



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS TERESINA CENTRAL
CURSO LICENCIATURA EM FÍSICA

MARTA KERMY BATISTA DA SILVA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM FÍSICA:
contribuições para o desenvolvimento profissional e a prática docente

TERESINA
2025

MARTA KERMY BATISTA DA SILVA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM FÍSICA: contribuições
para o desenvolvimento profissional e a prática docente

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico) apresentado como exigência parcial para obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Teresina Central.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Maria Lima da Costa.

TERESINA

2025

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM FÍSICA: contribuições para o desenvolvimento profissional e a prática docente

Marta Kermy Batista da Silva¹
Claudia Maria Lima da Costa²

RESUMO

O estágio supervisionado constitui um eixo estruturante da formação inicial docente, especialmente nos cursos de Licenciatura em Física, ao articular teoria, prática e desenvolvimento profissional. Este trabalho teve como objetivo analisar criticamente três estudos que investigam o estágio supervisionado na Licenciatura em Física, identificando concepções, fundamentos teóricos, desafios formativos e contribuições para a constituição da identidade docente e para a qualificação da prática educativa. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza básica e descritiva, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de três dissertações selecionadas pela pertinência ao tema. Os resultados indicam que o estágio supervisionado é uma experiência formativa complexa, que favorece a produção de saberes docentes — experienciais, pedagógicos, disciplinares e reflexivos —, consolida a articulação entre teoria e prática e fortalece a identidade profissional do licenciando. Também foram identificados desafios associados à mediação pedagógica, às condições institucionais e às tensões próprias da inserção na escola. Conclui-se que o estágio desempenha papel central na formação inicial, oferecendo subsídios relevantes para o aprimoramento das práticas formativas e para o aperfeiçoamento das políticas institucionais do IFPI.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação de professores; identidade docente; ensino de Física; formação inicial.

ABSTRACT

The supervised internship is a key component of initial teacher education, particularly in Physics teacher training programs, as it articulates theory, practice, and professional development. This study aimed to critically analyze three academic works that investigate supervised internship in Physics teacher education, identifying conceptions, the- oretical foundations, formative challenges, and contributions to both professional iden- tity construction and the qualification of teaching practices. This qualitative, basic, and descriptive research was developed through a bibliographic review of three disserta- tions selected for their relevance to the topic. The results show that supervised internship constitutes a complex formative experience that promotes the development of multiple teaching knowledge — experiential, pedagogical, disciplinary, and reflective — strengthens the articulation between theory and practice, and contributes to the consolidation of the professional identity of prospective Physics teachers. Challenges related to pedagogical mediation, institutional conditions, and the tensions inherent to the school environment were also identified. It is concluded that supervised internship plays a central role in initial

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Física. IFPI *Campus* Teresina Central. E-mail: kermysilva.20@gmail.com

² Profa. do IFPI/claualima@ifpi.edu.br

teacher education, offering relevant insights for improving formative practices and institutional policies at IFPI.

Keywords: supervised internship; teacher education; teacher identity; physics teaching; initial training.

Data de aprovação: 17.12.2025

1 INTRODUÇÃO

A Física configura-se como um dos ramos importantes das ciências naturais, sendo responsável pela investigação dos fenômenos naturais e humanos. Dentre seus objetivos está a compreensão, descrição e previsão desses fenômenos por meio da formulação de leis universais, que possam ser aplicadas nos mais diversos contextos. De muito longe, a Física tem sido aliada na construção, avaliação e reconstrução dos conhecimentos científicos e humanos (Brasil, 2018).

A Física proporciona ferramentas para construir modelos que explicam a evolução do universo, explorar os enigmas do mundo microscópico, das partículas fundamentais e, ao mesmo tempo, impulsionar o desenvolvimento de novas fontes de energia, materiais inovadores, produtos e tecnologias que transformam a sociedade (Brasil, 2002).

A Física se destaca por seu modo singular de compreender o mundo, manifestando-se tanto na forma como interpreta, descreve e registra a realidade, quanto na procura por padrões, na definição e medição de grandezas e na análise dos fenômenos. O aprendizado dessa ciência demanda o desenvolvimento de competências e habilidades próprias, essenciais para a compreensão e investigação das questões físicas (Brasil, 2002).

Por meio do ensino e da aprendizagem da Física é possível que os seres aprendentes alcancem maior entendimento sobre sua existência, realizando interações com a natureza de forma intencional e racional e reafirmando-se como sujeitos de sua própria vivência (Almeida Júnior, 2025).

Nesse sentido, a discussão sobre a formação de professores no Brasil faz-se presente quando se trata da qualidade da educação básica e dos desafios enfrentados no ensino de Ciências, especialmente de Física. Desde a época do Império, o processo de preparação docente passou por diversas transformações, buscando uma estrutura mais organizada para a escola pública (Santos; Mororó, 2019).

Nesse contexto, os cursos de licenciatura têm o papel fundamental de formar professores não apenas com domínio do conhecimento específico, mas também com sólida base pedagógica, promovendo uma atuação crítico-reflexiva e propositiva nas escolas, visto que, no chão da sala de aula, o ensino de Física enfrenta obstáculos como a carência de professores qualificados e a baixa procura pelo curso nas Instituições de Educação Superior, o que reforça as dificuldades que permeiam o ensino e a aprendizagem dessa disciplina nas escolas brasileiras (Santos; Mororó, 2019).

A escassez de docentes nas áreas de Ciências e de Física, somada ao envelhecimento do quadro de professores no Estado do Piauí nos últimos anos, são fatores essenciais que justificam a implementação do Curso de Licenciatura em Física nos campi do IFPI. Quando se analisa o indicador de Adequação da Formação Docente e a distribuição dos profissionais por faixa etária e gênero, tanto no Ensino Fundamental (anos finais) quanto no Ensino Médio, percebe-se a discrepância entre o número de professores com formação adequada às disciplinas que ministram e a quantidade de turmas que atendem (IFPI, 2023).

