo particularidades que influenciam na visão até então construída sobre o que é ser professor. Ao serem questionados acerca disso, os licenciandos L8, L10 e L7 (2025) expressaram a importância de vivenciar a realidade escolar como forma de compreender, na prática, os desafios e possibilidades do exercício docente.

A gente enfrenta muitos obstáculos quando está na prática. Não devemos nos engessar a uma determinada metodologia. A gente tenta sempre ser flexível. Isso gera também uma certa dificuldade para quem não consegue ter esse jogo de cintura. Eu tive essa dificuldade. Porque, às vezes, não dá tempo. Às vezes, tem um imprevisto. Às vezes, os alunos não correspondem a determinada metodologia. Aí a gente tem que mudar. Então... eu vejo que a teoria é importante, mas a prática foi primordial para eu entender como é o trabalho de um professor (L8, 2025).

Existe um estudioso chamado José Pacheco que diz que “o professor é a única profissão que a gente faz o estágio antes da nossa formação”, porque a gente já passa a vida toda dentro da escola. Então, desde cedo, a gente observa aquele ambiente, claro que não com o olhar de profissional, mas com o olhar de aluno. E aí, depois, quando chega nessa etapa formativa, o estágio faz com que a gente mude essa visão sobre o chão da escola. O estágio traz essa percepção de que a escola é, sim, um ambiente acolhedor, mas ao mesmo tempo a gente já começa a enxergar as dificuldades, que muitas vezes, enquanto aluno da educação básica, a gente não conseguia perceber. A gente já vai para a escola, no estágio, com um olhar mais crítico. Então a gente passa a ver as dificuldades que os professores enfrentam, as

dificuldades da gestão, e observa com muito mais clareza as dificuldades dos próprios alunos (L10, 2025).

[...] quando a gente começa o curso, com aquelas cadeiras teóricas, a gente não tem muita noção da sala de aula. Então, você imagina uma sala de aula perfeita, sem problemas, onde todos os alunos entendem o conteúdo que você está passando com a sua metodologia. Mas quando chega na sala de aula, você vê que isso é totalmente diferente. Não é um, não é dois, são vários problemas que você vai ter que entender e ultrapassar, que são decorrentes do dia a dia da sala de aula. E ali você vê que vai ter que se reconstruir como professor e como profissional para atender a todos os estudantes. Então, a minha visão mudou mais ou menos nisso: de ter uma sala de aula perfeita e, ao chegar na prática, perceber que não é nada perfeito. Ali existem problemas e você vai ter que resolvê-los (L7, 2025).

Os excertos evidenciam que o estágio supervisionado cumpre uma função central no processo de formação de professores, pois é nesse espaço que se articula o conhecimento acadêmico com as demandas práticas e sociais da sala de aula, permitindo ao licenciando consolidar uma identidade profissional consciente e comprometida (Iza, 2014; Ferreira; Ferraz, 2021).

Conforme comentado por L10, quando falamos sobre ser professor, todos os licenciandos já carregam desde o início do curso, uma imagem sobre o que é a profissão docente a partir de suas vivências como aluno na educação básica e na universidade. Cabe considerar, contudo, que, muitas vezes, a percepção construída sobre a profissão é superficial e idealizada. Tardif (2014) descreve que essa concepção só é modificada a partir do momento em que o licenciando assume o lugar de professor, especialmente nos estágios supervisionados, onde passa a compreender que a prática docente, como apontam Pimenta e Lima (2017) envolve tomada de decisões constantes, mediação de conflitos, domínio de estratégias pedagógicas e sensibilidade frente à diversidade dos alunos.

Ainda em atenção às narrativas, reconhecemos críticas quanto à dissociação existente entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Autores como Pimenta e Lima (2006) sinalizam para a necessidade de superar essa fragmentação e desconexão. Em geral, apenas durante os estágios o futuro professor tem o contato com a dimensão prática, enquanto isso, os demais componentes curriculares do curso baseiam-se em teorias que não encontram aproximações com uma aplicação real. Nesse sentido, ao entrar na sala de aula pela primeira vez, diversas barreiras são encontradas pelos estagiários (Rocha, 2013). A prática pedagógica deve ser parte essencial da construção do professor, integrada aos conteúdos teóricos, de modo a permitir que o licenciando desenvolva uma compreensão crítica e fundamentada sobre o exercício da docência.

4.2 Desafios e estratégias de superação nos estágios

No contexto dos estágios, diversos desafios se apresentam, exigindo dos licenciandos reinvenções criativas e reflexões críticas quanto à realidade vivenciada. Freitas, Rodrigues e Nobre-Da-Silva (2023) apontam que enfrentar conflitos em sala de aula e lidar com a falta de recursos estruturais faz parte do processo formativo, estimulando o futuro professor a desenvolver respostas inovadoras em contextos adversos.

Adentrando nesse tema, um dos obstáculos mais marcantes para os licenciandos L1 e L4 (2025) foi a dificuldade em despertar o interesse dos estudantes, principalmente considerando a resistência de alguns em relação aos conteúdos de Química, o que afetava diretamente no planejamento e execução das aulas:

O grande desafio é fazer com que ele se interesse por algo que nunca viu antes, e que muitas vezes ele mesmo diz: "Eu nunca vou usar isso na minha vida. Pra quê que eu quero aprender isso?" Mal sabe ele o que o futuro reserva! Mas o aluno pensa assim, e isso dificulta muito. Muitas vezes, enquanto você está tentando ensinar, o aluno está conversando com o colega, mexendo no celular — que agora foi proibido. Mas, até o último ano, quando eu fiz o estágio, ainda não era proibido. E, sinceramente, não tinha como brigar com o aluno por causa do celular, porque eu sabia que essa era uma briga perdida, não tinha muito o que fazer. Todas as vezes que eu tentava chamar a atenção de alguém por conta do celular, eu já sabia que ia perder a batalha. (L1, 2025).

