



A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR: BARREIRAS À INVESTIGAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA NO ESTÁGIO EM QUÍMICA

TEACHER-RESEARCHER DEVELOPMENT: BARRIERS TO INVESTIGATING ONE'S OWN PRACTICE DURING THE CHEMISTRY TEACHING INTERNSHIP

DOI: 10.5281/zenodo.22101497



Gabriella Dayane da Silva Ramos¹

Paulo Henrique Oliveira de Gois²

Fabiana Silva Pinto³

Izabelly da Silva Sousa⁴

Dhomini Silva Cunha⁵

Leidiana Fonte Ramos⁶

Maria do Socorro Evangelista Garreto⁷

1 Graduanda em Licenciatura em Ciências Naturais/Química, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Bernardo, Maranhão, Brasil. E-mail: gabriella.amos@discente.ufma.br.

2 Graduando em Licenciatura em Ciências Naturais/Química, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Bernardo, Maranhão, Brasil. E-mail: paulo.gois@discente.ufma.br.

3 Graduanda em Licenciatura em Ciências Naturais/Química, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Bernardo, Maranhão, Brasil. E-mail: fabiana.pinto@discente.ufma.br.

4 Graduanda em Licenciatura em Ciências Naturais/Química, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Bernardo, Maranhão, Brasil. E-mail: izabelly.sousa@discente.ufma.br.

5 Graduando em Licenciatura em Ciências Naturais/Química, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Bernardo, Maranhão, Brasil. E-mail: dhomini.silva@discente.ufma.br.

6 Graduanda em Licenciatura em Ciências Naturais/Química, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Bernardo, Maranhão, Brasil. E-mail: leidiana.amos@discente.ufma.br.

7 Doutorado em Ciências e Tecnologia de Polímeros. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Bernardo, Maranhão, Brasil. E-mail: Maria.garreto@ufma.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0372-0962>.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 8 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





RESUMO

Este estudo investiga as barreiras que dificultam a transformação de problemas vivenciados durante o estágio supervisionado em questões de pesquisa. Embora os estudantes identifiquem desafios da prática docente e compartilhem essas experiências em espaços de reflexão, como o Simpósio de Práticas de Estágio (SIMPE), tais vivências raramente são convertidas em investigações sistemáticas sobre a própria prática. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi identificar os principais fatores que limitam esse movimento investigativo, com ênfase nas barreiras cognitivas e institucionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza narrativa e reflexiva, com caráter exploratório, desenvolvida com licenciandos do Curso de Ciências Naturais com habilitação em Química da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os dados foram produzidos por meio de narrativas escritas, questionários on-line e registros das experiências de estágio, sendo analisados pela Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciaram que os problemas mais frequentemente relatados referem-se ao desinteresse dos estudantes, à indisciplina e à insuficiência de recursos didáticos para atividades experimentais. Entretanto, a principal dificuldade identificada não foi reconhecer esses problemas, mas transformá-los em objetos de investigação, revelando fragilidades na formação metodológica e na mediação da pesquisa durante o estágio. Conclui-se que o estágio supervisionado ainda privilegia o relato descritivo das experiências em detrimento da investigação da prática docente, indicando a necessidade de fortalecer estratégias formativas que integrem pesquisa, reflexão e prática, de modo a favorecer a constituição do professor-pesquisador no ensino de Ciências.

Palavras-chave: Professor-pesquisador; Formação Docente; Estágio supervisionado; Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This study looks into the barriers that make it hard for problems experienced during supervised teaching practice to turn into research questions. Although students identify challenges in teaching practice and share these experiences in reflection spaces, like the Teaching Practices Symposium (SIMPE), these experiences are rarely turned into systematic investigations of their own practice. Given that, the goal of this research was to pinpoint the main factors that limit this investigative process, focusing on cognitive and institutional barriers. It's a qualitative study with a narrative and reflective nature, exploratory in character, carried out with Natural Sciences undergraduates majoring in Chemistry from the Federal University of Maranhão (UFMA), Center of Sciences in São Bernardo. The data were produced through written narratives, online questionnaires, and records of internship experiences, and were analyzed using Content Analysis. The results showed that the problems most frequently reported were related to students' lack of interest, indiscipline, and insufficient teaching resources for experimental activities. However, the main difficulty identified was not in recognizing these problems, but in transforming them into objects of investigation, revealing weaknesses in methodological training and in guiding research during the internship. It is concluded that supervised internships still favor descriptive reporting of experiences over investigation of teaching practice, indicating the need to strengthen training strategies that integrate research, reflection, and practice, in order to support the development of the teacher-researcher in Science education.

