



## Do imaginário a primeira regência: estágio de docência em Ensino de Ciências

*From imagination to the first teaching internship: teaching practice in Science Education*

**Sebastião Lino Neto**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,  
<https://orcid.org/0009-0005-6129-6444>, [sebastiaolinoneto2@gmail.com](mailto:sebastiaolinoneto2@gmail.com)

**Gutemberg de Castro Praxedes**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, <https://orcid.org/0009-0005-1835-811X>, [gutembergcastro@uern.br](mailto:gutembergcastro@uern.br)

### Resumo

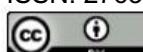
Este artigo, na forma de Relato de Experiência, apresenta e discute a vivência de um mestrando do PosEnsino na disciplina Ensino de Ciências, oferecida no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em Mossoró (RN). A experiência ocorreu entre março e junho de 2025, nas dependências da instituição, e teve como característica a inserção gradual do mestrando na turma campo de estágio: inicialmente por meio da observação, seguida da participação em trabalhos em grupo e, por fim, da realização das regências. Os resultados evidenciam que o estágio possibilitou ao pós-graduando articular teoria e prática, contribuindo de forma significativa para o seu desenvolvimento profissional no contexto do Ensino Superior. Ademais, como proposição final, recomendamos que os PPGs valorizem as experiências de formação para o magistério, destinando mais espaço em seus cursos para a formação do sujeito professor.

Palavras-chaves: Relato de Experiência; Estágio de Docência; Ensino de Ciências; Formação Docente.

### Abstract

This article, in the form of an Experience Report, presents and discusses the experience of a PosEnsino master's student in the Science Teaching course offered in the Pedagogy program at the State University of Rio Grande do Norte, in Mossoró, Rio Grande do Norte. The experience took place between March and June 2025, at the institution's facilities, and involved the gradual insertion of the master's student into the internship field: initially through observation, followed by participation in group work, and finally, by

Revista Conexão ComCiência,  
Fortaleza, n.1, v.6, e16690, 2026  
ISSN: 2763-5848



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#).



conducting lectures. The results demonstrate that the internship enabled the graduate student to combine theory and practice, contributing significantly to their professional development in the context of higher education. Furthermore, as a final proposition, we recommend that postgraduate programs (PPGs) value teacher training experiences, dedicating more space in their courses to teacher development.

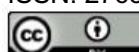
Keywords: Experience Report; Teaching Internship; Science Teaching; Teacher Training.

## 1 Introdução

O Programa de Pós-graduação em Ensino (PosEnsino) é resultado da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que assumem compromisso com o desenvolvimento de pesquisas com foco no processo de ensino-aprendizagem na escola pública, sua área de concentração. O regimento geral do PosEnsino prevê a realização do estágio de docência como atividade obrigatória para mestrandos bolsistas. Teoricamente, a atividade representa um espaço privilegiado de formação, possibilitando ao mestrando vivenciar o exercício na docência no ensino superior de forma orientada (Brasil, 2022).

O estágio de docência se apresenta como uma etapa fundamental para a formação de professores, uma vez que permite o contato direto com o ambiente da sua profissão e, dessa forma, possibilita a articulação entre a teoria e prática de forma integrada e efetiva. Nesse lastro, reforça-se a importância do estágio docente como momento de aprendizagem privilegiada para alunos de pós-graduação *stricto sensu*. A realização dessa atividade possibilita a aquisição de conhecimentos teórico e, principalmente práticos que, por conseguinte, contribuem para a formação de professores com maior qualidade (Inácio *et al.*, 2019).

Em conformidade, no contexto do Ensino de Ciências, Menezes (2023) destaca o ambiente educativo constitui parte essencial e pode ser entendido como elemento central na formação de um professor. A vivência no campo não apenas estabelece a conexão entre prática e teoria, mas também possibilita que os estudantes



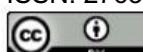


construam uma competência docente própria, fortalecendo sua identidade profissional. Desse modo, a aprendizagem ocorre de forma reflexiva e colaborativa, por meio do diálogo com colegas, formadores de professores e outros membros da comunidade escolar.