Tinha dias em que eu não tinha nem vontade de ir para a escola, porque eram adolescentes, com faixa etária de 16 a 18 anos, totalmente desinteressados. Estavam lá só por estar, faziam as tarefas, mas de forma muito mal feita. (L4, 2025).

As falas de L1 e L4 (2025) ressaltam que o estágio, além de espaço de criação e reinvenção de estratégias pedagógicas, é também um cenário de tensões, negociações, frustrações e aprendizados, pois impõe ao futuro professor a necessidade de reformular sua prática diante de situações reais, conforme apontam Pimenta e Lima (2017).

Pensando nos desafios, os cursos de licenciatura devem reconhecer as dificuldades dos licenciandos como parte estruturante da formação. A docência não pode ser resumida apenas ao domínio de conceitos, é fundamental que haja acompanhamento pedagógico, valorização das experiências práticas e garantia de suporte institucional. Desse modo, as questões emocionais mobilizadas pelos licenciandos devem ser acompanhadas de modo a se evitar problemas como a desmotivação ou até mesmo a desistência da profissão. Portanto, o acompanhamento assíduo por parte dos professores da universidade, aliado a uma escuta empática, pode ser decisivo para o fortalecimento do compromisso dos licenciandos com a profissão docente (Melo, 2023).

O participante L6 (2025) trouxe à tona um aspecto importante apontado por Garcez (2012): a precariedade estrutural das escolas onde estagiou, o que dificultou não apenas a realização das atividades planejadas, mas a conexão entre teoria e prática. Resultando em desmotivação:

Quando cheguei numa escola que não tinha nem TV para mostrar slides, isso foi um obstáculo. Então, tive que procurar outros meios para dar aula. Como eu estava acostumada a usar slides, tive que aprender a usar o quadro, por exemplo[...] a falta de estrutura da escola me deixou, sim, muito desmotivada, porque é frustrante. Quando eu sentava para conversar com outros professores, via a frustração deles, e isso até desmotivava a gente, o estagiário. Mas eu entendia, porque você está trabalhando numa escola sem estrutura, sem ventilador, sem TV, com salas de aula precárias, sem porta, cadeiras enferrujadas. Isso é desmotivante. A falta de estrutura foi o principal fator da desmotivação (L6, 2025).

O depoimento de L6 (2025) não deve ser considerado de forma isolada, visto que, muitas escolas sofrem do mesmo mal: a precariedade estrutural (Ferreira Neto, 2020). Tal aspecto impacta diretamente na metodologia pedagógica, limitando o professor a inovações em relação ao ensino como por exemplo: experimentações e uso de tecnologia para uma aula mais dinâmica. Além disso, frustra os estagiários em relação à futura profissão. Sendo assim, a ausência de recursos básicos, como quadros de boa qualidade, ventilação, projetores ou espaços organizados, além de falta de laboratórios para experimentação, compromete o planejamento das aulas e a qualidade do aprendizado, conforme relata Garcez (2012).

Esse tipo de vivência corrobora o que Tardif (2014) chama de “saberes essenciais da experiência”, um conhecimento que surge a partir do contato direto com as limitações e desafios da realidade escolar e que não pode ser totalmente antecipado pela formação acadêmica.

Além dos desafios didáticos e estruturais, as narrativas ainda indicam a carência de apoio pedagógico durante o estágio. L2 (2025), quando questionado, mencionou que, embora os professores da escola tenham sido colaborativos, o acompanhamento por parte do supervisor da UEPB foi limitado, restringindo-se apenas à entrega de relatórios burocráticos da disciplina de Estágio Supervisionado:

[...], no tocante à UEPB, eu acho que a gente fica um pouco largado — e eu vou usar esse termo mesmo, porque os professores que estão responsáveis pelos estágios não se dedicam exclusivamente a acompanhar os estagiários. Eu senti muita falta, por exemplo, de uma visita do professor à escola onde eu estava. Senti falta de um acompanhamento mais efetivo, de alguém realmente observando o que eu estava fazendo. Muitas vezes, o acompanhamento do professor do componente se limita à leitura de um relatório no final da disciplina. E a troca que deveria ser baseada na prática cotidiana acaba não acontecendo. Eu entendo que isso também tem relação com o excesso de responsabilidades que esses professores enfrentam. Eles têm que lidar com a carga horária na UEPB e, ao mesmo tempo, orientar dezenas de estagiários. Tanto que, em alguns casos, o componente acaba sendo dividido: quatro aulas na semana, sendo duas na escola e duas na universidade. Mas, mesmo assim,

acho que falta esse apoio mais próximo, mais presente, uma relação mais direta entre o professor da UEPB e o estagiário (L2, 2025).