Keywords: Research professor; Teacher training; Supervised internship; Science teaching.





INTRODUÇÃO

A pesquisa é um dos elementos essenciais durante a formação docente, pois através dela é que se tornam profissionais reflexivos, atualizados, seres autônomos com opinião própria em relação à conteúdos ministrados, adquirindo um melhor domínio nos materiais didáticos utilizados reconhecendo a importância da sua função na construção de cidadãos críticos e conscientes (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2013). O Estágio Supervisionado constitui-se como o locus por excelência em que o futuro professor tem contato sistematizado com a realidade escolar. Para Lima e Pimenta (2018), o Estágio transcende a mera aplicação de técnicas aprendidas na academia, configurando-se como uma atividade de pesquisa que possibilita ao licenciando “problematizar, analisar e compreender as situações vivenciadas, a partir do conforto com o aporte teórico”.

Rotta e França (2018) apontam que essa vivência de situações reais no futuro ambiente de trabalho é fundamental para a formação, mas seu potencial formativo depende de como esses problemas encontrados durante o contato direto com a sala de aula são tratados. Tradicionalmente, esses problemas são anotados em diários reflexivos ou descritos em relatórios de estágio. Recentemente, foi criado o Simpósio de Práticas de Estágio (SIMPE), um evento que ocorre de forma semestral, onde os alunos que já passaram pela Regência relatam oralmente as suas experiências do Estágio, refletindo também sobre como elas influenciam a sua formação docente. Entretanto, mesmo com esse espaço de partilha, os problemas mesmo sendo identificados raramente tornam-se objeto de investigação, ou seja, não se transformam em perguntas como: “Por que isso ocorre? Que dados coletar? O que a literatura diz a respeito?” O relato permanece, em geral, no nível de descrição ou da queixa, sem avançar para uma coleta sistemática de evidências. Esse fenômeno, a não investigação da própria prática, é o foco central deste estudo.

Por que licenciandos em ciências/química, durante o Estágio Supervisionado, identificam problemas da prática docente e até os relatam no simpósio de estágio do curso (SIMPE), que ocorre semestralmente, mas não os transformam em perguntas de pesquisa? A





principal causa pode ser a combinação de barreiras cognitivas (não saber transformar a inquietação em uma pergunta de pesquisa, falta de domínio do método) e institucionais (o formato do estágio e do próprio simpósio valorizar o relato, mas não exigir essa conversão).

Para Pimenta:

Na licenciatura, o desafio é colaborar na formação (inicial) de professores, colocando a produção da pesquisa na didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-a diante da realidade do ensino nas escolas, procurando desenvolver nos alunos uma atitude investigativa (PIMENTA, 1996, p. 39).

Na atuação como docentes, é necessário manter o hábito investigativo e reflexivo para que o profissional seja conduzido a um diagnóstico que colabore e ajude na sua autoavaliação, aperfeiçoando suas práticas mediadas em sala de aula (RIBAS; FIGUEIREDO; GUIMARÃES, 2021). Schön (1986) já defendia que o profissional competente é aquele capaz de refletir sobre os problemas complexos e indeterminados da prática real. Ribas, Figueiredo e Guimarães (2021), demonstraram em seu estudo que é possível pesquisar a própria prática no estágio em Ciências. A literatura sobre professor pesquisador assume que é desejável pesquisar. Este estudo, entretanto, questiona: Por que não se investiga? Compreender as barreiras especialmente as cognitivas (falta de conhecimento metodológico) é tão relevante quando estudar a pesquisa bem-sucedida.

Apesar do consenso na literatura acerca da importância da pesquisa como dimensão constitutiva da formação docente, os estudos ainda são limitados à investigação das razões pelas quais muitos licenciandos não conseguem incorporar uma postura investigativa durante o estágio supervisionado. A maior parte das pesquisas concentra-se em discutir os benefícios da reflexão sobre a prática e do professor-pesquisador, enquanto dedica menor atenção aos fatores que dificultam a concretização desse ideal formativo. Entre esses fatores, destacam-se as limitações relacionadas à formação metodológica, à orientação recebida no estágio, às condições institucionais e às crenças dos próprios estudantes sobre o papel da pesquisa na docência. Investigar essas barreiras torna-se, portanto, fundamental para compreender o





distanciamento entre o discurso presente na formação inicial e a prática efetivamente desenvolvida pelos futuros professores de Ciências.

