v7.n7.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

TECENDO A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: TRAVESSIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO

WEAVING UNIVERSITY TEACHING: FORMATIVE JOURNEYS IN THE GRADUATE TEACHING INTERNSHIP

TEJIENDO LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: TRAVESÍAS FORMATIVAS EN LA PASANTÍA DOCENTE DE POSGRADO

Keila Cristina Pinheiro Antunes[1], Marcel Thiago Damasceno Ribeiro[2]

e778472
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i7.8472

PUBLICADO: 07/2026

RESUMO

O estágio de docência constitui componente formativo presente na pós-graduação *stricto sensu*, voltado à aproximação do pós-graduando com o exercício do magistério universitário. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre a experiência desenvolvida no estágio de docência realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da REAMEC/UFMT, no componente Estágio Supervisionado III da Licenciatura em Química. O estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa, caracterizando-se como relato de experiência. A produção dos dados ocorreu por meio de registros em diário de campo. O material foi analisado por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016). Os resultados demonstram que a experiência possibilitou compreender o papel do planejamento, da mediação pedagógica e da reflexão sobre a prática no exercício da docência universitária. Conclui-se que o estágio de docência contribui para a articulação entre pesquisa, ensino e formação pedagógica na pós-graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio de docência. Docência universitária. Relato de experiência.

ABSTRACT

The teaching internship is a formative component of stricto sensu graduate education, aimed at bringing graduate students closer to the practice of university teaching. In this context, this article aims to report and reflect on the experience developed during the teaching internship carried out in the Graduate Program in Science and Mathematics Education of the REAMEC/UFMT, within the course Supervised Internship III of the Chemistry Teacher Education program. The study is grounded in a qualitative approach and is characterized as an experience report. Data were generated through field diary records. The material was analyzed using Discursive Textual Analysis (Moraes; Galiazzi, 2016). The results show that the experience made it possible to understand the role of planning, pedagogical mediation, and reflection on practice in the exercise of university teaching. It is concluded that the teaching internship contributes to the articulation between research, teaching, and pedagogical preparation in graduate education.

KEYWORDS: *Teaching internship. University teaching. Experience report.*

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no âmbito da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

[2] Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no âmbito da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Pós-doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Instituto de Química da UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

RESUMEN
La pasantía docente es un componente formativo del posgrado stricto sensu, orientado a aproximar al estudiante de posgrado al ejercicio de la docencia universitaria. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo relatar y reflexionar sobre la experiencia desarrollada en la pasantía docente realizada en el Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemática de la REAMEC/UFMT, en el componente Práctica Supervisada III de la Licenciatura en Química. El estudio se fundamenta en el enfoque cualitativo, caracterizándose como relato de experiencia. Los datos fueron producidos mediante registros en diario de campo y analizados a través del Análisis Textual Discursivo (Moraes; Galiazzi, 2016). Los resultados demuestran que la experiencia permitió comprender el papel de la planificación, la mediación pedagógica y la reflexión sobre la práctica en el ejercicio de la docencia universitaria. Se concluye que la pasantía docente contribuye a la articulación entre investigación, enseñanza y formación pedagógica en el posgrado.

PALABRAS CLAVE*: Pasantía docente. Docencia universitaria. Relato de experiencia.*

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) atribuiu à pós-graduação a responsabilidade pela formação dos que atuam ou atuarão no magistério universitário, apontando que os cursos de mestrado e doutorado são instâncias prioritárias para essa preparação, conforme o art. 66 (Brasil, 1996). Pimenta e Anastasiou (2014) chamam atenção para a palavra escolhida pela lei: não “formação”, mas “preparação”. A distinção não é semântica. Preparação remete a uma lógica voltada para a racionalidade técnica; enquanto formação remete ao processo educacional que articula reflexão e posicionamento crítico (Pimenta; Anastasiou, 2014; Martin-Franchi, 2022). Tal perspectiva também é apresentada por Arroio (2009) no campo da formação de pós-graduandos para a docência em Ciências. O que a legislação enquadrou como preparação, a literatura pedagógica há décadas defende que deveria ser formação. A partir dessa tensão, este artigo busca compreender: de que modo o estágio de docência contribui para a formação pedagógica da pós-graduanda?