L5 (2025) reforça a fala de L2 (2025) a respeito de algumas práticas não condizentes com a ementa da disciplina de estágio de alguns supervisores do curso licenciatura em Química da UEPB:

[...], na universidade, às vezes eu não senti tanto esse apoio. Os professores só apareciam, muitas vezes, de quinze em quinze dias nas aulas de estágio. Quando a gente precisava falar com eles, até para pegar uma assinatura do termo, era uma burocracia, porque eles não estavam lá. Mandavam deixar os documentos na coordenação, ou em outro lugar, ou então pediam para procurar em um outro dia, que não fosse o da disciplina de estágio, quando eles estivessem ministrando outra disciplina, para poder pegar essa assinatura. Então, no quesito universidade, essa foi a falha: a falta de compromisso dos professores com a disciplina (L5, 2025).

Essas narrativas sobre o tratamento inadequado com os componentes de estágio, mostram que esse é um problema recorrente. A ausência de um acompanhamento mais próximo por parte dos professores supervisores expõe uma falha relevante, tendo em vista que uma orientação construtiva envolve a presença ativa dos supervisores, com visitas às escolas, escutas das demandas dos estagiários e trocas de saberes baseadas nas suas experiências (Sousa, 2021).

Conforme L3 (2025) enfrentar os desafios impostos pela realidade escolar lhe trouxe amadurecimento e autoconfiança. A inserção na escola mostrou que a prática não é perfeita, mas exige flexibilidade e capacidade de adaptação:

Esse foi um desafio: tentar estimular a autoestima dos alunos em relação ao conhecimento, mostrar que eles podiam, mesmo enfrentando barreiras impostas por quem não acreditava neles. Acredito que a minha aproximação com os alunos ajudou bastante, eu conversava com eles no intervalo, tentava motivar e mostrar que era possível superar essas dificuldades. Aos poucos, as coisas foram melhorando e, inclusive, cheguei a reencontrar turmas do meu estágio 1. Foi interessante perceber que os alunos se sentiam mais à vontade para conversar comigo, talvez por eu ser uma figura nova, mais jovem, ou porque se sentiam mais seguros para se expressar sem medo de julgamento. Então, apesar da dificuldade, consegui contornar a situação com muita conversa e construindo uma relação de confiança (L3, 2025).

L7 (2025), por sua vez, apontou que, diante da escassez de recursos, desenvolveu criatividade para adaptar conteúdos e criar dinâmicas acessíveis, reforçando Garcez (2012):

[...], os maiores desafios foram esses: como criar uma metodologia que englobasse todos esses estudantes tão diferentes. Então, eu acho que o maior desafio que encontrei foi esse. E como eu lidei com isso? Muito trabalho, mas como eu falei, foi a metodologia. Em uma aula, eu não levava só uma metodologia, mas várias, para tentar englobar todos. Então, em uma só aula, eu levava várias metodologias, divididas em tempos certos, para que todos participassem. Acho que lidei dessa forma. (L7, 2025).

Essas narrativas enfatizam aspectos discutidos por Segato e Gondim (2021), estudo que identificou falhas no processo de estágio dos licenciandos em Química como: a falta de suporte adequado por parte dos professores da Instituição de Ensino Superior (IES) e supervisores, mal acolhimento na escola e distanciamento entre a teoria e a prática durante a formação. As autoras destacam que, ao se depararem com a realidade escolar, é comum que surjam entre os licenciandos dificuldades na transposição didática, movimento que exige adequação dos conteúdos específicos, aprendidos na graduação, à prática cotidiana na sala de aula.

Ainda nesse sentido, L7 (2025) manifesta que, mesmo desiludido com as situações de estágio, sempre tentou se motivar:

Eu sempre me senti desmotivado, mas nunca pensei em desistir. Mesmo com essas experiências de estágio, sendo um pouco frustrantes, ou não totalmente frustrantes, eu sempre me senti mais motivado, mesmo diante desses desafios. E, mesmo ficando desestimulado, eu prefiro sempre me motivar (L7, 2025).

Por fim, L1 (2025) destacou que, mesmo em meio aos desafios, o estágio lhe ofereceu uma visão realista e ao mesmo tempo transformadora da docência, fortalecendo sua resiliência e capacidade de lidar com o inesperado:

Contribuíram demais, justamente por conta da experiência. Por exemplo, eu consegui desenvolver habilidades e metodologias que antes eu nem imaginava que funcionariam na prática — e funcionaram, de fato. Foi um processo de pegar o que a gente aprende nas disciplinas teóricas, aquelas que falam sobre ensino, sobre educação, e transformar isso numa versão mais aprimorada e, ao mesmo tempo, adequada à realidade do ensino médio, que é um público jovem. A gente percebe que não adianta chegar na escola e tentar falar bonito, como a gente aprende na universidade, aquela coisa toda teórica, cheia de termos. Não funciona assim. A gente precisa traduzir isso para uma linguagem que os alunos compreendam, que faça sentido pra eles naquele contexto. Então, os estágios contribuíram muito para o meu crescimento e desenvolvimento, tanto pedagógico quanto emocional. Acho que, apesar do tempo ter sido curto — porque é pouco tempo de prática, na verdade —, o que eu vivi ali já me trouxe uma confiança que antes eu não tinha. Quando eu comecei no Estágio 1, eu pensava: "Meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?!" Eu me sentia totalmente insegura. Mas hoje, depois dessas experiências, entrar numa sala de aula e conversar com os alunos já é algo tranquilo, que flui naturalmente. Me sinto confiante de que, se começar a trabalhar dando aula agora, vai dar certo (L1, 2025).