Nesse contexto, este estudo mostra-se relevante por contribuir para a compreensão das barreiras que dificultam a constituição do professor-pesquisador durante o estágio supervisionado, uma vez que o Estágio Supervisionado é fundamental para a formação docente e não deve ser visto apenas como um treinamento prático, mas sim como um momento de reflexão crítica sobre a docência. É nessa perspectiva que, o presente trabalho busca identificar as barreiras que impedem os licenciandos em ciências de investigar a própria prática docente durante o Estágio Supervisionado, através de uma pesquisa feita com alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química (LCNQ) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – Campus de São Bernardo. Além disso, objetiva-se listar e classificar os tipos de problemas da prática (conceituais, metodológicos e de gestão) que os licenciandos mais descrevem nos relatórios de estágio/simpósio, mas não investigam; levantar as justificativas apontadas pelos licenciandos para a não investigação da própria prática, categorizando-as em barreiras cognitivas, institucionais ou pragmáticas e propor ajustes concretos no desenho do estágio supervisionado para viabilizar a investigação da própria prática docente.

Diante disso, este artigo foi construído com base nos relatos e experiências vivenciadas pelos próprios autores nos Estágios Curriculares Supervisionados, mais especificamente ao Estágio teórico CNSB0085 e aos de Regência CNSB0087 e CNSB103, estes dois últimos realizados em Escolas de Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio.

A coleta de dados foi realizada com os discentes através de um questionário de ordem qualitativa. Os entrevistados responderam perguntas como: “Cite dois problemas que você vivenciou no estágio. Porque você não os transformou em pergunta de pesquisa? ”, eles apontaram problemas enfrentados durante os seus respectivos estágios, justificando o porquê de não investigar, detalhando suas barreiras cognitivas, institucionais ou pragmáticas e propondo ajustes concretos no modelo de estágio incentivando a investigação da própria prática. As respostas foram analisadas por análise de conteúdo (BARDIN, 2016).





Este estudo possui extrema relevância para a melhora do modelo de estágio, os resultados da pesquisa mostram que as dificuldades enfrentadas durante o estágio não estão diretamente ligadas à falta de interesse de pesquisar do aluno, mas sim da falta de incentivo e a falta de conhecimento em relação a ser um professor-pesquisador-reflexivo. (BARBOSA *et al.*, 2025), em revisão narrativa sobre o tema, concluem que a literatura reconhece a necessidade de uma formação que prepare os educadores para atuar como profissionais reflexivos e investigativos, capazes, por meio da reflexão contínua e da pesquisa, de promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza narrativa e reflexiva, com caráter exploratório, desenvolvida a partir da análise das experiências vivenciadas pelos próprios autores durante o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Naturais/Química da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Centro de Ciências de São Bernardo.

O corpus da pesquisa foi constituído pelas narrativas produzidas pelos próprios autores do estudo, licenciandos com diferentes experiências no estágio supervisionado, o que possibilitou a análise de distintas percepções sobre as barreiras à investigação da própria prática docente. Para preservar a impessoalidade na etapa de análise e discussão dos resultados, os relatos foram identificados pelos códigos P1 a P5.

A produção dos dados ocorreu por meio de um questionário semiestruturado, respondido individualmente pelos autores, contendo questões abertas e fechadas. Neste artigo, analisou-se a questão aberta: "Cite dois problemas que você vivenciou durante o estágio. Por que você não os transformou em uma pergunta de pesquisa?"

As narrativas foram submetidas à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material, categorização e interpretação dos dados. As unidades de sentido foram organizadas em quatro categorias analíticas: barreiras





cognitivas, institucionais, afetivas e pragmáticas, discutidas à luz da literatura sobre formação de professores, professor-pesquisador e estágio supervisionado.

Por tratar-se de um estudo de natureza narrativa e reflexiva, fundamentado exclusivamente nas experiências acadêmicas dos próprios autores, sem recrutamento de participantes externos, sem intervenção e sem coleta de dados pessoais sensíveis, a pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas, assegurando a confidencialidade dos relatos por meio da utilização de códigos durante a análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este item foi organizado da seguinte maneira: primeiro é evidenciada a temática inquirida aos participantes, depois são elencadas as respostas dos participantes e, em seguida, são realizadas as discussões e articulações com os autores.