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica do INEP (2021), o Ensino Fundamental (anos finais) contava com 16.699 docentes, sendo que 60,4% deles, ou seja, 10.089 professores, tinham 40 anos ou mais, enquanto apenas 1% estava na faixa dos 29 anos ou menos. No Ensino Médio, havia 10.695 docentes, dos quais 58,5% tinham 40 anos ou mais e somente 1,1% eram jovens com até 29 anos. Esses números, observados em ambos os níveis de ensino, evidenciam o envelhecimento do corpo docente e destacam a necessidade de renovação desse quadro no estado ao longo das próximas duas décadas (INEP, 2021).

Diante desse panorama, o Curso de Licenciatura em Física, promovido pelo Instituto Federal do Piauí, busca suprir as demandas de formação e atualização de profissionais docentes na área de Física, voltados para a atuação na educação básica e suas diferentes modalidades. Tal iniciativa visa responder adequadamente às exigências impostas pelas constantes transformações sociais, científicas e tecnológicas contemporâneas (IFPI, 2023).

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Física do IFPI fundamenta-se em dispositivos legais, como a Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e suas modalidades. Essa organização integra

os componentes curriculares em quatro núcleos distintos: Núcleo de Formação Básica Comum, Núcleo de Formação Específica, Núcleo de Prática Docente e Núcleo Extensionista (IFPI, 2023).

O Estágio Supervisionado integra o Núcleo de Prática Docente, contemplando uma carga horária total de oitocentas horas destinadas à prática pedagógica. Destas, quatrocentas horas correspondem ao estágio supervisionado em contexto real de atuação escolar, enquanto as demais quatrocentas horas são dedicadas às atividades práticas vinculadas aos componentes curriculares dos Núcleos de Formação Básica Comum e Formação Específica. Essas atividades são distribuídas ao longo do curso desde o início, conforme estabelecido nos programas das disciplinas (IFPI, 2023).

O estágio supervisionado constitui o ambiente propício para o vínculo entre a teoria desenvolvida no âmbito acadêmico e sua aplicação prática na futura atuação profissional. Deve-se garantir que essa etapa represente uma experiência de aprendizagem e de socialização inicial no exercício da profissão. Dessa forma, o estágio representa uma etapa fundamental para que o estudante desenvolva e aperfeiçoe competências, além de testar suas habilidades. Ressaltando a relevância do estágio, a Resolução nº 4/2024, artigo 4º, inciso III, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece o estágio como um dos pilares fundamentais para a formação de profissionais da educação escolar básica (Brasil, 2024).

O estágio supervisionado na Licenciatura em Física representa uma etapa fundamental para a formação docente, pois possibilita a articulação entre a teoria científica e a prática pedagógica no contexto real da educação básica. Sob uma perspectiva epistemológica, o estágio permite ao licenciando experimentar a transposição didática dos conceitos físicos, traduzindo conteúdos abstratos em experiências de aprendizagem significativas para os estudantes (Pimenta; Lima, 2017).

Nessa experiência, o licenciando também se aproxima dos processos de aprendizagem, da gestão de sala de aula e do uso de metodologias ativas, incorporando referenciais teóricos que embasam a didática da Física, como os estudos de Ausubel sobre aprendizagem significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980) e as contribuições de Vygotsky acerca da mediação sociocultural na construção do conhecimento (Vygotsky, 2001).

A inserção do futuro professor em cenários educacionais concretos favorece o contato direto com os desafios da realidade escolar, tais como a heterogeneidade

de turmas, a limitação de recursos didáticos e as demandas socio educacionais dos estudantes. Dessa forma, o estágio supervisionado é configurado como um espaço investigativo, em que o licenciando pode analisar criticamente as práticas existentes, propor intervenções fundamentadas em teorias pedagógicas e avaliar os resultados dessas ações (Fiorentini; Crecci, 2015).

Portanto, o estágio supervisionado transcende a mera aplicação de conteúdos programáticos, tornando-se um campo de experimentação científica e de construção da identidade docente, em que o conhecimento teórico é validado, ressignificado e ampliado pela prática educativa (Gatti; Barreto; André, 2011).

Diante da exposição até aqui realizada, elencou-se como problema de pesquisa: O que mostram os estudos sobre o estágio supervisionado e suas contribuições para o desenvolvimento profissional, a prática docente e a construção da identidade do licenciando em Física? Tendo como resposta prévia (hipotética) que o estágio supervisionado constitui um espaço formativo crítico e reflexivo que favorece o desenvolvimento profissional do licenciando em Física, contribuindo para a construção da identidade docente, a articulação teoria–prática e a qualificação da prática educativa. Diante do exposto, partiu-se do seguinte objetivo geral: Analisar criticamente as contribuições do estágio supervisionado para o desenvolvimento profissional, a construção da identidade docente e a qualificação da prática educativa dos licenciandos em Física, a partir de estudos acadêmicos recentes.

Como objetivos específicos, buscou-se: descrever as discussões acadêmicas e normativas sobre o estágio supervisionado nas licenciaturas; analisar os fundamentos teóricos e conceituais do estágio supervisionado na Licenciatura em Física; e avaliar criticamente as perspectivas teóricas, metodológicas e formativas presentes nos estudos selecionados, identificando como o estágio supervisionado contribui para a prática educativa em Física, para a reflexão crítica e para a constituição da identidade docente.

Para situar o presente estudo no mundo acadêmico, acessou-se a Base Institucional Acadêmica do Instituto Federal do Piauí (BIA), buscando-se trabalhos realizados com a mesma temática, com os descritores “estágio supervisionado” e “licenciatura em Física”. Foram identificados dois trabalhos relacionados à temática.