Esses relatos evidenciam que o estágio supervisionado, mais do que um requisito curricular, é um espaço formativo potente, no qual o licenciando precisa lidar com os desafios da realidade escolar e aprender, na prática, a enfrentar frustrações, propor soluções e amadurecer profissionalmente. Como afirmam Pimenta e Lima (2017), é através do confronto com os dilemas concretos da escola que o licenciando forma sua postura crítica e comprometida, essencial para a prática docente.

4.3 A influência do estágio na motivação e nas expectativas sobre a carreira docente

Ao dialogarmos com os licenciandos, podemos verificar que o estágio, além de revelar os desafios da profissão, fortaleceu ou, em alguns casos, ressignificou o desejo de ser professor:

Acho que ajudou bastante. Na verdade, os estágios foram o ponto que me deu certeza de que era isso que eu queria para a minha vida. Eu sempre quis muito ser professora, mas estagiar na minha área e poder fazer atividades interessantes, coisas que a turma se interessava de verdade, foi o que confirmou essa escolha. Teve uma situação que me marcou muito: uma mãe veio me contar que pegou o filho de madrugada na cozinha, fazendo um experimento que eu tinha ensinado em sala de aula. Era um experimento simples, mas como ela não sabia do que se tratava, achou estranho e mandou ele guardar tudo. Depois descobriu que aquilo era algo (L3, 2025).

Sim! De certa forma, eu tinha uma visão: “Nossa, eu vou para uma escola, vou lidar com adolescentes, com jovens. Como vai ser essa parte?” Então, quando a gente começa os estágios, essa desmotivação meio que fica de lado, porque você se sente feliz indo para o estágio. Eu, [...], só ia dois dias na semana para observar a professora, e ficava motivado esperando esses dias chegarem para ir para a escola, porque quando a gente chega lá é uma sensação boa, é uma sensação maravilhosa. Então, eu acho que sim! (L5, 2025).

Por outro lado, quando o licenciando enfrenta uma realidade na qual não está preparado, o resultado é um sentimento de frustração e desmotivação em relação à docência, indicando que por vezes os estágios não serão suficientes para ajudar a contornar com a frustração e os desafios da carreira docente, havendo a necessidade reflexão. L7 e L6 (2025) relatam isso:

Eu acho que não me ajudaram a lidar com a desmotivação, pelo contrário, me geraram mais desmotivação, porque foi quando eu tive um choque de realidade de como é realmente uma sala de aula. E eu acho que não ajudou, pelo contrário, mostrou uma realidade que eu não conhecia (L7, 2025).

Não, eu acho que os estágios, na verdade, pioram a desmotivação e os desafios da carreira docente. Eles não ajudam, não. Como eu disse, muitas vezes fazem com que a pessoa desista. Então, não me ajudaram a lidar com isso (L6, 2025).

Esses paralelos de realidades dos estudantes associam-se ao pensamento de Moraes (2025) ao salientar que as pessoas passam por vivências diferentes, cada indivíduo reage de uma determinada forma diante as barreiras que encontra durante a prática pedagógica no ambiente escolar.

Refletindo as narrativas de L6 (2025) e L7 (2025), bem como considerando a relevância dos estágios na constituição da identidade docente (Nina *et al.*, 2023), reconhecemos a necessidade de serem repensados aspectos relativos à estrutura e o acompanhamento dos

estágios. Pontuamos que é necessário aos cursos de formação de professores escutarem as demandas dos estudantes estagiários, pois elas apontam para urgências na formação inicial, sobretudo no que se refere ao suporte institucional oferecido, ao fortalecimento de vínculos mais colaborativos entre universidade e escola, e a promoção de reflexões críticas sobre os desafios reais e atuais da docência (Pimenta e Lima, 2006; 2017).

Freire (1979) afirma que o ato de ensinar é, acima de tudo, um ato de generosidade e paixão pelo conhecimento, que se torna significativo a partir da relação entre educador e educando. É na prática que o licenciando percebe o impacto social do seu papel, o que fortalece o vínculo com a docência. Reconhecendo a coletividade inerente ao processo educativo, questionamos os licenciandos: De que forma as interações com alunos e professores da escola durante os estágios influenciaram sua percepção sobre o papel do professor e suas expectativas para a carreira docente? Ao refletir sobre esta questão, L4 (2025) pontua:

Eu acho que a gente tem que se inteirar ao máximo com a comunidade escolar, com os professores, com os alunos, porque a gente está construindo nossa história e ajudando a construir outras histórias. Então, eu acho que a escola é uma via de mão dupla, do mesmo jeito que você proporciona algo a alguém, alguém pode proporcionar a você. É super importante acolher uns aos outros, fazer pelos outros, mesmo que nem sempre os resultados sejam positivos. A gente tem que aprender a lidar com as circunstâncias que encontramos na escola e tentar fazer o máximo para ver resultados positivos. Se a gente fosse apenas focar nas coisas ruins, que são várias, eu tive três realidades diferentes em três escolas, seriam situações difíceis. Mas são realidades semelhantes, mais ou menos, com alunos que vivem em vulnerabilidade social, da periferia, com pais separados, com pais alcoólatras. São circunstâncias que a gente tem que aprender a lidar, e a carreira vai nos trazer experiência, porque, por mais que sejamos novos e estejamos entrando na profissão, isso não é algo que vai acontecer só uma vez. A gente tem que aprender de forma positiva, porque isso vai acontecer em qualquer ambiente que estivermos (L4, 2025).