Na primeira questão, perguntou-se aos participantes: “cite um problema concreto que você enfrentou ou observou na sua experiência mais próxima da sala de aula”, obtendo-se as seguintes respostas:

- P1:** “A falta de materiais para dar aula prática de ciências (práticas de química) na escola. ”
- P2:** “Prender a atenção dos alunos para o conteúdo proposto. ”
- P3:** “Um problema bastante desafiador que eu enfrentei foi o desinteresse dos alunos na aula. O que atrapalhava muito no andamento da aula, pois havia muita conversa, muitas discussões e até quase brigas dentro da sala de aula, o que atrapalhou muito no aprendizado dos demais que estavam prestando atenção na aula e que também gerou um desgaste para mim como professora, pois era necessário que eu parasse de aplicar o conteúdo para chamar a atenção desses alunos, fazendo com que eu não conseguisse aplicar a aula que eu havia planejado. ”
- P4:** “Recursos e falta de motivação dos alunos. ”
- P5:** “A dificuldade em fazer o aluno ter interesse em querer aprender os conteúdos passados pelos professores. ”





Observando as respostas, é perceptível um padrão comum aos conflitos enfrentados pelos participantes. O aspecto mais citado entre eles é o desinteresse dos alunos em sala de aula e a busca por formas de chamar a atenção desses estudantes, além da ainda predominante ausência de recursos que favoreçam o interesse pelo assunto abordado.

As respostas à primeira questão apontam, majoritariamente, o desinteresse dos alunos (P2, P3, P4, P5) e a falta de recursos materiais (P1, P4) como os problemas mais prementes. Esse duplo diagnóstico ecoa a literatura que trata dos “mal-estares docentes” e das condições do trabalho escolar. Autores como Tardif e Lessard (2014) destacam que a indisciplina e a desmotivação discente são fontes centrais de sofrimento e de sensação de ineficácia entre professores iniciantes. Simultaneamente, a ausência de materiais para aulas práticas, especialmente em ciências, remete à precariedade estrutural denunciada por Oliveira e André (2011) em estudos sobre o estágio supervisionado.

Chama atenção o fato de que, embora os participantes tenham identificado problemas recorrentes, eles os descrevem predominantemente como obstáculos intransponíveis “o que atrapalhou muito”, “desgaste para mim” e não como objetos de investigação. Isso corrobora as teses de Schön (1992) sobre a necessidade de formar um “profissional reflexivo”, pois, sem mediação adequada, a dificuldade prática tende a ser vivida apenas como sofrimento, e não como problema de pesquisa.

Na segunda questão perguntou-se aos participantes: “este problema virou uma pergunta de pesquisa sua? Se sim, qual foi a pergunta? Se não, por que você não a transformou? ”, obtendo-se as seguintes respostas:

P1: “Sim. Fiz várias inquiries, porém foram perguntas que apenas ecoaram pela minha cabeça sem qualquer intuito de pesquisa. Porque o ensino propõe disciplinas práticas se não dispõem de verba ou material para tais práticas? Eu como professora tenho que tirar do meu salário para ir atrás desses materiais? E eu como estagiária não remunerada? Tiro isso de onde? ”



P2: “Sim. Como seria a melhor maneira de prender a atenção deles de um jeito divertido e pedagógico?”

P3: “Sim. O que eu, como professora, posso fazer para que esses alunos tenham interesse pela minha aula? Qual metodologia devo usar?”

P4: “Sim. Como cativar mais os alunos com a aula?”

P5: “Sim. A pergunta foi: Como a falta de interesse dos alunos prejudica o processo de aprendizagem e quais estratégias usar para motivá-los.”

Com base nas respostas, observa-se que os participantes foram unânimes em se questionar sobre a própria prática. Todos afirmaram ter formulado perguntas informais ou reflexões internas. P1 relata “inquições que ecoaram pela cabeça”, mas a maioria não chegou a transformá-las em perguntas de pesquisa explícitas. Apenas P2, P4 e P5 apresentaram formulações mais delineadas. P3 admite que o problema “não chegou a se tornar uma pergunta de pesquisa”, enquanto P1 revela um questionamento legítimo, porém sem “intuito de pesquisa”.

Essa evidência confirma o que Pimenta e Lima (2012) denominam de “estágio como imitação da prática”, modelo em que o estagiário observa e reproduz atividades, mas não é instrumentalizado para investigar sua própria ação.