Ao não especificar os meios pedagógicos envolvidos, a lei abriu espaço para que dispositivos institucionais fizessem a mediação entre norma e prática. O estágio de docência é um desses dispositivos, com a função de articular a formação para a pesquisa com a dimensão pedagógica do trabalho docente. Dentro da pós-graduação *stricto sensu*, ele é o espaço em que ensinar, pesquisar, aprender e refletir sobre a docência podem, de fato, dialogar. Estudos mostram que o estágio tende a ser cumprido como exigência regulatória, sem receber o cuidado institucional que sua função formativa demanda (Pimenta; Lima, 2019; Martins; Fernandes-

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Santos, 2023). Documentar essa experiência é uma forma de refletir sobre o que o estágio de docência pode oferecer à formação pedagógica.

O estágio de docência, na pós-graduação *stricto sensu*, foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 1999, recaindo de forma obrigatória sobre bolsistas de mestrado e doutorado. A regulação incorporou o estágio à formação, estabelecendo períodos distintos para cada nível e acompanhamento do orientador (Brasil, 1999). A Portaria nº 76/2010 reforçou esse entendimento: o estágio é um meio formativo de aproximação do pós-graduando com a docência universitária, que ao mesmo tempo qualifica o ensino de graduação (Brasil, 2010).

Na Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), o estágio de docência compõe a estrutura curricular do doutorado com carga específica de créditos (UFPA, 2021). O componente envolve, conforme o art. 44 do Regimento, a "preparação e a regência de disciplina em curso de licenciatura da área, com anuência e supervisão do orientador e acompanhamento do professor da respectiva disciplina", assegurando, assim, a natureza formativa e supervisionada prevista na Lei nº 11.788/2008. O Regimento prevê obrigatoriedade para doutorandos bolsistas e oferece alternativas aos não bolsistas, demonstrando um arranjo que concilia exigência regulatória e reconhecimento das diferentes condições de ingresso no programa (UFPA, 2021). O estágio é, portanto, a primeira oportunidade de magistério universitário antes da conclusão do doutorado.

O objetivo deste artigo é relatar e refletir sobre a experiência do estágio de docência realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da REAMEC/UFMT, no componente Estágio Supervisionado III da Licenciatura em Química, analisando o que essa experiência produziu para a constituição da docência universitária. Ao longo dessa vivência, acompanhei, observei e atuei em aulas no ensino superior. A reflexão sobre essa vivência é o que orienta este texto.

REFERENCIAL TEÓRICO

O estágio de docência na pós-graduação

O estágio é uma etapa "estruturante da formação docente" (Jahnke, 2025, p. 33446). Pimenta e Lima (2006, 2012), Pimenta e Anastasiou (2014) e Zabalza (2015) compartilham a compreensão de que o estágio não é aplicação de teoria na prática. Como advertem Pimenta e Lima (2006, p. 11), a "dissociação entre teoria e prática [...] resulta em um empobrecimento das práticas [...], o que evidencia a necessidade de se explicitar por que o estágio é teoria e prática

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

(e não teoria ou prática)". Trata-se do espaço em que ambas se encontram, se interrogam e se transformam mutuamente (Pimenta; Lima, 2006), e é nesse movimento que a identidade profissional começa a tomar forma (Nóvoa, 2009). Mais do que observar ou reger, o estagiário investiga, produz saberes a partir do que vive, articula o que aprendeu nos cursos ao que a realidade do ensino requer e constrói, nesse processo, uma compreensão da docência que é construída na experiência, algo que nenhuma disciplina isolada oferece (Pimenta; Lima, 2006, 2012).

Para Zabalza (2015), o estágio é um espaço formativo que vai além da preparação técnica para o trabalho; é uma experiência que permite ao estudante crescer enquanto pessoa, conhecer-se melhor e desenvolver compreensão do contexto em que vai atuar. Pimenta e Lima (2006, p. 9) alertam sobre um risco de o estágio ser tratado nos cursos de formação como obrigação burocrática, dissociado da teoria pedagógica. Para as autoras, essa visão reproduz o velho "adágio": "quem sabe faz; quem não sabe ensina", que legitima uma formação docente voltada para o fazer. Zabalza (2015) e Pimenta e Lima (2006, 2019) defendem que o estágio precisa de fundamentos teóricos capazes de articular o que se faz na prática ao papel formativo da universidade. Sem essa base, o estágio se converte em treinamento técnico e perde o que tem de mais valioso: a capacidade de formar professores que pensam sobre o que fazem (Pimenta; Lima, 2006; Nóvoa, 2009; Tardif, 2014). Para Pimenta e Lima (2006, p. 6):

> [...] que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (Pimenta; Lima, 2006, p. 6).