O licenciando, ao adentrar no ambiente da sala de aula, se depara com diversos contextos e situações individuais. Essa conexão com a realidade, através das interações com os alunos, pode ser observada também na narrativa de L8 (2025):

Eu “me entrei” bastante com os alunos. Eu notava no rosto deles as dificuldades que eles tinham. Eu tentei ser o meu melhor nos estágios. Dentro das minhas implementações, a gente também tem que ver como vai adaptar as metodologias diante do regime escolar. Suprii as minhas expectativas o estágio (L8, 2025).

Outro ponto importante diz respeito à possibilidade que o estágio tem de transformar períodos de crise em motivação renovada. L8 (2025) compartilhou que, antes do estágio, enfrentava momentos em que pensava mudar de área, mas foi o vínculo com os alunos que reacendeu seu interesse em seguir na licenciatura:

Então, quando eu passei no curso, foi justamente quando eu entrei no estágio e me apaixonei pelos alunos e pela troca, como eu já havia dito. Estava lá que eu tinha passado em Engenharia Elétrica e Engenharia Ambiental. E, com um pezinho para mudar para Engenharia Ambiental, os alunos me conquistaram e eu fiquei na licenciatura até o fim (L8, 2025).

Além das interações com os alunos, o diálogo, a presença e a troca de saberes com os professores da escola fortalecem ainda mais a confiança do licenciando, deixando-o mais confortável para seguir com o estágio. Podemos observar isso nas falas de L5 e L2 (2025):

[...] os professores também foram maravilhosos, me receberam super bem, me deixaram aberto a participar da aula se eu me sentisse à vontade (L5, 2025).

No meu caso, os estágios contribuíram muito para me motivar, principalmente porque eu tive preceptores que foram atenciosos [...] (L2, 2025).

Os excertos de L2 e L5 (2025) sinalizam que o estágio é um espaço de experiências afetivas e sociais que estão além de um requisito curricular, como destaca Nóvoa (1992). É nesse momento formativo que deve haver um contato próximo entre licenciandos e professores da educação básica, sendo essencial que este segundo grupo esteja disposto a compartilhar suas práticas pedagógicas, oferecendo segurança e estimulando o estagiário a experimentar novas metodologias. Nesse sentido, as relações interpessoais estabelecidas no estágio também contribuem para a construção identitária do docente.

Seguindo a respeito da importância do acolhimento na escola para o desenvolvimento das atividades e aumento de confiança, e que influencia positivamente na vontade de ser professor. As autoras Segatto e Gondim (2021), dizem que é necessário esse entendimento por parte das escolas para que uma eventual má aceitação não prejudique o licenciando. L10 (2025) fala a respeito disso:

Eu percebi que existem pessoas que realmente são bem solícitas, próximas, que estreitam os laços com estagiários, enquanto outras não demonstram esse interesse. Mas, no geral, o relacionamento que eu tive com os alunos foi muito bom, e com os professores também. Claro que existe uma hierarquia nítida — estagiário é estagiário e professor é professor —, mas as interações foram positivas e influenciaram bastante nessa visão de ser professor (L10, 2025).

Ao final das entrevistas, refletimos junto aos participantes que os estágios, ao proporcionarem um contato direto com a realidade escolar, influenciam de forma significativa as expectativas futuras em relação à carreira docente, seja fortalecendo o desejo de lecionar, ou provocando reflexões profundas sobre os caminhos a seguir na educação. Ao considerarmos tais expectativas, temos em L5 (2025) o seguinte relato:

O tempo de estágio é só seis meses, um período muito curto de tempo, e mesmo sendo um período muito curto, é enriquecedor. Então, as expectativas para a futura carreira docente são altas (L5, 2025).

Cada estagiário carrega sentimentos distintos ao passar pela experiência da prática. Nesse sentido, em contraste a narrativa anterior, reconhecemos em L6 (2025) que as diversas condições desfavoráveis vivenciadas por ele acabaram por frustrar algumas expectativas em relação à profissão:

[...] não tenho muitas expectativas com a carreira docente, pelo menos, assim que terminar o curso. Eu acredito que eu vá fazer algum mestrado ou doutorado e tentar concurso para ser professora universitária. Mas ser professor da Educação Básica não me deixa com brilho nos olhos, esperando algo magnífico. Hoje, vejo que é muito difícil, é muito cansativo. Acho que até me frustrei um pouco como professor. Isso impacta a visão de futuro, porque fico realmente desconfortável com a profissão, mesmo sem ter terminado o curso (L6, 2025).

Dessa forma, diante desses relatos, compreendemos que as expectativas dos licenciandos estão além das atividades cotidianamente desenvolvidas nas escolas e são influenciadas pelas políticas públicas vigentes, pela estrutura física dos espaços escolares e pela necessidade de valorização do trabalho do professor em formação (Gatti e Barreto, 2009). Quando uma escola possui o aparato necessário e os professores recebem salários dignos, certamente, suas expectativas crescem. Ao tratar sobre este tema, L2 (2025) comenta:

Eu espero muito que políticas educacionais sejam colocadas em prática, principalmente no sentido de melhoria estrutural, porque sem estrutura a gente fica muito limitado, principalmente para quem é professor da área de ciências da natureza. E, obviamente, também uma valorização do profissional docente, porque a gente está em um cenário em que a sociedade brasileira não enxerga mais o potencial do professor. Não vê mais o professor como um agente importante para a sociedade, e isso é muito importante e necessário de ser modificado (L2, 2025).