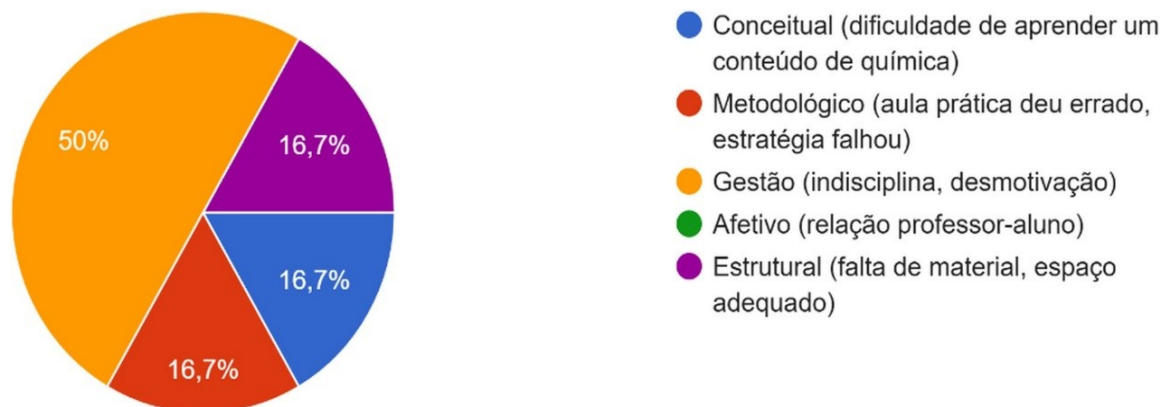
A literatura sobre a pedagogia da pergunta, especialmente Freire e Faundez (1985), mostra que formular boas perguntas não é algo espontâneo; exige aprendizado sistemático. A ausência desse aprendizado faz com que problemas reais se dissipem em lamúrias ou impressões pessoais, sem gerar conhecimento pedagógico novo.

Na terceira questão, respondemos sobre como classificávamos o problema predominante na nossa atuação em sala de aula, escolhendo entre as categorias: Conceitual, Metodológico, Gestão, Afetivo e Estrutural. Os dados são mostrados no Gráfico 1.





Gráfico 1: Problema predominante na atuação em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

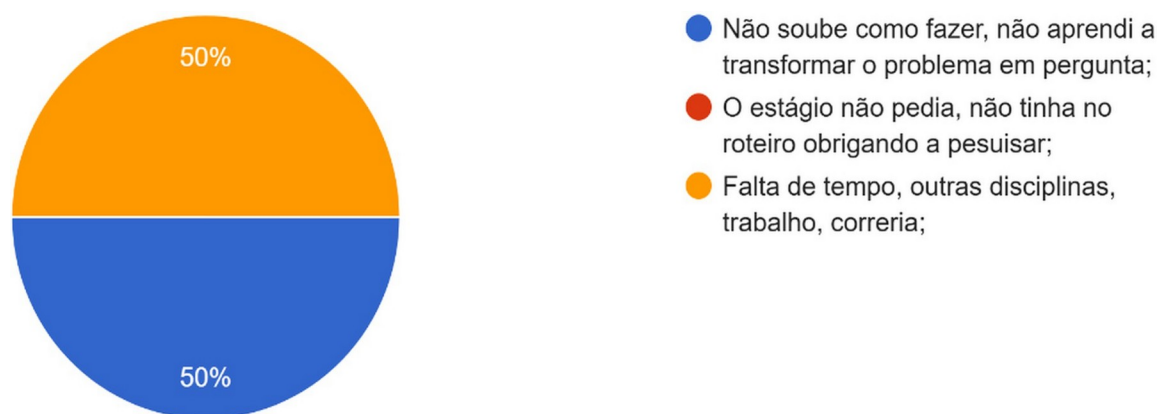
O gráfico 1 mostra que as categorias Gestão (indisciplina e desmotivação) com 50% e as demais – Estrutural (falta de material), Conceitual e Metodológica, com 16,7%, foram as mais assinaladas. Nenhum dos licenciandos citou a relação professor-aluno como problema predominante. Esse resultado está em consonância com a literatura sobre os saberes docentes, que aponta que professores em formação e iniciantes tendem a concentrar sua atenção em aspectos relacionados à gestão da sala de aula e às condições de trabalho, por serem aqueles que mais afetam, de forma imediata, a condução das atividades de ensino e a percepção de controle sobre a aula (GAUTHIER *et al.*, 1998; TARDIF, 2012).

Nessa perspectiva, é compreensível que os problemas conceituais tenham sido menos mencionados, uma vez que as preocupações iniciais dos licenciandos costumam voltar-se para desafios mais visíveis e imediatos da prática docente. Esses resultados podem indicar uma crença implícita de que, “se o aluno não aprende, é por desinteresse ou falta de recurso”, deslocando a análise do conteúdo em si. Entretanto, Charlot (2000) alerta que a “falta de interesse” é, muitas vezes, uma construção do professor que não consegue estabelecer relação significativa com o saber. Ao classificar o problema apenas como “gestão”, o professor pode deixar de enxergar dimensões didáticas e epistemológicas que também poderiam ser investigadas.



Posteriormente questionamos: “qual a principal razão para você não ter pesquisado este problema? ” As opções apresentadas foram: “não soube como fazer”, “não aprendi a transformar o problema em pergunta”, “o estágio não pedia”, “falta de tempo” ou “outro”. Os resultados são apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Razão para você não ter pesquisado este problema.