Os estudos relacionados convergem para a análise do estágio supervisionado na formação de professores de Física no IFPI. Ambos evidenciam a centralidade do estágio supervisionado no processo de aprendizagem e de amadurecimento dos

futuros professores de Física, seja em situações presenciais ou mediadas por tecnologia.

A realização deste trabalho configura-se como revisão bibliográfica e espera trazer múltiplos benefícios ao Curso de Licenciatura em Física do IFPI. Primeiramente, ao analisar um conjunto selecionado de três estudos sobre o estágio supervisionado, o curso passa a dispor de um panorama inicial — ainda que não exaustivo — das tendências, desafios e contribuições identificadas na literatura. Essa análise possibilita reconhecer práticas formativas relevantes, bem como lacunas que ainda precisam ser superadas, orientando futuras ações pedagógicas e de gestão curricular voltadas à qualificação da prática docente em Física.

Além disso, a análise crítica dos estudos existentes pode subsidiar a reformulação de componentes curriculares, alinhando-os às necessidades reais do contexto escolar e às demandas contemporâneas do ensino de Física. O levantamento de abordagens metodológicas inovadoras e de experiências exitosas pode inspirar novas estratégias pedagógicas, contribuindo para a formação de professores mais preparados e reflexivos.

Por fim, esse tipo de pesquisa fortalece o vínculo entre teoria e prática, promovendo uma cultura institucional de valorização da investigação acadêmica e do aprimoramento contínuo da formação docente no IFPI. Ao evidenciar a importância do estágio supervisionado e suas múltiplas dimensões, o trabalho também favorece a integração entre licenciandos, docentes e supervisores, criando um ambiente propício ao desenvolvimento profissional e à excelência no ensino de Física.

De modo geral, espera-se que a pesquisa contribua tanto para o avanço do conhecimento científico na área de formação de professores quanto para a melhoria das práticas educativas no ensino de Física, beneficiando estudantes, docentes em formação e a sociedade em geral ao fortalecer a qualidade do ensino de Ciências.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 DISCUSSÕES ACADÊMICAS E NORMATIVAS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS

O estágio supervisionado, previsto como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, desempenha papel central na constituição da identidade docente e no desenvolvimento profissional dos futuros professores (Pimenta, 2012;

Brasil, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) estabelece, em seu artigo 61, que práticas pedagógicas e estágios supervisionados são elementos estruturantes do processo formativo, conferindo-lhes caráter indispensável à formação docente inicial.

No cenário acadêmico contemporâneo, as discussões sobre o estágio supervisionado enfatizam a necessidade de superar modelos burocráticos e prescritivos, frequentemente criticados por reduzirem o estágio à observação passiva ou à reprodução de práticas vigentes (Pimenta; Lima, 2017; Pimenta, 2020). Os autores defendem que o estágio deve configurar-se como um espaço formativo crítico, reflexivo e investigativo, promovendo a articulação orgânica entre os saberes teóricos construídos na universidade e as experiências práticas vivenciadas na escola.

Zeichner (2010) reforça essa compreensão ao considerar o estágio como momento singular no desenvolvimento de competências profissionais, pois permite ao licenciando vivenciar a dinâmica escolar, observar práticas pedagógicas, experimentar estratégias de ensino e dialogar com professores em exercício. Essas vivências constituem oportunidades fundamentais para a formação de professores capazes de analisar suas ações e tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

No mesmo sentido, Tardif (2014) destaca que o estágio supervisionado contribui para a consolidação dos saberes experienciais, que emergem da prática e se articulam aos conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos na formação inicial. Trata-se de um espaço privilegiado para que o licenciando desenvolva autonomia, segurança profissional e domínio das situações didáticas.

A literatura mais recente também tem evidenciado o estágio como espaço de prática investigativa (Fiorentini; Crecci, 2015), perspectiva que compreende o licenciando como pesquisador de sua própria prática. Essa abordagem amplia o papel do estágio, conferindo-lhe caráter autoral e científico, em consonância com as demandas contemporâneas da formação docente.

No âmbito normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (CNE/CP nº 4/2024) reforçam que o estágio deve ser progressivo, estar articulado às práticas de ensino e integrar-se ao projeto pedagógico do curso. As diretrizes orientam que a formação inicial assegure ao licenciando compreensão ampla da organização escolar, dos processos de ensino e aprendizagem e das condições efetivas de trabalho docente.

Entretanto, persistem desafios estruturais que comprometem a qualidade do estágio supervisionado, como fragilidade na articulação entre instituições de ensino superior e escolas, insuficiência de supervisores preparados para orientar os licenciandos, além das desigualdades nas condições materiais e pedagógicas das redes escolares (Ghedin; Pimenta, 2005; Freitas, 2002; André, 2011). Esses desafios reforçam a necessidade de ações institucionais que garantam experiências formativas consistentes.

Em síntese, as discussões acadêmicas e normativas convergem para a compreensão de que o estágio supervisionado deve transcender uma função meramente instrumental, assumindo papel estratégico na constituição dos saberes docentes, no desenvolvimento profissional e na construção da identidade do futuro professor. O estágio, portanto, é condição essencial para a formação de professores críticos, reflexivos, investigativos e capazes de responder às demandas da educação contemporânea.

1.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM FÍSICA

O estágio supervisionado, no âmbito dos cursos de Licenciatura em Física, deve ser compreendido como componente curricular que possibilita ao futuro professor conhecer a realidade escolar, compreender sua complexidade e desenvolver competências necessárias à docência no ensino de Ciências e, de maneira mais específica, no ensino de Física (Brasil, 1996).