Assim, o presente escrito tem o objetivo de apresentar, discutir e analisar a realização do estágio de docência integralizado por um mestrando, o autor principal desse texto, no âmbito do PosEnsino. A reflexão sobre a experiência é relevante porque proporciona que uma vivência individual inserida em um dado contexto seja transformada em conhecimento para beneficiar outros profissionais da área, além de valorizar o estágio de docência como espaço formativo diferenciado. Acreditamos que, ao discutir e refletir sobre as ações desenvolvidas, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas, este trabalho oferece embasamento teórico para que outros pós-graduandos, professores e pesquisadores compreendam melhor as possibilidades e limitações dessa etapa da formação para o magistério superior.

Ademais, por meio de leituras e buscas de trabalhos na plataforma *Google acadêmico*, temos notado que a grande maioria dos estudos sobre a importância do estágio em Ensino de Ciências estão inseridos no contexto da formação inicial de professores de Ciências sendo, portanto, referentes a reflexões em torno da Educação Básica. Quanto aos trabalhos no contexto da pós-graduação, observamos que discorrem sobre o estágio de docência de forma geral ou em torno de outras áreas. Com base nisso, o nosso estudo tem o diferencial de tratar especificamente do estágio de docência em ensino de ciências no contexto da pós-graduação, sendo realizado em curso de nível superior.

Além dessa breve introdução, o estudo está dividido em mais três partes. Na seção de metodologia tecemos informações referentes aos estudos do tipo relato de experiência e apresentamos o percurso da vivência, estabelecendo também diálogo com a literatura especializada. Na sequência, na seção resultados e discussão, apresentamos os principais resultados, reflexões, desafios e potencialidades associadas ao estágio. Por





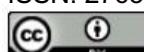
fim, expomos as considerações finais e proposições do presente estudo. A fundamentação teórica do estudo está diluída nas seções que o compõem.

## 2 Metodologia

Conforme Fortunato (2018), o Relato de Experiência é um método de pesquisa de produção de conhecimento na área educacional. Nesse tipo de estudo, o pesquisador precisa caracterizar todo o contexto e discriminar sequencialmente as ações realizadas em torno de uma experiência vivenciada. Assim, entendemos que os estudos do tipo Relato de Experiência têm como principal objetivo o compartilhamento de experiências concretas. Portanto, os escritos desse tipo evidenciam situações reais, os procedimentos utilizados e os desafios enfrentados, além de apresentar os principais resultados e aprendizagens construídas em torno de uma vivência considerada importante.

De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), no contexto acadêmico, os relatos de experiência representam mais do que a simples descrição de uma experiência vivenciada. Para além disso, servem para valorizar as experiências por meio da análise crítica e reflexiva utilizando uma fundamentação teórico-metodológica. Em conformidade, Nascimento (2016) assinala que, no âmbito do relato de experiência, além da identificação dos significados decorrentes das interações e do contexto durante todo o processo, também é necessário o exercício contínuo de significação e ressignificação das vivências particulares. Esse movimento, na nossa concepção, representa a busca permanente por novos sentidos atribuídos à experiência vivenciada, correspondendo a própria reinvenção do sujeito ao longo de todo o processo. A partir do exposto, o presente escrito aborda uma experiência vivenciada pelo autor principal desse estudo na condição de mestrandos que realizou um estágio de docência em um curso de nível superior.

Primeiramente, julgamos ser importante esclarecer alguns pontos relativos à experiência aqui debruçada. Conforme o regimento geral do Programa de Pós-

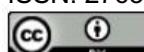




graduação em Ensino (2022), ao qual este estudo está relacionado, o estágio de docência é uma atividade curricular obrigatória para todos os mestrandos bolsistas, devendo ser realizada no segundo ou terceiro semestre do curso. A segunda recomendação diz respeito aos preceitos que o estágio deve, necessariamente, ser desenvolvido em um componente curricular de curso superior, contabilizando um total de 45 horas de atividades teóricas e práticas. Além dessas duas regras gerais, não há no PPG uma regulamentação específica de como se dará o processo de escolha do componente curricular e tampouco de como se deve realizar o estágio. Assim, esses aspectos têm ficado sob responsabilidade do próprio pós-graduando juntamente ao seu respectivo orientador. A supervisão do estágio pode ficar sob a responsabilidade do orientador ou ser assumida por outro docente, o nosso caso.