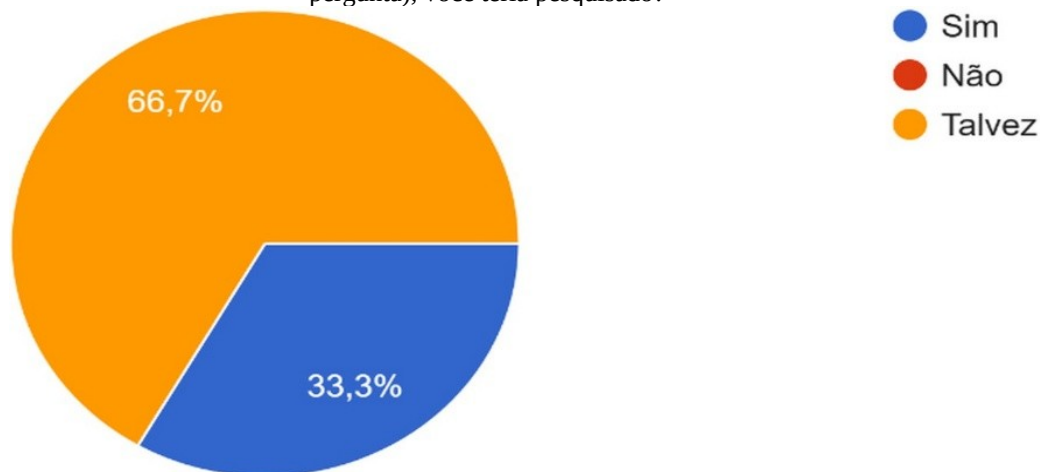
Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Os resultados desta questão mostram que as principais razões para não ter pesquisado o problema foi “não soube como fazer, não aprendi a transformar o problema em pergunta” e “falta de tempo...”. Nenhum participante atribuiu a omissão ao fato de “o estágio não pedir”, o que demonstra que há interesse intrínseco em pesquisar, mas faltam ferramentas metodológicas.

Na questão seguinte buscamos levantar dados sobre a necessidade de estímulo para pesquisar: “se houvesse uma orientação específica (um roteiro passo a passo de como fazer a pergunta), você teria pesquisado? ” As opções de respostas variaram entre “sim”, “não” e “talvez”. Dados no Gráfico 3.



Gráfico 3: Resposta à questão: Se houvesse uma orientação específica (um roteiro passo a passo de como fazer a pergunta), você teria pesquisado?



Fonte: Dados da pesquisa, 2026

Nota-se que a maioria dos licenciandos dizem que se tivessem um estímulo, provavelmente poderiam ter desenvolvido a pesquisa. Esse achado é consistente com Zeichner (2008), que critica os estágios tradicionais por não oferecerem formação para a pesquisa-ação. O professor estagiário, mesmo motivado, não desenvolve competência investigativa porque o currículo prioriza o preenchimento de formulários e a descrição de experiências, e não o exercício deliberado da problematização.

Posteriormente, em uma pergunta aberta, investigou-se sobre “o que teria que mudar no estágio para que você e seus colegas transformem problemas em perguntas? Dê uma sugestão prática. ”

- P1:** “Orientações sobre como transformar a prática de ensino, não só ler o formulário e explicar como preencher o que a gente já sabe. ”
- P2:** “Tentar formular perguntas sobre a própria prática em sala de aula prática, como melhorar e ter engajamento dos alunos. ”
- P3:** “Acredito que precisa de um incentivo, nos instigar mais a refletir, a pesquisar, deveríamos ser melhor orientados sobre isso antes de ir para a sala de aula. Aprender a transformar os problemas em pesquisa seria fundamental para melhorarmos até mesmo a nossa metodologia em sala de aula. Ter algo como uma



disciplina, oficinas, minicursos sobre esse assunto, onde poderíamos aprender na prática a sermos professores reflexivos e pesquisadores. ”

P4: “Compartilhar problemáticas entre os estagiários e construir uma metodologia que possa ajudar a identificar e criar perguntas para serem resolvidas. ”

P5: “Oferecer um modelo prático de pesquisa-ação e uma sugestão concreta seria realizar oficinas rápidas que nos ensinassem a analisar e coletar dados reais do desinteresse dos alunos. ”

As sugestões dos participantes estão alinhadas às propostas da literatura atual sobre formação de professores. P3 pede “uma disciplina, oficinas e minicursos”, enquanto P5 solicita “oficinas rápidas” voltadas para análise e coleta de dados reais. Já P4 sugere a construção coletiva de metodologias entre os estagiários.