Nesse contexto, o estágio é território de problematização, onde o estudante é estimulado a produzir inteligibilidade sobre os fenômenos que atravessam a educação. A pesquisa, nesse sentido, pode ser compreendida como uma possibilidade: é pelo exercício investigativo que o futuro professor deixa de ser espectador passivo para assumir a posição de sujeito que pensa a prática a partir dela mesma. Articulada à noção de práxis, Pimenta e Lima (2012, p. 141) apresentam que:

> [...] Pimenta (1994), partindo de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, introduz a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

> atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (Pimenta; Lima, 2012, p. 141).

A práxis docente é aqui compreendida como ação orientada pela consciência crítica, isto é, como intervenção deliberada sobre a realidade social com o objetivo de promover a transformação. Nesse contexto, o estágio assume feição eminentemente teórica, que se constitui como o momento em que o conhecimento se faz interventivo, dialogando com os dilemas da sala de aula, da gestão educacional, dos sistemas de ensino e, por extensão, das demandas sociais. O estágio curricular, portanto, se desdobra como espaço de fundamentação, de confronto entre o saber e a contingência do fazer docente, de construção de uma racionalidade própria que sustente a ação transformadora.

A formação precisa estimular o estagiário a desconstruir sua trajetória enquanto aluno para reconstruir, de outro modo, sua atuação docente (Cunha, 2006, 2008a). Cunha (2004, 2008b) denomina esse processo de reconfiguração de saberes; a dicotomia entre teoria e prática não se resolve com escolhas metodológicas, mas com a disposição de atravessá-la.

Ensinar requer do professor posicionamentos que perpassam o ato pedagógico (Cunha, 2008b; Pimenta; Anastasiou, 2014). A docência é mediação entre dinâmicas sociais e formação humana, demandando saberes científicos, pedagógicos e educacionais articulados à experiência e à indagação teórica, diante de situações singulares (Franco, 2012). Como afirma a autora, “não é da natureza das práticas docentes se encontrarem avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção” (Franco, 2012, p. 163). O “saber docente”, segundo Tardif (2014, p. 36), é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Essa pluralidade aponta que a docência precisa de um repertório que vai além do domínio de conteúdos. Para o autor, o professor deve conhecer sua matéria e seu programa, possuir conhecimentos pedagógicos e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2014, p. 38).

Ensinar requer, portanto, compreender os contextos educacionais, os sujeitos e os processos de aprendizagem, e o estágio de docência é campo propício para produzir esses saberes. Ao planejar, reger aulas, acompanhar estudantes e avaliar, o pós-graduando desloca-se da posição exclusiva de pesquisador. Arroio, Rodrigues Filho e Silva (2006) ponderam que esse deslocamento precisa ser orientado e intencional; sem isso, o estágio tende a reproduzir, sem crítica, os modelos docentes que o estagiário carrega de sua própria escolarização. Nóvoa

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

(2009) destaca a importância de tratar o estagiário como profissional em formação, com voz ativa no processo e responsabilidade crescente nas decisões pedagógicas. Para o autor, a formação docente é um processo biográfico, no qual o estágio constitui momento decisivo da trajetória profissional. Essa dimensão biográfica da docência universitária é também evidenciada por Ribeiro (2025c), ao narrar sua própria trajetória formativa como egresso do PPGE/UFMT, destacando que a articulação entre teoria e prática, construída ao longo das experiências de ensino, pesquisa e orientação, constitui elemento central na constituição da identidade do professor-pesquisador.

METODOLOGIA

Este artigo fundamenta-se na abordagem qualitativa, sendo caracterizado como relato de experiência. A pesquisa qualitativa parte de pressupostos teóricos e de uma lente interpretativa voltada à compreensão de contextos sociais ou humanos, por meio da exploração dos sentidos atribuídos pelos participantes, valorizando suas vozes e experiências (Creswell, 2014).

Segundo Breton (2021), narrar os conteúdos da experiência está associado à vida e à memória refletida. Para o autor, trata-se de expressar em palavras aquilo que foi percebido e retido, organizando tais elementos em um esquema causal que possibilita explicação e compreensão do vivido.

> Narrar a experiência já vivida a partir dos seus conteúdos solicita a “memória refletida” do sujeito. Esta dinâmica de rememoração permite expressar em palavras áreas de experiência relacionadas com a vida intencional do sujeito (neste caso, o narrador). De fato, a experiência sedimentada na memória, que pode ser apreendida e capturada diretamente, está associada à vida intencional. De acordo com esta perspectiva, os conteúdos da experiência constituem “um conjunto de dados da experiência retidos pelo sujeito no presente vivo e que podem ser capturados pelo pensamento no pensamento posterior”. Estas memórias sedimentadas estão assim disponíveis para um trabalho de reflexão, exame ou análise sem a necessidade de evocar ou despertar a memória. (Breton, 2021, p. 40-41, grifo do autor).