Pensando a respeito da fala de L2 (2025), a desvalorização do professor é uma realidade que se intensifica na educação básica do Brasil, traduzida de diferentes formas, como cargas horárias excessivas e salários defasados. Ademais, conforme mencionado pelo participante, o potencial dos professores tem sofrido interdições em tempos recentes. Ao refletir sobre esse cenário, Monteiro, Vaz e Mota (2022) enfatiza que, para além de outros aspectos, os professores têm sido desvalorizados em sentido social, não sendo adequadamente reconhecidos como profissionais qualificados que se comprometem, política e eticamente, com a formação plena de cidadãos. A imagem do professor muitas vezes é associada a alguém que "trabalha por vocação", como se o afeto compensasse a falta de recursos ou infraestrutura. Freire (1996) salienta que o professor é importante na construção do conhecimento, transformando os alunos

com inspirações, reflexões e criticidade. Se as atribuições docentes não são efetivamente valorizadas, se fortalece um sentimento de desestímulo, impactando diretamente na qualidade do ensino.

Por fim, temos em L10 (2025) uma vinculação das expectativas com a necessidade de agir com compromisso e responsabilidade frente aos desafios da profissão docente:

Quanto às minhas expectativas, o que eu levo é buscar ser o melhor profissional que eu puder, dentro da minha realidade. Isso foi algo que um professor me disse e eu guardei. Eu carrego isso não só para o estágio, mas para as aulas diárias que virão. Farei o meu melhor dentro da oportunidade que eu tiver, e as expectativas são muito boas e positivas para que isso aconteça (L10, 2025).

As narrativas revelam que o estágio supervisionado tem o potencial de reafirmar o desejo pela docência, ressignificar trajetórias e ampliar o olhar crítico sobre a profissão, evidenciando que a escolha de ser professor não é apenas racional, mas também construída emocionalmente, em sintonia com as experiências vividas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar os impactos dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba no interesse dos estudantes em seguirem a carreira docente. As narrativas alcançadas revelaram o valor formativo desses momentos, destacando-os como um espaço privilegiado de aproximação com a realidade escolar. Diante disso, retornamos aos objetivos elencados, de modo a pontuarmos algumas considerações.

Em um primeiro movimento, reconhecemos que as vivências nos estágios proporcionaram aos licenciandos reflexões sobre aspectos relativos à teoria e a prática, estabelecendo que é no contato constante com o cotidiano escolar que a identidade profissional passa a ser construída. Pontuamos que os estágios funcionam como um campo de experimentação e confronto entre o ideal e o real da profissão, e, por isso, devem ser pensados como parte central da formação inicial. Tal aspecto demonstra a necessidade de que os cursos de licenciatura ofereçam suporte adequado aos licenciandos durante esse processo, garantindo acompanhamento pedagógico, bem como espaços de escuta e reflexão.

No segundo movimento reflexivo, consideramos as dificuldades e superações experimentadas pelos licenciandos no campo do estágio. Entre as narrativas apresentadas, vemos pontuados como desafios: a preparação inadequada à realidade escolar, precariedade estrutural das escolas públicas e ausência de um acompanhamento mais próximo por parte dos supervisores da universidade, aspectos que resultaram em sentimentos de frustração e desmotivação. Reconhecemos que os dilemas vivenciados na prática docente devem ser coletivamente discutidos a partir de uma íntima relação que deve existir entre as escolas e a universidade, pois, quando dissociados, comprometem a formação crítica e reflexiva dos futuros professores.

A partir das narrativas alcançadas, podemos pontuar que, ao mesmo tempo em que os estágios podem reafirmar o desejo pela profissão docente, também expõe lacunas que precisam ser consideradas. Enquanto alguns participantes relatam experiências positivas, com vínculos afetivos e motivação renovada, outros demonstram desânimo diante dos múltiplos desafios vividos, impactando inclusive no desejo em ser professor na educação básica. Essas disparidades evidenciam que os estágios apresentam uma dimensão emocional e afetiva muito pronunciada, a qual deve ser considerada nos cursos de formação de professores, de modo que se criem estratégias de acompanhamento mais sensíveis e eficazes.

Esperamos que este estudo contribua para reflexões institucionais sobre a importância do estágio supervisionado em cursos de licenciatura, não apenas como exigência curricular, mas como um cenário de vivências pedagógicas extremamente relevantes para a identidade docente, demandando valorização, acompanhamento e ressignificação contínua.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Patrício Câmara; NUNES, Renata Rufino. Identidade docente na formação inicial em ciências biológicas: análise dialógica da conversação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 26, e024056, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9771659.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- BENELI, Vitória de Valöis Veloso; MATIAS, Vânia de Fátima; CATABRIGA, Lorena Mota. A identidade docente sob a ótica das políticas educacionais. **SciELO Preprints**, [S. l], v. 1, p. 1-17, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/11990/21911>. Acesso em: 8 mar. 2025.
- BRASIL. Decreto nº 74.201, de 21 de junho de 1974. **Concede reconhecimento ao curso de Química da Universidade Regional do Nordeste, com sede na Cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74201-21-junho-1974-422732-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 10 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2024.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional de professores. *In*: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Lisboa: Porto Editora, 1997.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DUBAR, Claude. **A crise da identidade**: a interpretação de uma mutação. Porto: Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, Bauru, v. 7, p. e021017, 2021. Disponível em: <https://revistahipotese.editoraiberoamericana.com/revista/article/view/52>. Acesso em: 8 mar. 2025.