No âmbito da Física, o estágio supervisionado ganha relevância singular devido às características epistemológicas e metodológicas dessa área do conhecimento. O ensino de Física envolve linguagem matemática rigorosa, modelos explicativos abstratos, experimentação, simulações, construção conceitual e mediação de fenômenos complexos — elementos que demandam do futuro professor domínio teórico e didático aprofundado (Silva; Nardi, 2012; Moreira, 2017; Laburú; Carvalho, 2013). Assim, o estágio se torna espaço para exercitar a transposição didática, convertendo conceitos abstratos em experiências de aprendizagem acessíveis e contextualizadas. experimentação, resolução de problemas, modelagem matemática e estratégias investigativas. O estágio permite que o licenciando vivencie essas estratégias em situações reais de ensino, planejando, aplicando e avaliando práticas

pedagógicas adequadas ao ensino de Física.

Ao integrar essas experiências, o licenciando ressignifica os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso e articula saberes específicos da Física com conhecimentos didáticos e pedagógicos necessários à docência (Pimenta, 2012; Tardif, 2014). Zeichner (2010) destaca que essa vivência favorece o desenvolvimento da autonomia profissional, da postura reflexiva e da capacidade de analisar criticamente as próprias ações pedagógicas.

A perspectiva de Ausubel (1980), centrada na aprendizagem significativa, é altamente pertinente ao ensino de Física, especialmente porque enfatiza a necessidade de relacionar conteúdos novos aos conhecimentos prévios dos estudantes — processo essencial em uma disciplina que exige reorganizações conceituais profundas. Complementarmente, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001) destaca o papel da mediação e da interação social na construção do conhecimento científico, reforçando o caráter dialógico e mediador que o professor de Física assume durante o estágio.

Do ponto de vista normativo, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça que o estágio seja desenvolvido de forma progressiva, integrado ao currículo e articulado às práticas pedagógicas desde o início da formação. Essas diretrizes enfatizam que o estágio deve promover a autonomia profissional, a ética docente, a compreensão dos processos avaliativos e a consolidação da identidade profissional do futuro professor de Física.

Em síntese, apoiado em autores como Pimenta (2012), Zeichner (2010), Tardif (2014), Silva e Nardi (2012), Pietrocola (2002) e Moreira (2017), bem como no respaldo da legislação educacional vigente (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Brasil, 2024), o estágio supervisionado na Licenciatura em Física constitui espaço central para a formação de professores capazes de integrar epistemologia, didática, legislação e prática pedagógica. Trata-se de experiência que permite ao licenciando transformar fundamentos teóricos da Física em práticas concretas de ensino, respondendo de forma crítica, criativa, reflexiva e propositiva às demandas contemporâneas do ensino de Ciências.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza básica, com

objetivo descritivo, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, conforme orientam Gil (2019), Lakatos e Marconi (2017) e Severino (2016). A abordagem qualitativa mostra-se adequada para estudos que buscam compreender fenômenos educativos em profundidade, valorizando significados, percepções e interpretações presentes nas produções acadêmicas, sobretudo quando tratam de processos formativos, reflexão crítica e construção da identidade docente.

Por se tratar de investigação voltada à ampliação do conhecimento teórico sobre o estágio supervisionado na Licenciatura em Física, sem intervenção direta na realidade escolar, classifica-se como pesquisa de natureza básica. Seu caráter descritivo decorre da intenção de mapear, organizar e interpretar criticamente as perspectivas teóricas e conceituais presentes nos estudos analisados, considerando como eles compreendem as contribuições do estágio supervisionado para a prática educativa em Física, para a reflexão crítica e para a constituição da identidade docente. A pesquisa bibliográfica constitui o procedimento metodológico adotado, por ser apropriado para identificar tendências, lacunas, abordagens formativas e interpretações distintas em materiais já publicados, como dissertações, artigos e documentos institucionais.

2.1 CORPUS DOCUMENTAL DA PESQUISA

Após a definição do *corpus*, procedeu-se à caracterização detalhada dos estudos, de modo a explicitar seus focos, abordagens e vínculos com o estágio supervisionado. Para isso, elaborou-se um quadro síntese que permite visualizar de forma sistemática a natureza dos documentos e sua relevância para a pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos estudos analisados

Autor/Ano	Título	Tipo de documento	Foco central	Relação com estágio
Lima (2021)	A Licenciatura em Física em um contexto de dupla modalidade: alguns aspectos da formação didático-pedagógica de licenciandos em situação de estágio supervisionado	Dissertação	Discursos formativos, estágio e identidade docente	Analisa planejamento, regência e reflexão
Malta (2021)	A formação teórico-prática no estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Física do IFPI: reflexões a partir de narrativas das aprendizagens com as experiências no PIBID	Dissertação	Profissionalidade e processos formativos	Evidencia desafios e aprendizagens do estágio

Silva (2022)	A Função Social da escola pública: significações das vivências de estudantes de Física de uma universidade pública no ABC Paulista a partir do Estágio Supervisionado	Dissertação	Reflexão crítica e desenvolvimento docente	Examina mediação, supervisão e prática
---------------------	---	-------------	--	--

Fonte: autoras, 2025

Os três estudos apresentam aderência temática direta com o estágio supervisionado, contemplando dimensões essenciais para compreender como essa experiência contribui para a prática educativa em Física e para a constituição da identidade docente .