O relato de experiência é uma “modalidade de redação crítica-reflexiva” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 62), na qual a prática vivida é tomada como objeto de análise e reflexão teórica e pedagógica. Nesse sentido, tal modalidade busca examinar a ação desenvolvida em diálogo com referenciais teóricos que fornecem apoio conceitual à interpretação (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Assim, ao narrar a experiência no estágio de docência, reflito sobre os sentidos que

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

emergiram da vivência. Essa perspectiva aproxima o relato da pesquisa narrativa, que toma a experiência como uma fonte de conhecimento e a narrativa como um modo de investigá-la (Clandinin; Connelly, 2011).

O estágio de docência foi desenvolvido na UFMT, no Instituto de Química, no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado III, ofertada ao curso de Licenciatura em Química, no semestre letivo 2025/2. Conforme a ementa e os objetivos descritos no programa da disciplina, a proposta consistia em promover a inserção orientada dos licenciandos na prática de ensino de Química, com ênfase na regência supervisionada, no planejamento pedagógico e na reflexão crítica sobre a ação docente (Ribeiro, 2025a). A turma era composta por dois estudantes, condição que, como se reconhece nas limitações deste relato, restringiu a diversidade de interações pedagógicas e reforçou o caráter singular da experiência. Para a realização do estágio, foi solicitada autorização junto ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Química.

Antes da formalização, conversei com o professor responsável pela disciplina, que também é o meu orientador no doutorado. Nesse momento, o professor me orientou quanto à organização do planejamento do estágio, ao plano de atividade e aos conteúdos a serem abordados, além dos passos necessários para formalizar a solicitação institucional junto ao colegiado. Essa etapa inicial foi importante para alinhar expectativas, delimitar responsabilidades e articular a proposta de estágio com os objetivos da disciplina.

A experiência envolveu, inicialmente, o acompanhamento e a observação das orientações iniciais realizadas pelo professor responsável pela disciplina, e, posteriormente, a minha atuação como doutoranda em estágio de docência, quando ministrei aulas previamente planejadas e conduzi discussões teóricas com os licenciandos. A intervenção realizada pode ser caracterizada como formativa e reflexiva, balizada na problematização teórica e na reflexão da prática pedagógica. Nesse contexto, buscou-se promover uma mediação dialógica, incentivando a participação dos licenciandos e a discussão de experiências de regência. O planejamento das aulas estava alinhado aos objetivos da disciplina e às referências bibliográficas indicadas no programa.

Os materiais utilizados incluíram textos acadêmicos, capítulos de livros, artigos científicos, projetor multimídia e orientações disponibilizadas no sistema institucional. As atividades envolveram leitura orientada e discussão coletiva. A produção dos dados que fundamentam este relato ocorreu por meio de observação e registro em diário de campo. Ao longo do semestre, registrei as atividades desenvolvidas, as interações estabelecidas com os licenciandos e minhas próprias impressões. O diário é um instrumento de reflexão que me permitiu revisitar os acontecimentos, identificar deslocamentos conceituais e analisar a minha

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

experiência no estágio de docência. A opção pelo diário como instrumento único de produção de dados foi intencional; dado o caráter autobiográfico e reflexivo do relato de experiência, o diário constitui o instrumento adequado para capturar a perspectiva da pesquisadora-estagiária em formação, que é, ela mesma, o objeto de análise deste estudo (Clandinin; Connelly, 2011; Mussi; Flores; Almeida, 2021). Observando os princípios éticos de confidencialidade na produção e no tratamento dos registros, os licenciandos não são identificados nominalmente, sendo preservados o anonimato e a confidencialidade das informações que possam remeter às suas identidades ou trajetórias acadêmicas.

Para a análise do material produzido, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016). A ATD é uma metodologia de análise de dados qualitativos, que se organiza como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões a partir de textos, denominado corpus (Moraes; Galiazzi, 2016). Neste estudo, o corpus foi constituído pelos registros do diário de campo (DC) produzidos ao longo do semestre letivo 2025/2, abrangendo a observação das aulas, as interações com os licenciandos e as impressões reflexivas da estagiária.