FERREIRA NETO, Rubem Barboza. Infraestrutura escolar: a precarização da educação pública travestida sobre a Educação Física em escolas brasileiras. **Sensos-e**, Portugal, v. 7, n. 2, p. 50-59, 2024. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3524/1601>. Acesso em: 11 out. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Lorena Lemes de; RODRIGUES, Rubia; NOBRE-DA-SILVA, Nara Alinne. O Estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Química: Desafios e possibilidades na percepção dos estagiários. **Revista Nova Paideia**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 82–100, 2023. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/297>. Acesso em: 10 out. 2024.

GARCEZ, Edna Sheron da Costa *et al.* O estágio supervisionado em Química: possibilidades de vivência e responsabilidade com o exercício da docência. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 149-163, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37740>. Acesso em: 10 out. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIL, Antonio Carlos; REIS NETO, Aline Crespo dos. Survey de Experiência como Pesquisa Qualitativa Básica em Administração. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 22, n. 56, p. 125-137, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/74026>. Acesso em: 12 fev. 2025.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. in: NÓVOA, a. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisangela Venâncio; ARNOSTI, Rebeca Possobom; SOUZA NETO, Samuel de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. Disponível em: <https://reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/978>. Acesso em: 8 mar. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MELO, Sandra Helena Dias de. Vir-a-ser docente na formação inicial: ideologias linguísticas entre a escola e a universidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 62, p. 442–457, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/WTGS8TfwzMwfkfXcDWNS6tN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

MONTEIRO, Alice Nantala Pereira; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves; MOTA, Rafael Silveira da. Desvalorização profissional dos professores. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Salvador, v. 3, n. 13, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/download/37379/24759>. Acesso em: 10 out. 2024.

MORAES, André de Araújo. A importância do estágio supervisionado na formação de professores: contribuições, desafios e perspectivas. **Revista Cadernos Pedagógicos**, Curitiba, v. 22, n. 5, p. 1–15, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/14548/8168>. Acesso em: 10 out. 2024.

NINA, Matheus Mendes; SANTOS, Crisna Pereira dos; ROCHA, Sthefanie Felix da; COELHO, Euricléia Gomes. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 5, n. 2, p. 811-825, nov. 2023. Even3. <http://dx.doi.org/10.29327/269504.5.2-23>. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/6677>. Acesso em: 10 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: Diferentes Concepções. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 10 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

RESENDE, Rui; CARVALHO, Mário; SILVA, Eugênia; ALBUQUERQUE, Alberto; LIMA, Ricardo; CASTRO, Júlia. Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In: QUEIRÓS, Paula Maria Leite; BATISTA, Paula; MARQUES, Ramiro José Rolim (Eds.). **Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional**. Porto: FADEUP. 2014.

ROCHA, Teresa Maria de São José Ribeiro. **A transição de aluno a professor: Dificuldades e desafios**. 2013. 240f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, 2013.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 out. 2024.

SANTOS, Valdelina Bezerra dos; MUNIZ, Simara de Sousa; SILVA, Denyse Mota da. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **Facit Business And Technology Journal**, v. 1, n. 13, p. 140-147, 2020. Disponível em: <https://revistas.faculadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/488>. Acesso em: 01 out. 2024.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista UNAR**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em:

https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SEGATTO, Mônica Silva; GONDIM, Maria Stela da Costa. O estágio supervisionado e suas dificuldades na visão de estagiários em licenciatura em Química do IQUFU. In: **Educação Contemporânea**. Belo Horizonte: Poisson, 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. p. 33-44.

SOUZA, Simone de; VENDRAME, Cristiane Batistioli; DE OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista. O estágio supervisionado para a formação de professores: as relações teórico-práticas em questão. **Interfaces da Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 12, n. 34, p. 755–776, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5139>. Acesso em: 12 out. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TAKAHASHI, Bruno Tadashi; JÚNIOR, Álvaro Lorencini. A identidade social docente na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 1103–1115, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2677>. Acesso em: 8 mar. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.; **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB). **Projeto Pedagógico de Curso**: Química (Licenciatura). Campina Grande: EDUEPB, 2016.

UEPB. UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB). **Resolução CONSEPE nº 068/2015, de 27 de abril de 2015**. Aprova o Regimento dos Cursos de Graduação da UEPB, e dá outras providências. **Campina Grande, PB**, 7 mai. 2015.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PRÉVIO

Este formulário tem como objetivo coletar algumas informações prévias que serão relevantes ao desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso do discente Cleyton Cassimiro de Souza.

Agradecemos imensamente sua participação neste formulário e garantimos que os dados coletados serão mantidos em sigilo pelo pesquisador responsável.