Lima e Leite (2019) entendem que o estágio representa uma oportunidade de formação e construção de identidade docente e, sendo assim, necessita de um prévio planejamento, gradativo e sistematizado. A sinalização está em conformidade com o que foi feito na presente experiência. Inicialmente, o mestrando entrou em contato com o orientador, que lhe forneceu as instruções necessárias para a plena realização do estágio e lhe forneceu anuênciam. Em sequência, foram realizadas as conversas iniciais como o professor supervisor para confirmação do parecer favorável à supervisão e, por conseguinte, definição do componente, curso, horário, além da apresentação do plano de curso. Levando-se em consideração a formação inicial (licenciatura em Química) do mestrando e a natureza do programa ao qual está inserido (mestrado acadêmico em Ensino e a linha de pesquisa Ensino de Ciências Naturais), foi definido que a disciplina Ensino de Ciências seria a ideal para a realização do estágio.

O estágio de docência foi realizado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) localizada na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. O componente Ensino de Ciências possui carga-horária de 60h/a e, portanto, com quatro (04) aulas semanalmente, sempre as quartas-feiras no turno matutino. O estágio ocorreu no semestre 2025.1 e perdurou de março a junho de 2025. As aulas



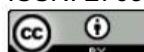


foram ministradas em uma turma do 5º período, composta por 19 estudantes, majoritariamente do sexo feminino.

A participação do mestrando durante o semestre se efetivou de maneira gradual. Em conjunto com o professor supervisor e docente efetivo, ficou decidido que o mestrando participaria de todas as aulas do componente curricular por meio de diferentes atividades. Assim, nas primeiras semanas o estudante estagiário participou das aulas observando a dinâmica adotada, colaborando com as discussões sempre que pertinente. Na sequência, participou de seminários junto aos estudantes da turma, de forma a interagir com os mesmos. Nas semanas posteriores começou a ministrar as aulas efetivamente, assumindo a regência, em alguns momentos e dias dividindo o horário com o professor e, em outros, assumindo as quatro aulas de todo o turno. Cabe aqui destacar que o percurso do semestre foi constantemente (re) planejado pelo mestrando e pelo professor supervisor, decidindo sobre a melhor forma de dar prosseguimento às ações propostas.

Além disso, é importante esclarecer que as atividades realizadas pelo mestrando estagiário não se limitaram à sala de aula. Durante o estágio, houveram realizações de outras atividades, tais como análise do programa proposto, ou seja, do plano de curso, elaboração de plano e relatório de estágio, produção de planos de aula, materiais de aula, leituras, dentre outras atividades.

Ademais, as técnicas de produção dos dados para a escrita desse estudo foram os registros pessoais e as memórias das vivências. Durante todo o estágio, as informações e observações concernentes eram registradas pelo mestrando em um arquivo word, de modo a serem acessadas sempre que necessário e para que possibilitassem a construção desse estudo. Cabe ressaltar que também foi levado em consideração as produções dos próprios estudantes, do mestrando e do supervisor, tais como os planos de aula, os projetos e as avaliações aplicadas. Outrossim, a análise dos dados ocorreu de forma reflexiva e interpretativa, levando-se em consideração o diálogo com a literatura.



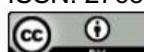


## 3 Resultados e Discussão

Toda a realização do estágio de docência foi marcada pela superação de alguns anseios e perspectivas do mestrando, que tinha muitas ideias, medos, inseguranças e dúvidas sobre o processo de ministração de aulas no ensino superior. Assim, entendemos que a realização da atividade sob discussão foi essencial para que o pós-graduando tivesse a oportunidade de unir a teoria adquirida no mestrado (e em todo o seu percurso formativo) com a prática docente de nível superior. À medida que era necessário, o estagiário recorria à literatura e aos estudos teóricos com o objetivo de melhorar a sua prática durante o período supracitado. Assim, acreditamos que é por meio da inserção nas salas de aula que os professores encontram formas de atuar e de desenvolver na profissão docente, tal qual ocorreu com o pós-graduando.

Como destacado em momento anterior, a inserção do mestrando na turma que serviu como campo de estágio ocorreu gradativamente por meio de três momentos principais: a observação, trabalhos em grupos com os estudantes da turma e, finalmente, regências. Acreditamos que tal forma de realização do estágio foi fundamental e assertiva no contexto em que mestrando e supervisor estavam inseridos. Desse modo, o mestrando teve a oportunidade de conhecer a turma e a forma como o docente efetivo da disciplina desenvolvia as aulas e, por conseguinte, construir sua própria maneira de trabalhar partindo das observações e reflexões que ocorriam constantemente.