A análise desenvolveu-se em três movimentos articulados (Moraes; Galiazzi, 2016). O primeiro, a unitarização, consistiu na desmontagem dos textos do diário de campo e em sua fragmentação em unidades de sentido (US). Os registros foram organizados segundo as duas fases do estágio: a fase de observação, codificada como DC1, e a fase de regência, codificada como DC2; cada unidade de sentido recebeu a sigla US seguida de numeração (por exemplo, DC1US1). O segundo movimento, a categorização, reuniu as unidades de sentido por aproximação semântica, em um processo emergente que deu origem às categorias de análise. O terceiro movimento consistiu na produção de metatextos, isto é, na escrita interpretativa que articula as categorias aos referenciais teóricos e que compõe a seção de análise e discussão deste artigo.

Do exercício de categorização emergiram duas categorias, que estruturam a discussão a seguir: o planejamento como ação intencional e negociada, construída a partir da observação; e a regência como deslocamento de posição e autoformação docente. As unidades de sentido reunidas em cada categoria são identificadas no texto pelos códigos correspondentes (por exemplo, DC1US1), de modo a tornar explícito o percurso analítico que conduziu das evidências do diário de campo às interpretações apresentadas.

Desse modo, a metodologia adotada articula inserção prática, análise reflexiva e fundamentação teórica, compondo um relato de experiência que, analisado por meio da ATD,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

busca contribuir para o debate sobre a formação pedagógica na pós-graduação e sobre o estágio de docência enquanto espaço de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fios da experiência docente

Categoria 1. Os fios intencionais do planejamento

Esta categoria reúne as unidades de sentido construídas a partir da fase de observação registrada no diário de campo (DC1).

Planejar, conforme argumenta Padilha (2001), é uma ação orientada por finalidades, isto é, visa à definição de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, com atenção ao futuro, às condições do presente e às experiências do passado, sendo, portanto, uma atividade intencional, política, científica e ideológica. No âmbito educacional, o planejamento pode ser compreendido como uma tarefa docente que envolve reflexão sobre escolhas e ações, abarcando a previsão, a organização e a coordenação das atividades didáticas em consonância com os objetivos, bem como sua revisão e adequação ao longo do processo de ensino, ancorado em dimensões político-pedagógicas e referenciado nas didáticas vivenciadas na prática (Libâneo, 1994).

Essa compreensão teórica tornou-se perceptível na observação do primeiro encontro da disciplina Estágio Supervisionado III. Na ocasião:

> o professor responsável apresentou aos licenciandos os objetivos, o cronograma de atividades, as formas de avaliação, os documentos necessários, bem como as orientações para elaboração do relatório final. Também explicitou os procedimentos de formalização do estágio nas escolas, os termos institucionais necessários, dentre outras questões. (DC1US1).

A apresentação do docente operou como modelagem de uma cultura de profissionalização do estágio. Ao tornar explícitos os critérios e as questões documentais, o professor ensinou um modo de pensar o trabalho docente como prática regulada, planejada e justificável, reforçando a compreensão do estágio como espaço de aprendizagem ancorada em contextos profissionais, na direção indicada por Zabalza (2015). Para mim, esse episódio funcionou como espelho formativo, pois recolocou em análise a minha própria relação com planejamento, critérios e transparência.

Além disso, “o professor contextualizou o estágio, orientando os licenciandos quanto à necessidade de considerar o calendário acadêmico, e a dinâmica das escolas” (DC1US2). Esse

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

episódio evidenciou uma dimensão constitutiva da docência: a autonomia do professor se exerce dentro de molduras institucionais. O planejamento apareceu como lugar de negociação entre normas, tempos escolares e intencionalidades de formação. Nesse sentido, planejar não foi apenas prever aulas; foi produzir coerência entre fins e meios, condição que Padilha (2001) e Libâneo (1994) descrevem como ação intencional e revisável, atravessada por escolhas e responsabilidades que recaem sobre o professor ao organizar o espaço formativo, com objetivos e referências que deem sentido ao processo educativo.

Após a exposição, “o docente abriu espaço para a escuta da turma, acolhendo dúvidas e dialogando sobre as possibilidades de inserção nos campos de estágio, ficando a escolha sob responsabilidade dos estudantes” (DC1US3). Tal condução pode ser caracterizada como um movimento formativo que busca equilibrar orientação e autonomia. Nessa direção, a prática observada aproxima-se da reflexão proposta por Vasconcellos (2012), ao afirmar que cabe ao professor organizar o espaço formativo e estabelecer referências que confiram sentido e funcionamento às atividades educativas.