1. Qual seu nome?
2. Você é estudante do curso de Licenciatura em Química ou de Química Industrial? ()
Licenciatura () Industrial
3. Quais estágios supervisionados você já cursou? Pode marcar mais de uma opção: ()
Estágio I () Estágio II () Estágio III () Estágio IV

APÊNDICE B – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO

Assunto: Convite para Participação em Pesquisa de TCC

Prezado(a) [Nome do Estudante],

Meu nome é Cleyton Cassimiro de Souza, e sou estudante do curso de Licenciatura em Química na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Estou desenvolvendo meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre as influências dos Estágios Supervisionados na nossa formação, sob orientação da professora Quézia Raquel Ribeiro da Silva. Esta pesquisa tem como objetivo **analisar os impactos dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual da Paraíba no interesse dos estudantes em seguirem a carreira docente.**

Gostaria de convidá-lo(a) a participar desta pesquisa, que será realizada por meio de uma entrevista online via Google Meet, previamente agendada conforme sua disponibilidade. Sua contribuição é essencial para enriquecer a análise do tema abordado. Ressalto que a participação é totalmente voluntária, garantindo-lhe o direito de recusa ou interrupção de sua participação a qualquer momento, sem necessidade de justificativa.

Proponho que nosso encontro seja realizado no dia XX/XX/2025, às XX:XX.

Local: Google Meet

Caso aceite, peço encarecidamente que preencha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para a Gravação de Voz (TAGV) para confirmar a sua participação através do link: <https://forms.gle/j6BiQEWsk67FY3Br8>.

Caso tenha disponibilidade para participar da entrevista no momento mencionado, basta confirmar a presença. **Se não possuir disponibilidade, peço que retorne este e-mail com a data e o horário em que poderá participar. (Estou disponível para realização do momento conforme sua disponibilidade).**

Garanto que todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial. Em caso de interesse, estarei à disposição para fornecer mais detalhes sobre o estudo e esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir.

Desde já, agradeço pela atenção e colaboração.

Aguardo o retorno a este email.

Atenciosamente,

Cleyton Cassimiro de Souza

Licenciatura em Química

Universidade Estadual da Paraíba

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como você descreveria a importância dos estágios supervisionados do curso de Química na UEPB para a sua formação como professor?
2. De que forma os estágios supervisionados ajudaram você na construção da sua identidade profissional?
3. O que mudou na sua visão sobre ser professor ao longo dos estágios?
4. Quais foram os maiores desafios que você encontrou? Como você lidou com eles?
5. Em algum momento você sentiu alguma desmotivação? O que ocasionou essa desmotivação?
6. Qual a sua avaliação do apoio recebido pelo professor da escola e pelo supervisor da UEPB durante os estágios?
7. Os estágios contribuíram para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e emocionais relevantes? Por quê?
8. Os estágios ajudaram você a lidar com a desmotivação e os desafios da carreira docente?
9. Após a experiência dos estágios, você se sente mais ou menos motivado a ser professor? Por quê?
10. De que forma as interações com alunos e professores da escola durante os estágios influenciaram sua percepção sobre o papel do professor e suas expectativas para a carreira docente?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a),

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM QUÍMICA: UM ESTUDO NO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA** sob a responsabilidade de: **Cleyton Cassimiro de Souza** e dos orientadores **Prof. Dr. Francisco Ferreira Dantas Filho** e **Profa. Ma. Quézia Raquel Ribeiro da Silva**, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Objetivamos neste estudo compreender os impactos dos estágios supervisionados na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual da Paraíba, especialmente no que se refere à construção da identidade docente e à decisão de seguir a carreira na docência. Nesse sentido, nossos objetivos específicos são: I) Investigar de que maneira os estágios supervisionados contribuem para a formação da identidade profissional dos licenciandos; II) Identificar as experiências marcantes e os desafios enfrentados durante os estágios que influenciam a percepção sobre a prática docente; e III) Compreender como tais desafios e vivências repercutem na motivação dos estudantes em optar pela carreira docente.

A pesquisa citada apresenta uma abordagem qualitativa, assumindo enquanto instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas a ser desenvolvidas de forma online a partir da plataforma Google Meet. Além disso, serão utilizados nestes momentos o registro em áudio, utilizando a ferramenta de gravação da referida plataforma. Para isso, será solicitada a assinatura do Termo de Autorização para Gravação de Voz (TAGV).

De acordo com a Resolução nº 466/2012, salientamos que esta pesquisa oferece riscos mínimos, tendo em vista que não buscamos realizar nenhuma modificação e/ ou manipulação de questões fisiológicas, sociais e psicológicas dos sujeitos participantes. Ademais, não há necessidade de deslocamento dos participantes, a entrevista será realizada de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet. Quanto aos benefícios, destacamos que tal pesquisa poderá fomentar discussões quanto às mudanças que se fazem necessárias na formação de professores de Química para a atuação destes profissionais na educação inclusiva.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados aos estudantes participantes, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer fase da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo.

O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Fica garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, além da garantia de ressarcimento a eventuais despesas dos participantes da pesquisa.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas. (Res. 466/2012, IV. 3. g. e. h.)

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com Cleyton Cassimiro de Souza, através do telefone (83) 99656-9540 ou através do e-mail: cleyton.souza@aluno.uepb.edu.br, ou do endereço: Rua José Apolinário, nº 231, bairro Brito Lira, cidade de Remígio-PB. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, Telefone (83) 3315 3373, e-mail: cep@setor.uepb.edu.br e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM QUÍMICA: UM ESTUDO NO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA** e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa

identidade. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada: OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM QUÍMICA: UM ESTUDO NO CAMPUS I DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, **AUTORIZO**, por meio deste termo, o pesquisador Cleyton Cassimiro de Souza a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte. Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso do pesquisador acima citado em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisadora coordenadora da pesquisa Quézia Raquel Ribeiro da Silva, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as Diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.