Acreditamos que o início da inserção cautelosa na turma, materializado pela etapa da observação, foi fundamental para que o estagiário conhecesse a realidade da sala e outros aspectos relacionados ao curso antes de assumir efetivamente a condução de aulas. Conforme Rosa *et al.* (2012), a etapa da observação objetiva levar o aluno a refletir sobre a prática docente, bem como proporcionar embasamento teórico para a realização das regências, que comumente são realizadas posteriormente. Com efeito, a etapa da observação realizada pelo mestrando proporcionou conhecimento para que as





regências fossem melhor planejadas e realizadas, levando-se em consideração as particularidades e interesses dos estudantes da turma.

Na sequência, o aluno estagiário teve a oportunidade de realizar trabalhos/seminários em grupo com os estudantes da turma. Particularmente, acreditamos que esses momentos foram fundamentais para que o mestrando tivesse a oportunidade de criar laços com os estudantes, além de conhecê-los melhor por meio de uma relação horizontal. Na nossa concepção, é importante que haja uma relação harmoniosa entre docente e discentes uma vez que, em conformidade com Veloso *et al.* (2020), quando os educandos apresentam uma boa relação efetiva e emocional com o seu professor, tendem a apresentar maior interesse em aprender. Além disso, é importante entender os estudantes como sujeitos de diferentes perspectivas sobre o mundo e, assim, proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais articulado com os interesses deles.

Chegado o momento da realização das efetivas regências, o estudante estagiário já havia passado por toda uma preparação gradativa e sistematizada. As aulas ministradas representaram momentos marcantes na sua trajetória formativa, haja visto que representaram as primeiras experiências do mesmo no âmbito do ensino em curso de nível superior. Na nossa concepção, as regências representaram mais do que a oportunidade de compartilhamento de conteúdo, mas também a possibilidade de reflexão sobre a utilização de práticas pedagógicas que até então só existiam teoricamente na formação do mestrando.

De modo geral, as aulas no âmbito do componente curricular seguiam um padrão: realização de leituras de textos, discussões dos textos em sala de aula e apresentações de seminário. Assim, as aulas eram desenvolvidas de modo a proporcionar a participação de todos os graduandos da turma, que eram constantemente convidados a se envolver nas discussões e atividades. Destacamos que o processo foi marcado pelo cuidado que o mestrando e professor supervisor tiveram para direcionar as discussões para os possíveis problemas associados à prática docente, sobretudo, na educação básica. Outro ponto também que consideramos ter sido essencial foi a





preocupação que o professor supervisor teve com relação ao pós-graduando, de modo que por todo o semestre foram realizadas reuniões e diálogos constantes para juntos pensarem sobre o processo que estava em desenvolvimento.

Conforme Almeida (2010), a prática cotidiana de docentes exige alguns saberes que muitas vezes não são proporcionados pela formação inicial ou continuada, tampouco nos currículos institucionais. Os saberes apontados pelo autor são os conhecidos saberes da experiência. Conforme Tardif (2012), tais saberes são adquiridos cotidianamente no “chão” das instituições de ensino. Os autores acreditam que é por meio do contato direto com estudantes, professores e práticas de ensino que os professores adquirem conhecimentos específicos importantes à prática docente, tais como saber agir em diversas situações e contextos. A partir disso, acreditamos que a realização do estágio possibilitou ao mestrando os ditos saberes da experiência e que, juntos aos outros saberes, contribuem para a formação de sua identidade profissional.

Em relação ao componente escolhido, Ensino de Ciências, acreditamos que foi fundamental para que o estágio fosse ainda mais significativo para o mestrando. Apesar do PPG proporcionar a liberdade de escolha de qualquer componente da matriz curricular de um curso de ensino superior, é importante que a mesma esteja articulada com a formação e os interesses do aluno mestrando. Acreditamos que o alinhamento com a formação e área de atuação foi fundamental para o aprofundamento dos conhecimentos específicos e as práticas pedagógicas relacionadas à sua grande área de formação – Ciências da Natureza. Por conseguinte, o alinhamento com a área de formação potencializou tanto a aprendizagem do estagiário quanto a qualidade do ensino que foi oferecido, haja vista que o estagiário já possuía um bom repertório dos conhecimentos específicos que foram abordados durante o semestre.