A observação também me levou a refletir sobre minha própria formação. Ao acompanhar a condução da aula, revisitei minha experiência como professora da educação básica e como estudante; reconheci a importância de explicitar objetivos e critérios com transparência. A docência, nesse contexto, tornou-se, para mim, objeto de análise e aprendizagem, pois permitiu compreender que formar professores requer organização, intencionalidade pedagógica e compromisso ético com o processo formativo, conforme apontam Cunha (2008a) e Pimenta e Anastasiou (2014).

Categoria 2. A regência e os fios da autoformação

Esta categoria reúne as unidades de sentido construídas a partir da fase de regência registrada no diário de campo (DC2).

O estágio de docência é um processo no qual o pós-graduando passa a vivenciar, de forma acompanhada, a experiência do professor universitário, envolvendo-se em atividades como planejamento de aulas, condução de encontros presenciais e reflexão sobre processos formativos (Martins; Fernandes-Santos, 2023). Nesse contexto, essa inserção se apresenta como espaço de aprendizagem, no qual a experiência contribui para o amadurecimento profissional e para a construção da identidade docente no ensino superior (Inácio *et al.*, 2019; Martins; Fernandes-Santos, 2023). Ao longo do estágio, observei que essa vivência, balizada por desafios e tomadas de decisão, possibilita compreender a complexidade do trabalho docente na universidade.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A regência na disciplina Estágio Supervisionado III deslocou minha posição de observadora para a de agente da ação pedagógica. Ao ministrar aulas baseadas nos textos de Ribeiro (2025b), “Planejamento Anual, Plano de Ensino e Plano de Aula”, e no capítulo 4 do livro de Chassot (1993), “Nossos Três Interrogantes Capitais”, pude vivenciar a complexidade do planejamento docente. Assim, tornou-se possível compreender o que Severino (2013) argumenta ao afirmar que o ensino não se desenvolve de forma improvisada, mas depende de planejamento que oriente as ações pedagógicas.

O ato de planejar cada encontro me levou a revisitar autores e a reorganizar saberes pedagógicos, pois a elaboração das aulas permitiu traduzir conceitos teóricos em decisões didáticas. Nesse movimento, o planejamento deixou de ser apenas uma etapa organizativa e passou a constituir um espaço de reflexão sobre o fazer docente, no qual teoria e prática entram em diálogo no processo formativo (Pimenta; Lima, 2012).

Durante a explanação, “procurei estabelecer conexões entre o referencial teórico estudado, minha trajetória docente e os relatos apresentados pelos licenciandos acerca de suas experiências nas escolas. Além disso, mobilizei temas que circulavam na mídia, sobretudo aqueles relacionados ao ensino de Ciências, como forma de aproximar a nossa interação com o contexto atual” (DC2US1). Com a mobilização de temas de circulação pública, procurei construir pontes entre o repertório teórico e situações reconhecíveis pelos licenciandos, para que a discussão não permanecesse em abstração. Essa opção pedagógica reforçou a docência como mediação reflexiva entre dinâmicas sociais e formação dos estudantes, na direção do que Franco (2012) descreve ao tratar a prática docente como ação que requer escolhas.

Considero que iniciar os encontros com a temática “Planejamento Anual, Plano de Ensino e Plano de Aula” (Ribeiro, 2025b) foi uma escolha estratégica (intencional) do professor responsável. Ao abordar o planejamento logo no início da disciplina, criaram-se condições para que os licenciandos revisitassem a importância de organizar sua atuação pedagógica. “Discutimos os elementos constitutivos do planejamento, como objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, bem como sua natureza flexível, a possibilidade de revisão e a necessidade de adequação às condições da sala de aula” (DC2US2). Essa compreensão mostrou-se fundamental, sobretudo porque os licenciandos já iniciariam suas atividades de regência nas escolas. Para mim, enquanto estagiária, a discussão também representou oportunidade de reaprender a planejar.

Foi justamente essa compreensão acerca da flexibilidade do planejamento que possibilitou a aula dedicada às três perguntas de Chassot (1993). Ao planejar esse encontro, “organizei uma dinâmica lúdica com o objetivo de envolver os estudantes de forma participativa.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Contudo, imprevistos ocorridos durante a aula determinaram a reorganização imediata" (DC2US3) da condução prevista. A necessidade de acionar um "plano B" evidenciou, na prática, que planejar não significa fixar de forma rígida um roteiro, mas antecipar possibilidades e estar preparada para reconfigurar estratégias diante das condições do momento pedagógico, tal como apresentado por Ribeiro (2025b). Nessa cena, planejar mostrou seus limites e sua potência: ele não elimina o imprevisto, mas prepara o professor para decidir quando o imprevisto aparece. Esse tipo de decisão aproxima-se dos saberes experienciais descritos por Tardif (2014), pois a ação docente precisou ser regulada pela adequação de ritmo e pela reorientação de estratégias.