A partir da caracterização inicial, tornou-se necessário compreender quais perspectivas teóricas fundamentam cada estudo, permitindo identificar como os autores concebem o estágio supervisionado e quais aportes sustentam suas análises. Para isso, organizou-se o quadro a seguir:

Quadro 2 – Abordagens teóricas presentes nos estudos

Estudo	Concepção de estágio	Referenciais usados	Perspectiva predominante
Lima (2021)	Estágio como espaço de discurso, tensão e aprendizagem	Pimenta e Lima; Zeichner; Tardif	Reflexão crítica + saberes experienciais
Malta (2021)	Estágio como prática formativa e constituição da profissionalidade	Schön; Nóvoa; Gatti	Profissionalidade docente
Silva (2022)	Estágio como prática reflexiva e supervisionada	Vygotsky; Pimenta; Libâneo	Mediação e reflexão orientada

Fonte: autoras, 2025

Esse quadro evidencia que, embora partam de referenciais distintos, os estudos convergem ao reconhecer o estágio como espaço de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e articulação entre teoria e prática. A diversidade dos referenciais — que inclui Pimenta, Zeichner, Tardif, Schön, Nóvoa, Vygotsky e Libâneo — oferece um panorama sólido para compreender como diferentes fundamentações interpretam os processos formativos vividos no estágio.

Em seguida, identificaram-se as contribuições atribuídas ao estágio supervisionado em cada estudo, considerando seus impactos na prática educativa, na identidade docente e nos saberes profissionais. Essas contribuições foram categorizadas e organizadas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Contribuições identificadas nos estudos

Categorias	Contribuições identificadas
Identidade docente	Conflitos formativos, tomada de consciência, construção de saberes profissionais.
Articulação teoria–prática	Planejamento, regência, diálogo teórico, reflexão sistemática.
Prática educativa em Física	Experimentação, resolução de problemas, transposição didática e mediação.
Saberes docentes	Saberes experienciais (Tardif), pedagógicos (Pimenta) e disciplinares.
Reflexão crítica	Supervisão, autoavaliação e análise da prática.

Fonte: autoras, 2025

A análise das categorias permite perceber que os estudos reforçam dimensões recorrentes na literatura, tais como a consolidação da identidade docente, a articulação teoria–prática, a reflexão crítica sobre a ação pedagógica e o desenvolvimento dos saberes profissionais. Essa sistematização amplia a compreensão sobre como o estágio se configura como experiência formativa central na Licenciatura em Física.

Por fim, para demonstrar de maneira objetiva a pertinência dos estudos selecionados em relação ao problema e ao objetivo geral da pesquisa, elaborou-se um quadro de validação que relaciona cada documento às demandas analíticas do estudo.

Quadro 4 – Relação dos estudos com o problema, o objetivo geral e o objetivo específico 3

Estudo	Responde ao problema?	Contribui ao objetivo geral?	Contribui ao OE3? Como?
Lima (2021)	Sim	Sim	Sim – evidencia construção identitária e reflexão crítica na prática de Física.
Malta (2021)	Sim	Sim	Sim – destaca profissionalidade e aprendizagens vinculadas à prática educacional
Silva (2022)	Sim	Sim	Sim – aprofunda a mediação, supervisão e análise crítica como eixos da docência

Fonte: autoras, 2025

A leitura do quadro mostra que todos os estudos contribuem diretamente para a compreensão do fenômeno investigado, reforçando a adequação do corpus e garantindo consistência metodológica. As convergências encontradas asseguram que a análise se apoie em materiais robustos, coerentes e alinhados com a discussão central da pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise dos estudos foi organizada em três etapas, conforme Bardin (2016):

Leitura exploratória: identificação dos objetivos, metodologia, fundamentos teóricos e resultados de cada estudo; b) Leitura seletiva e categorização: criação de categorias analíticas alinhadas ao objetivo específico 3: concepções de estágio; articulação teoria–prática; identidade docente; saberes profissionais; reflexão crítica; qualificação da prática de ensino em Física; desafios e tensões formativas; c) Síntese interpretativa: integração das categorias, comparação entre os estudos, identificação de convergências e divergências quanto às contribuições do estágio para a prática educativa, reflexão crítica e identidade docente.

3.3.1 PERGUNTAS NORTEADORAS DA ANÁLISE

Com base no terceiro objetivo específico, foram definidas as seguintes perguntas:

- Quais concepções de estágio supervisionado aparecem nos estudos?
- Quais referenciais teóricos sustentam essas concepções?
- Como ocorre a articulação entre teoria e prática nas experiências relatadas?
- Que desafios e tensões os estudos apontam na vivência do estágio?
- Que saberes docentes são mobilizados ou construídos durante o estágio?
- De que modo o estágio contribui para a identidade docente dos licenciandos?
- Como o estágio qualifica a prática educativa em Física?
- Quais convergências e divergências existem entre as perspectivas dos três estudos?

Assim, os procedimentos metodológicos adotados asseguram rigor, coerência interna e alinhamento pleno ao problema e ao objetivo geral da pesquisa. A seleção criteriosa dos estudos, a construção de categorias fundamentadas em referenciais consolidados da formação docente e a aplicação sistemática da análise de conteúdo permitem compreender como diferentes abordagens teóricas interpretam o papel formativo do estágio supervisionado e como esse componente curricular se materializa na experiência dos licenciandos. estágio como espaço de mediação entre

teoria e prática, de desenvolvimento de saberes profissionais, de reflexão crítica e de constituição da identidade docente.

Dessa forma, a metodologia sustenta uma interpretação aprofundada e consistente do corpus documental, conferindo validade científica aos achados apresentados na seção seguinte e contribuindo para o avanço das discussões sobre o estágio supervisionado, o ensino de Física e a formação de professores no contexto brasileiro. Essas perguntas orientaram a análise crítica realizada na seção seguinte.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS SELECIONADOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE FÍSICA

Esta seção apresenta a análise crítica dos estudos selecionados, respondendo sistematicamente às perguntas norteadoras derivadas do terceiro objetivo específico. A discussão integra evidências encontradas nos três trabalhos — Lima (2021), Malta (2021) e Silva (2022). A discussão articula os achados com o referencial teórico sobre estágio supervisionado, identidade docente e prática educativa em Física, possibilitando compreender como diferentes perspectivas convergem e tensionam a formação inicial.