Quanto aos conhecimentos específicos que o mestrando possuía e os utilizou, estamos nos referindo aos que dizem respeito ao campo do Ensino de Ciências e que estavam previstos no programa da disciplina e foram trabalhados. A saber, destacamos temas como alfabetização científica; relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente; abordagem STEAM; história e filosofia da ciência; metodologias

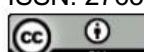




diferenciadas para o Ensino de Ciências, entre outras. Ao longo do estágio, esses conhecimentos foram abordados por meio de diferentes estratégias utilizadas pelo mestrando e pelo supervisor, entre elas, destacamos: aulas expositivas dialogadas, visita em laboratórios, apresentação de seminários, produções escritas, atividades avaliativas escritas, entre outras. O objetivo foi avaliar os estudantes de formas variadas, tentando sempre considerar a avaliação qualitativa em detrimento da quantitativa, apenas.

Outro aspecto importante evidenciado foi o impacto da atuação do mestrando na dinâmica da turma. Percebemos que durante as realizações das regências houve participação e envolvimento satisfatório dos estudantes dos graduandos. Acreditamos que isso foi fruto do estabelecimento de estratégias que valorizam a escuta dos estudantes e dos seus conhecimentos prévios. Particularmente, acreditamos que o desenvolvimento da disciplina fundamentado no respeito e na valorização mútua de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem potencializam o aprendizado. Efetivamente, para a realização das regências, o mestrando seguiu o padrão metodológico da disciplina, que envolvia leituras e discussões de textos, apresentações de seminários e atividades avaliativas diversificadas. As aulas foram desenvolvidas de modo a promover a participação ativa dos graduandos, incentivando o debate e a reflexão sobre questões relacionadas à prática docente, sobretudo na Educação Básica. Além disso, houve acompanhamento constante do professor supervisor, por meio de reuniões e diálogos reflexivos, que contribuíram para o aperfeiçoamento das práticas do estagiário. Assim, as regências representaram momentos de consolidação da formação docente, possibilitando ao mestrando colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, experimentar metodologias e desenvolver saberes da experiência que contribuíram para sua identidade profissional.

Reforçamos ainda que o estágio de docência se caracterizou como uma excelente oportunidade de preparação para o exercício da atividade docente, haja vista que o PosEnsino proporciona um percurso formativo fundamentalmente centrado na preparação para pesquisa, ou seja, para formar sujeitos pesquisadores. Assim sendo, a realização do estágio tem se apresentado como uma das poucas atividades do programa



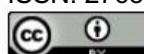


que efetivamente se dirigem para a formação didático-pedagógica com foco na formação do sujeito professor. Essa realidade não é exclusiva do PPG em questão. Tal inferência já havia sido criticada por Mizukami (2005), que acusou os programas de pós-graduação de destinar pouca importância para a preparação docente dos pós-graduandos.

Em conformidade, Valente e Viana (2010) apontam que o domínio dos conhecimentos específicos, muitas vezes, tem sido considerado suficiente para a formação de professor do ensino superior. Desse modo, as pesquisas desenvolvidas têm sido consideradas o aspecto mais importante no âmbito acadêmico. Assim sendo, novamente destacamos a importância formação prática para a docência em cursos de nível superior, de modo a romper com o pensamento errôneo de que basta saber fazer para saber ensinar.

Ademais, entre as dificuldades enfrentadas durante a realização do estágio de docência, destacam-se a insegurança inicial do mestrando diante do desafio de ministrar aulas para estudantes do ensino superior e o receio de não atender às expectativas do professor supervisor, do orientador e dos próprios alunos da turma campo de estágio. Somam-se a isso a ansiedade para dominar os conteúdos e definir estratégias de ensino adequadas, bem como a necessidade de gerenciar o tempo a fim de conciliar as atividades do estágio com outras demandas do mestrado, como disciplinas e pesquisa e, ainda, com a preparação para concursos. Além disso, destacamos ainda a falta de articulação do estágio com o programa de pós-graduação. Particularmente, acreditamos que deveria existir no PPG pelo menos uma disciplina ou docente responsável pelo acompanhamento de todos os discentes que estão realizando o estágio, bem como momentos de socialização onde os estagiários pudessem compartilhar suas experiências e dificuldades.