Ao discutir as três perguntas de Chassot (1993), por que, o que e como ensinar Química,

> retomamos memórias de nossas próprias experiências escolares. Refletimos sobre as justificativas que recebíamos de professores no ensino médio e na universidade, além disso, discutimos que muitas outras das práticas problematizadas pelo Chassot (1993) estavam presentes nas experiências que vivenciamos enquanto estudantes. A partir dessas memórias, problematizamos as concepções de ensino subjacentes às práticas vivenciadas (DC2US4).

Essa identificação provocou um movimento de autorreflexão coletiva. Passamos a refletir sobre o que poderíamos fazer para não reproduzir essas mesmas lógicas. As memórias escolares funcionaram como material de análise das concepções de ensino incorporadas ao longo da escolarização. Ao reconhecer práticas que tendem à repetição, "o grupo pôde nomear o risco da reprodução e produzir um deslocamento, o licenciando passa a perceber que ensinar envolve escolhas justificadas e não apenas repetição de modelos" (DC2US5). Esse movimento dialoga com Cunha (2006, 2008b) quando discute a reconfiguração de saberes e a necessidade de desconstruir trajetórias para reconstruir modos de ensinar.

Também discutimos diversos outros textos previstos no planejamento. Nessas ocasiões, "os licenciandos relatavam como estavam organizando seus planejamentos, quais conteúdos precisariam ministrar e quais dificuldades enfrentavam na escola" (DC2US6). As aulas tornaram-se, assim, um ambiente de escuta, permitindo que os licenciandos expressassem inseguranças e dúvidas. Em muitos momentos, reconheci nossa condição compartilhada de estagiários, ainda que em níveis distintos de formação. Esse reconhecimento produziu aproximação e troca de experiências, reforçando a compreensão da dimensão coletiva da formação, conforme aponta Cunha (2006, 2008a) ao compreender o estágio como lugar de construção de sentidos.

A regência, portanto, foi uma experiência de autoformação, em consonância com o que discutem Arroio, Rodrigues Filho e Silva (2006). Ao explicar conceitos, precisei explicitar minhas

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

próprias convicções pedagógicas. Ao enfrentar imprevistos, reavaliei minha relação com o planejamento. Ao ouvir os estudantes, reconfigurei minhas percepções sobre ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A travessia apresentada neste artigo pode ser compreendida como o acompanhamento de uma trajetória formativa em curso. O objetivo foi relatar e refletir sobre a experiência vivenciada no estágio de docência no doutorado, buscando compreender em que medida essa vivência contribui para a constituição da docência universitária. Ao revisitar essa travessia, considero que o percurso iniciado produziu efeitos formativos, pois a experiência narrada permitiu reconhecer o estágio como um espaço de interação entre diferentes saberes pedagógicos. Nesse ambiente, prática, teoria e reflexão entram em contato, produzindo novos arranjos de compreensão sobre o trabalho de ensinar. Ao acompanhar a disciplina, observar a condução do professor responsável e assumir momentos de regência, foi possível perceber como planejamento, mediação pedagógica, relação com os estudantes e desafios da formação docente se articulam nesse processo formativo.

O relato também possibilitou reconhecer que a docência universitária se constitui em um processo que se assemelha a um sistema químico em transformação. Entre observar, participar, ensinar e refletir sobre o que se faz, saberes se encontram, entram em reação e produzem novos arranjos formativos. Nesse contexto, o estágio mostrou-se um espaço fértil para essa reação em cadeia de saberes docentes, conforme discutem Pimenta e Lima (2012) e Tardif (2014). A experiência de planejar aulas, conduzir discussões teóricas e dialogar com os licenciandos ativou novas compreensões sobre a docência como prática que envolve decisões, escolhas e mediações.

Ao mesmo tempo, a experiência evidenciou que o estágio de docência pode ampliar suas possibilidades de formação. Assim como em um sistema químico que admite novos reagentes capazes de intensificar a reação, outras ações poderiam ser incorporadas ao processo; entre elas, a observação de diferentes componentes curriculares do curso de Licenciatura em Química e a utilização de metodologias ativas de ensino que estimulem maior participação discente. A presença desses novos elementos poderia fortalecer a reação formativa desencadeada pelo estágio, intensificando as interações entre teoria, prática e reflexão pedagógica.