Além disso, buscou-se investigar sobre a realização do SIMPE. Respondemos à pergunta: “sobre o Simpósio de práticas de estágio, hoje a gente só relata a experiência. Se fosse obrigatório apresentar uma pergunta de pesquisa junto ao relato, isso te motivaria? ”.

P1: “Com certeza. ”

P2: “Sim. ”

P3: “De certa forma sim, porém não acredito que haveria um resultado tão bom quanto se eu tivesse tido a iniciativa de pesquisar sem que fosse uma obrigação para o Simpósio. ”

P4: “Sim, muito! ”

P5: “Talvez. A obrigatoriedade por si só poderia gerar mais pressão por causa da falta de tempo e a correria do dia a dia.”

Essas propostas dialogam com as contribuições de Cochran-Smith e Lytle (2025), que defendem a investigação da prática como dimensão constitutiva do desenvolvimento profissional docente, e de Nóvoa (2017), ao enfatizar uma formação construída no exercício da profissão, em diálogo entre universidade e escola. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado pode ser compreendido não apenas como um espaço de vivência e “relato de experiências”, mas como um ambiente privilegiado para problematizar a prática, formular questões de pesquisa e produzir conhecimentos sobre o ensino. A ideia de tornar obrigatória a apresentação de uma





pergunta de pesquisa junto ao relato foi bem recebida, embora P5 alerte para o risco de pressão excessiva sem apoio adequado.

Os resultados evidenciam uma lacuna formativa central nos estágios supervisionados: a ausência de um trabalho deliberado sobre a formulação de perguntas de pesquisa a partir de problemas reais. Os participantes demonstraram sensibilidade aos problemas da sala de aula, vontade de investigar e capacidade de elaborar perguntas quando devidamente desafiados. Contudo, o formato tradicional do estágio, focado no relato descritivo e no preenchimento de formulários, não os instrumentaliza para esse movimento.

Na penúltima questão nos questionamos “se você pudesse voltar no tempo, formule uma pergunta de pesquisa que teria feito a partir do problema citado na questão 1. ”

P1: 1. “De que forma podemos motivar os alunos ao ensino de ciências sem práticas de química?”

2. “Como podemos montar aulas práticas com materiais de pouco recurso que chamem atenção dos alunos? ”

P2: “Quais os problemas que fazem os alunos não se interessarem muito nas aulas? ”

P3: “Como posso despertar o interesse dos meus alunos durante a aula e fazê-los focarem no conteúdo que está sendo trabalhado? ”

P4: “Como construir metodologias para cativação do aluno para a aula de ciências em escolas com poucos recursos? ”

P5: “De que maneira a falta de contextualização e de metodologias diferenciadas contribui para o desinteresse dos alunos pelas aulas? E como podemos investigar estratégias práticas para reverter essa apatia no ambiente escolar? ”

Quando solicitados a formular perguntas de pesquisa retrospectivamente, todos nós produzimos questões relevantes e investigáveis. Isso demonstra que possuímos potencial para pesquisar a própria prática; o que nos faltou não foi capacidade cognitiva, mas um dispositivo formativo que os conduzisse a esse movimento ainda durante o estágio.

Do ponto de vista da pesquisa-ação para Thiollent (2011) e Tripp (2005), transformar um incômodo em pergunta é o passo decisivo para romper com a “pedagogia da resposta” e assumir uma postura investigativa. O fato de essa habilidade ter se manifestado





retrospectivamente indica que ela pode, e deve ser ensinada explicitamente. A dificuldade identificada pelos participantes em transformar situações problemáticas do estágio em questões de investigação evidencia uma fragilidade na apropriação de procedimentos metodológicos. A pesquisa-ação pode constituir uma alternativa formativa nesse processo, uma vez que pressupõe a construção de problemas a partir de situações concretas e a articulação entre investigação e ação (Thiollent, 2025).

Por fim, refletimos sobre: “você acredita que essa barreira muda conforme o tempo de experiência?”

- P1:** “Creio que não, pois os orientadores e professores das escolas estão propícios a essa realidade, uma vez que são desmotivados pela falta de recursos didáticos.”
- P2:** “Talvez, depende muito de como vai ser no futuro. Se tiver uma boa administração e pesquisas, pode ser que mude.”
- P3:** “Acredito que sim, mas existem duas possibilidades: essa barreira pode aumentar ou diminuir ao longo do tempo, dependendo de como o professor irá tratar esse problema.”
- P4:** “Sim, dependendo do professor pesquisador querer fazer isso e não se acomodar.”
- P5:** “Sim. O desinteresse dos alunos vai continuar existindo, mas com o tempo de experiência o professor ganha mais segurança e um repertório maior de estratégias para identificar a falta de interesse e adaptar a aula rapidamente.”