## 4 Considerações Finais





A realização do Estágio de Docência no âmbito do componente curricular Ensino de Ciências do curso de Pedagogia se configurou como uma oportunidade única para a formação docente de nível superior. O processo gradual de inserção na turma materializado pelas etapas sequenciadas da observação, realização de atividades em grupo com os discentes e, por fim, efetivas realizações de regências mostrou-se como estratégia adequada para a adaptação e a construção da autonomia do pós-graduando.

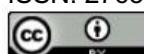
Os desafios e dificuldades encontradas durante a realização do estágio, tais como insegurança e ansiedade diante das expectativas institucionais, além da necessidade de conciliar o estágio com outras demandas acadêmicas foram amenizadas por meio do diálogo constante com o professor supervisor e pelas buscas constantes de reflexão sobre a prática exercida. Assim, entendemos que a realização de atividades formativas no âmbito educacional, quando bem realizadas, contribuem para o desenvolvimento da identidade docente.

A escolha do componente curricular, alinhada à área de formação e atuação do mestrando, potencializou os resultados da experiência, possibilitando o aprofundamento e expansão dos conteúdos realizados às Ciências da Natureza e ao ensino dessa área. No entanto, defendemos a necessidade, em caráter de sugestão, da possibilidade de articulação do estágio com outras instâncias de orientação e acompanhamento aos estudantes estagiários.

Destarte, acreditamos que o presente relato de experiência atingiu o objetivo proposto, de modo que foi possível apresentar e discutir a experiência de um mestrando no âmbito do estágio de docência no ensino superior. Reforçamos a importância do estágio de docência em programas de pós-graduação, sobretudo em Ensino e Educação, para a formação integral de professores. Como proposição final, recomendamos que os PPGs valorizem as experiências de formação para o magistério, destinando mais espaço em seus cursos para a formação do sujeito professor.

## Referências

Revista Conexão ComCiência,  
Fortaleza, n.1, v.6, e16690, 2026  
ISSN: 2763-5848



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#).



ALMEIDA, G. C. F. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes.

**EFDeportes.com, Revista Digital.** Buenos Aires, Año 15, nº 150, 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>. Acesso em: 30 ago. 2025.

**BRASIL. Regimento Geral do Programa de Pós-graduação em Ensino.** Mossoró: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 2022. Disponível em: [https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt\\_BR&id=1049&idTipo=3](https://sigaa.uern.br/sigaa/public/programa/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=1049&idTipo=3). Acesso em: 28 ago. 2025.

FORTUNATO, I; SHIGUNOV NETO, A. **Método (s) de Pesquisa em Educação.** São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

INÁCIO, A. L. M et al. Estágio em docência na pós-graduação: perspectivas acerca da formação docente. **Revista Transmutare**, v. 4, 2019. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/10435>. Acesso em: 25 de ago, 2025.

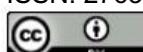
LIMA, J. O; LEITE, L. R. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, p. 753-768, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wLHFrS8XRcJhbYr8bMMWysL/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MENEZES, J. P. C. Estágio Supervisionado Síncrono: desenvolvimento das habilidades pedagógicas e Identidade do Profissional no Ensino de Ciências. Amazônia: **Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 19, n. 42, p. 134-147, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9052836>. Acesso em: 21 de out. 2025.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 1, p. 0, 2005. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/766/76610110.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

MUSSI, R. F. F; FLORES, F. F; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217826792021000500060&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S217826792021000500060&script=sci_arttext). Acesso em: 23 ago. 2025.

NASCIMENTO, R. O. **A ferramenta pdde interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.** 2016. 118f. Dissertação (mestrado). Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.





Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/18799>. Acesso: 22 ago. 2025.

ROSA, J. K. L; WEIGERT, C; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & educação**, v. 18, n. 03, p. 675-688, 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132012000300012&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1516-73132012000300012&script=sci_abstract). Acesso em 13 ago. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

VALENTE, G. S. C; OLIVEIRA, L. V. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. **Práxis Educacional**, v. 6, n. 9, p. 209-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/641>. Acesso em 21 ago. 2025. Acesso em: 20 ago. 2025.

VELOSO, L. H.; SOARES, R. G.; COPETTI, J. A relação da afetividade professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Insignare Scientia -Ris**, v. 3, n. 5, p. 60-76, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11284>. Acesso em: 17 ago. 2025.