Este estudo apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. Tal como em um experimento químico realizado em condições específicas, este relato de experiência foi desenvolvido em uma turma específica e em um contexto institucional determinado, com número

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

reduzido de estudantes. Além disso, os dados foram produzidos a partir de registros em diário de campo e de observações, com a mediação interpretativa da própria autora. Tais características não permitem generalizações, mas oferecem compreensão de um processo formativo singular.

Ao concluir este relato, percebo que a travessia formativa aqui narrada não se encerra com o término do estágio. Assim como em uma reação química que continua produzindo efeitos mesmo após o primeiro contato entre os reagentes, as aprendizagens construídas permanecem em transformação. O estágio atuou como catalisador desse processo, acelerando reflexões sobre a docência universitária e sobre os caminhos da formação de professores. As reflexões que ali se constituíram seguem reagindo nas práticas futuras, lembrando-nos de que ensinar e aprender constituem movimentos contínuos de transformação da experiência docente.

REFERÊNCIAS

ARROIO, Agnaldo; RODRIGUES FILHO, Ubirajara Pereira; SILVA, Albérico Borges Ferreira da. A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior. **Química Nova**, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 1387-1392, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-40422006000600040. Acesso em: 10 mar. 2026.

ARROIO, Agnaldo. Formação docente para o ensino superior em Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/479.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Ofício nº 028/99/PR/CAPES, de 26 de fevereiro de 1999**.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/portarias. Acesso em: 2 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 2 fev. 2026.

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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

BRETON, Hervé. A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 38-51, jan./mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8013. Acesso em: 23 fev. 2026.

CHASSOT, Attico Inácio. **Catalisando transformações na educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005. Acesso em: 23 fev. 2026.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais:** a questão social no novo milénio. Coimbra: CES/Universidade de Coimbra, 2004. p. 1-18.

CUNHA, Maria Isabel da**. Inovações pedagógicas:** o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: Universidade de São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação, 2008b.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-187, set./dez. 2008a.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

INÁCIO, Amanda Lays Monteiro; MARIANO, Maria Luzia Silva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Estágio em docência na pós-graduação: perspectivas acerca da formação docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, e1910435, p. 1-17, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.3895/rtr.v4n0.10435. Acesso em: 03 dez. 2025.

JAHNKE, Jefferson Fellipe. Reflexões sobre aprendizagens e desafios: o estágio supervisionado na formação de educadores em uma escola estadual do Paraná. **Revista Aracê,** São José dos Pinhais, v. 7, n. 6, p. 33444-33463, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6059. Acesso em: 23 fev. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira. O estágio supervisionado na pós-graduação: elementos da formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre**

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 165-179, maio/ago. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.31639/rbpfp.v14i30.626. Acesso em: 03 dez. 2025.

MARTINS, Ivis Levy Fernandes; FERNANDES-SANTOS, Caroline. Estágio de docência: essencial à formação pedagógica de pós-graduandos. **SciELO Preprints**, [s. l.], 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6531. Acesso em: 03 dez. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Acesso em: 23 fev. 2026.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542. Acesso em: 2 dez. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: teoria e prática – diferentes concepções. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; MILANEZ, Simone Garruti Cornélio (org.). **A formação da pedagoga e do pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-258-1.p133-152. Acesso em: 2 dez. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001. Acesso em: 2 dez. 2025.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. **Programa da disciplina Estágio Supervisionado III - 2025/2.** Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Química, Departamento de Química, Área de Ensino de Química, 2025a. Documento interno.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. **Planejamento anual, plano de ensino e plano de aula na disciplina de Química**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Química, 2025b. Material didático.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. Pesquisa em Formação de Professores: trajetória de um professor egresso do PPGE/UFMT. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 34, p. 334-354, jan./dez. 2025c. Disponível em: https://doi.org/10.29286/e80e6f59. Acesso em: 27 abr. 2026.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Resolução nº 5.410, de 25 de agosto de 2021.** Aprova o Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM /REAMEC), em nível de Doutorado, integrante da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Belém: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2021. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2021/5410%20Aprova%20%20o%20Regimento%20do%20REAMEC.pdf. Acesso em: 2 fev. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Gestão da sala de aula é desafio real para o professor**. São Paulo: Grupo SM, 27 abr. 2012. Disponível em: https://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2012/04/gestao-da-sala-de-aula-e-desafio-real-para-o-professor. Acesso em: 22 fev. 2026.

ZABALZA, Miguel Angel. **O Estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.