A última questão gerou respostas divididas, mas majoritariamente positivas, embora acompanhadas de ressalvas. P3 aponta que a barreira pode aumentar ou diminuir conforme a postura do professor diante do problema. P5 destaca que a experiência amplia o repertório de estratégias docentes, embora o desinteresse dos alunos continue presente.

Essas percepções dialogam com os estudos sobre desenvolvimento profissional docente. Hargreaves (2003), por exemplo, destaca que a experiência profissional precisa estar articulada à aprendizagem contínua, à autoavaliação e à renovação das práticas para produzir desenvolvimento profissional. Quando esse movimento não ocorre, há o risco de que





experiências recorrentes sejam incorporadas como rotinas, sem necessariamente se converterem em oportunidades de investigação e aperfeiçoamento da prática.

P4, inclusive, alerta para o risco da acomodação ao afirmar que tudo depende de o “professor pesquisador querer fazer isso e não se acomodar”. Esse relato dialoga bem com a literatura que sugere que, sem formação continuada orientada para a pesquisa, a tendência é que a barreira se torne habitual: o professor aprende a conviver com os problemas, mas não necessariamente a investigá-los.

CONCLUSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que os licenciandos conseguem identificar diversos desafios vivenciados durante o estágio supervisionado, como o desinteresse dos estudantes, a indisciplina, a escassez de recursos didáticos e as dificuldades relacionadas ao ensino de Química. Entretanto, essas experiências raramente são transformadas em problemas de pesquisa, revelando uma lacuna na formação investigativa dos futuros professores.

A principal barreira identificada foi a ausência de orientação metodológica para converter as inquietações da prática em perguntas de pesquisa. Embora os participantes demonstrem potencial para refletir criticamente sobre a realidade escolar, esse potencial não é suficientemente desenvolvido durante o estágio, que ainda privilegia relatos descritivos em detrimento da investigação da própria prática.

Dessa forma, torna-se necessário fortalecer a dimensão investigativa na formação inicial de professores, promovendo estratégias como oficinas de problematização, pesquisa-ação e momentos de reflexão orientada durante o estágio supervisionado. Essas ações podem contribuir para o desenvolvimento do professor pesquisador, capaz de compreender criticamente sua prática e produzir conhecimentos que auxiliem na melhoria do ensino de Ciências.

Por fim, espera-se que este estudo incentive os cursos de licenciatura a valorizarem a pesquisa sobre a própria prática como elemento essencial da formação docente, favorecendo





uma atuação profissional mais crítica, reflexiva e comprometida com a transformação da realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. S.; LEMOS, R. G.; FERREIRA, J. R. S.; SILVA, L. F. P.; CRUZ, M. A. S. A Formação Docente Reflexiva: O Papel Do Professor Como Pesquisador Na Transformação Da Prática Educacional. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. e9339, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N10-072.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relações entre Conhecimento e Prática: Aprendizagem do Professor em Comunidades 1. Em: **Manual do Trabalho dos Professores**. Routledge, 2025. p. 302-348.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: **Editora Unijuí**, 1998.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto editora, 2003.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, C. K. M.; OLIVEIRA, C. M. S. O que é ser um professor pesquisador? Como o estágio pode contribuir para a formação deste perfil profissional?. **Anais do Encontro de Educação Matemática da UnU-Iporá**, v. 1, 2013. Disponível em: Anais da Universidade Estadual de Goiás – EnEMAT . Acesso em: 16 ago. 2026.

OLIVEIRA, L. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. **O estágio na formação inicial de professores: um estudo com egressos**. *Educação em Revista*, 2011.





PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RIBAS, M. B.; FIGUEIREDO, P. S.; GUIMARÃES, A. P. M. A formação do professor-pesquisador: a pesquisa sobre a própria prática no estágio em ciências. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 14, 2021.

ROTTA, J. C. G.; FRANÇA, R. de S. A formação reflexiva do professor de ciências naturais e o estágio supervisionado. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 509-521, 2018.

SCHON, D. A.; DESANCTIS, V. O praticante reflexivo: Como os profissionais pensam em ação. 1986.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote**, v. 2, p. 77-91, 1992.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Cortez editora, 2025.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A pesquisa-ação e a formação docente**. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

Recebido em: 17/08/2026

Aprovado em: 21/08/2026

Publicado em: 25/08/2026