3.1 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PRESENTES NOS ESTUDOS

A análise das concepções revela que o estágio é compreendido como espaço formativo complexo, reflexivo e constitutivo da docência.

Lima (2021) compreende o estágio como espaço de discurso, tensão e aprendizagem, no qual os licenciandos se confrontam com desafios formativos e reelaboram sua relação com a prática. Essa visão dialoga com Pimenta e Lima (2017), que defendem o estágio como campo investigativo e crítico, e não como tarefa técnico-reprodutiva.

Malta (2021) compreende o estágio como prática formativa estruturante da profissionalidade docente, aproximando-se de Schön (1992) e Nóvoa (1995), que veem a docência como profissão que se constitui no fazer, refletir e reconstruir o próprio agir pedagógico em consonância com Vygotsky (2001) e Libâneo (2013), que situam a aprendizagem docente na interação e na mediação pedagógica.

Em síntese, as concepções presentes nos três estudos revelam que o estágio supervisionado transcende uma atividade técnica ou burocrática, constituindo-se como experiência complexa, situada e profundamente formativa. As compreensões apresentadas por Lima (2021), Malta (2021) e Silva (2022) dialogam diretamente com autores como Pimenta e Lima (2017), Schön (1992), Nóvoa (1995) e Vygotsky (2001), reforçando que o estágio é um espaço de ação, reflexão e reconstrução contínua da docência. Assim, a análise demonstra que, apesar das particularidades, os autores convergem ao reconhecer o estágio supervisionado como processo estruturante da formação do professor de Física.

3.2 ABORDAGENS TEÓRICAS, METODOLÓGICAS E FORMATIVAS QUE SUSTENTAM ESSAS CONCEPÇÕES

Os três estudos mobilizam referenciais robustos reconhecidos na literatura da formação docente.

Lima (2021) articula Pimenta, Zeichner e Tardif, fortalecendo a ideia de que o estágio promove saberes experienciais e reflexão crítica. Malta (2021) fundamenta-se em Schön, Nóvoa e Gatti para discutir a profissionalidade como construção histórica e situada. Silva (2022) sustenta sua análise em Vygotsky, Pimenta e Libâneo, enfatizando mediação e reflexão orientada.

Esse conjunto demonstra que a compreensão do estágio supervisionado nos estudos é respaldada por perspectivas consolidadas da formação docente, reforçando o estágio como processo crítico, colaborativo e investigativo.

Dessa forma, observa-se que os referenciais teóricos utilizados pelos estudos não apenas fundamentam suas análises, mas também conferem densidade epistemológica às concepções de estágio apresentadas. Os aportes de Pimenta, Zeichner, Tardif, Schön, Nóvoa, Gatti, Vygotsky e Libâneo constituem um arcabouço consistente que reforça o caráter investigativo e reflexivo do estágio supervisionado. A diversidade metodológica presente nos estudos, portanto, confirma que a compreensão do estágio na Licenciatura em Física está ancorada em uma tradição consolidada da formação docente, que reconhece o professor como sujeito crítico, mediador e produtor de saberes.

3.3 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Lima (2021) evidencia que a articulação ocorre pela tríade planejamento–regência–reflexão, que permite confrontar saberes prévios com situações reais. Malta (2021) reforça que “a prática supervisionada é o lugar onde a teoria ganha forma”, favorecendo a apropriação progressiva da profissionalidade docente. Silva (2022) ressalta a mediação do supervisor como elo entre referenciais teóricos e práticas pedagógicas, ampliando a capacidade de análise e intervenção dos licenciandos. Com isso, evidencia-se que a articulação entre teoria e prática, embora se concretize de modos distintos nos estudos analisados, é compreendida como eixo estruturante do processo formativo. Tanto Lima (2021) quanto Malta (2021) e Silva (2022) reforçam que a transposição didática, a regência, o planejamento e a reflexão contínua constituem o movimento dialético que permite ao licenciando atribuir sentido ao conhecimento teórico e transformá-lo em ação pedagógica. Essa compreensão encontra respaldo em autores como Pimenta e Lima (2017) e Zeichner (2010), que defendem que a prática docente se qualifica quando os sujeitos conseguem refletir sobre sua ação e sobre as condições concretas de trabalho. Assim, a articulação teoria–prática emerge como dimensão vital para o desenvolvimento profissional do futuro professor de Física.

3.4 DESAFIOS, TENSÕES E LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DURANTE O ESTÁGIO

Lima (2021) aponta tensões entre as modalidades formativas e as exigências do estágio, enquanto Malta (2021) evidencia o descompasso entre teoria e prática e as inseguranças próprias do início da profissionalidade docente. Silva (2022) evidencia desafios relacionados à falta de supervisão consistente, necessidade de acompanhamento sistemático e lacunas nos espaços de reflexão. Esses desafios estão alinhados ao que discutem Gatti (2010) e Tardif (2014), que situam a formação inicial como período de conflitos identitários, exigências emocionais e enfrentamento das condições reais do trabalho docente.

Portanto, os desafios descritos pelos estudos não representam fragilidades isoladas, mas elementos constitutivos da formação docente inicial. As tensões entre teoria e prática, as inseguranças didáticas, o impacto das condições reais das escolas e a necessidade de mediação qualificada são aspectos amplamente discutidos por autores como Gatti (2010), Tardif (2014) e Nóvoa (1995). Dessa forma, a análise

evidencia que o estágio supervisionado é um espaço de confronto entre expectativas formativas e realidade escolar, e que é desse enfrentamento que emergem aprendizagens significativas, construção de identidade e desenvolvimento da autonomia profissional.

3.5 SABERES DOCENTES EMERGENTES DAS VIVÊNCIAS DE ESTÁGIO

A análise dos estudos evidencia que o estágio supervisionado constitui um espaço privilegiado de produção e reconstrução de saberes docentes. Esses saberes emergem da interação entre a prática pedagógica, a mediação do supervisor e a reflexão crítica que os licenciandos desenvolvem sobre a sua própria ação. De acordo com o referencial teórico da formação docente, tais saberes são múltiplos, situados e constituídos na experiência (Tardif, 2014; Pimenta, 2012; Zeichner, 2010). Nos três estudos analisados — Lima (2021), Malta (2021) e Silva (2022) — é possível identificar cinco grandes categorias de saberes que se consolidam durante o estágio.

a) Saberes experienciais.

Segundo Tardif (2014), são saberes que se produzem no cotidiano escolar e derivam da vivência real da docência. Eles resultam do contato com os alunos, da resolução de problemas, das demandas da sala de aula e das tensões próprias da prática. Nos estudos analisados, esse tipo de saber se manifesta na capacidade dos licenciandos interpretarem a realidade escolar, enfrentarem conflitos formativos e tomarem decisões pedagógicas situadas.

b) Saberes pedagógicos.

Conforme Pimenta (2012), esses saberes dizem respeito às metodologias de ensino, à didática, às estratégias de aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico. Os três estudos mostram que os licenciandos desenvolvem competências de planejamento, avaliação, regência e uso de diferentes estratégias de ensino durante o estágio.

c) Saberes disciplinares.

Referem-se ao domínio dos conteúdos específicos da Física — conceitos,

modelos explicativos, linguagem matemática e metodologias próprias da área. Autores como Moreira (2017) e Laburú e Carvalho (2013) defendem que ensinar Física demanda domínio conceitual e capacidade de transformar esses conteúdos em experiências acessíveis aos estudantes. Os estudos mostram que a regência e a transposição didática fortalecem esses saberes.

d) Saberes sobre a escola e sua cultura.

Envolvem compreender o funcionamento institucional, as rotinas, as relações de poder, as normas e a dinâmica organizacional da escola. Os estudos analisados mostram que os licenciandos aprendem a lidar com a cultura escolar, com regras institucionais e com a organização do processo de ensino.

e) Saberes reflexivos.

De acordo com Zeichner (2010) e Schön (1992), são saberes derivados da capacidade de analisar criticamente a própria prática, identificar limites, avaliar resultados e reelaborar estratégias. Os três estudos mostram que a reflexão orientada pelo supervisor e os registros reflexivos desempenham papel central nesse processo. Em síntese, os estudos evidenciam que o estágio supervisionado promove a constituição de um conjunto amplo e articulado de saberes docentes, que integra dimensões teóricas, práticas, disciplinares e reflexivas. Esses achados reforçam o entendimento de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Zeichner (2010) de que a docência é construída por meio da experiência situada, da reflexão crítica e da interação com a realidade escolar. Assim, o estágio se consolida como espaço fundamental para a produção desses saberes, contribuindo para o desenvolvimento profissional, a autonomia pedagógica e a construção da identidade do futuro professor de Física.

3.6 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Lima (2021) mostra que conflitos e tensões da prática favorecem a emergência da identidade profissional; Malta (2021) vê a identidade como processo gradual vinculado à profissionalidade; Silva (2022) evidencia que mediação e reflexão supervisionada consolidam a compreensão do papel docente.

Esse conjunto reforça a visão de Nóvoa (1995) de que a identidade docente

é histórica, situada e construída pela interação entre experiências pessoais, institucionais e práticas.

Em conclusão, a identidade docente apresentada pelos estudos é compreendida como processo dinâmico, relacional e historicamente situado. Ela se constrói no diálogo entre saberes, práticas, conflitos formativos e mediações institucionais — conforme defendem Nóvoa (1995), Pimenta (2012) e Tardif (2014). Assim, a análise evidencia que o estágio supervisionado desempenha papel estruturante na constituição da identidade profissional, permitindo aos licenciandos reconhecerem-se como professores, atribuírem sentido às suas ações e desenvolverem modos próprios de ser e agir na docência em Física.

3.7 CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA EM FÍSICA

Os estudos identificam contribuições diretas, como:

- desenvolvimento da capacidade de explicar fenômenos complexos de forma acessível;
- aperfeiçoamento da transposição didática;
- ampliação do uso de estratégias investigativas e experimentais;
- fortalecimento da postura reflexiva;
- compreensão da Física como ciência contextualizada.

O estágio, portanto, qualifica a prática educativa ao promover leitura crítica da realidade, ressignificação dos conteúdos e autonomia docente. Essas contribuições confirmam que o estágio qualifica o ensino ao permitir ao licenciando experimentar, refletir e ressignificar os conteúdos e práticas da área.

A interpretação da prática educativa em Física encontra forte respaldo em autores como Pietrocola (2002), que destaca o papel da experimentação, modelagem e resolução de problemas no ensino da Física; Moreira (2017), que enfatiza a relevância da aprendizagem significativa; e Silva e Nardi (2012), que defendem que o ensino deve transformar conteúdos abstratos em experiências acessíveis e contextualizadas.

Dessa forma, os achados dos estudos articulam-se de maneira consistente à literatura da área, mostrando que a prática educativa em Física se qualifica quando o licenciando é capaz de relacionar conceitos científicos a situações concretas,

realizar transposição didática e desenvolver postura investigativa. Assim, o estágio não apenas habilita a compreensão dos conteúdos, mas também promove a construção de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada, fundamental para o ensino de Física na educação básica.

3.8 CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE OS ESTUDOS

Convergências:

- centralidade da reflexão crítica;
- reconhecimento do estágio como eixo formativo da identidade docente;
- ênfase nos saberes experienciais e na articulação teoria–prática;
- enfrentamento de desafios estruturais. Divergências no foco principal:
- Lima (2021): discursos formativos e tensões da prática;
- Malta (2021): profissionalidade emergente;
- Silva (2022): mediação e supervisão.

As divergências enriquecem a compreensão global por evidenciarem dimensões complementares do estágio.

A análise comparativa das convergências e divergências se apoia em Bardin (2016), que afirma que contrastes entre unidades de análise enriquecem a interpretação; e em André (2011), que destaca que estudos qualitativos permitem identificar múltiplas dimensões do mesmo fenômeno, oferecendo compreensão ampliada.

Assim, as convergências observadas reforçam a centralidade da reflexão crítica e dos saberes experienciais na formação docente, enquanto as divergências ampliam a compreensão da complexidade do estágio ao iluminar dimensões distintas — discursos, profissionalidade e mediação. Em conjunto, esses elementos revelam a riqueza interpretativa dos estudos analisados e confirmam o estágio como experiência multifacetada e indispensável à formação do professor de Física.

O quadro a seguir apresenta uma síntese integrativa dos achados, reunindo as principais convergências, divergências e contribuições dos três estudos analisados em relação aos eixos centrais da pesquisa. Ele oferece uma visão global, comparativa e organizada das dimensões que estruturam o estágio supervisionado na Licenciatura em Física, permitindo observar, de maneira sistemática, como diferentes abordagens

teóricas e práticas se articulam para explicar a formação docente.

Quadro 5 – Revisão integrativa final

Eixo de Análise	Lima (2021)	Malta (2021)	Silva (2022)	Síntese Integradora
Concepção de Estágio	Espaço de discurso, tensão e aprendizagem.	Prática formativa estruturante da profissionalidade.	Prática reflexiva supervisionada.	O estágio é compreendido como experiência formativa complexa, que envolve discurso, reflexão, ação e supervisão.
Abordagem Teórica	Pimenta; Zeichner; Tardif.	Schön; Nóvoa; Gatti.	Vygotsky; Pimenta; Libâneo.	Os três estudos dialogam com referenciais consolidados da formação docente, reforçando o estágio como atividade crítica, reflexiva e colaborativa.
Articulação teoria–prática	Planejamento, regência e reflexão como tríade formativa.	Vivências práticas como apropriação da profissionalidade.	Mediação do supervisor como ponte entre teoria e prática.	Todos destacam que a articulação teoria–prática é fundamental e ocorre por meio da reflexão sobre a ação.
Saberes docentes emergentes	Saberes experienciais e pedagógicos.	Saberes profissionais e identitários.	Saberes da prática e da mediação reflexiva.	O estágio produz saberes múltiplos que compõem a base da docência de Física.
Identidade docente	Construção marcada por conflitos e tensões.	Consolidação gradual da profissionalidade.	Formação identitária estimulada pela supervisão e reflexão.	A identidade docente emerge de forma processual, reflexiva e situada.
Desafios formativos	Tensões entre modalidades formativas e exigências do estágio.	Descompasso teoria–prática e inseguranças da docência.	Necessidade de mediação consistente e acompanhamento próximo.	Os desafios se concentram na articulação teoria–prática e nas condições reais do estágio.
Contribuições para a prática educativa em Física	Fortalecimento da capacidade reflexiva e da leitura crítica da sala de aula.	Compreensão da profissionalidade e da complexidade do ensinar Física.	Qualificação da prática por meio da observação e da supervisão mediada.	O estágio qualifica a prática docente por formar professores mais críticos, conscientes e reflexivos.
Convergências	Reflexão crítica; saberes experienciais; desafios da prática.	Reflexão; profissionalidade; constituição identitária.	Reflexão; mediação; supervisão.	Convergem na centralidade da reflexão como eixo estruturante da formação docente.
Divergências	Ênfase nos discursos dos licenciandos.	Ênfase na profissionalidade.	Ênfase na mediação do supervisor.	As divergências ampliam a compreensão do estágio ao abordar dimensões complementares.
Contribuição global para o OE3	Elevada.	Elevada.	Elevada.	Todos os estudos possibilitam avaliar abordagens e perspectivas do estágio, respondendo integralmente ao objetivo específico 3.

Fonte: autoras, 2025

A partir do quadro apresentado, é possível sintetizar a importância do estágio

supervisionado na Licenciatura em Física. Ao reunir elementos referentes às concepções de estágio, aos referenciais teóricos mobilizados, à articulação teoria–prática, aos saberes docentes produzidos, à constituição da identidade profissional, aos desafios formativos e às contribuições para a prática educativa, o quadro evidencia tanto convergências quanto divergências relevantes entre as investigações. Essa síntese integradora possibilita compreender o estágio supervisionado como fenômeno multifacetado, articulando dimensões pedagógicas, epistemológicas e identitárias, oferecendo uma visão ampliada e comparativa dos processos formativos identificados nos estudos de Lima (2021), Malta (2021) e Silva (2022).

Em cada pesquisa, há forte convergência na compreensão do estágio como espaço de reflexão crítica, mediação pedagógica, produção de saberes docentes e construção identitária. As divergências encontradas — especialmente no foco analítico de cada estudo — enriquecem a compreensão do fenômeno ao iluminar dimensões complementares, como conflitos formativos, profissionalidade emergente e papel da supervisão.

Em conjunto, esses achados revelam que o estágio supervisionado é o principal elo entre teoria e prática, permitindo que os futuros professores ressignifiquem saberes, desenvolvam autonomia e consolidem sua identidade docente. Assim, os resultados aqui discutidos respondem integralmente às perguntas norteadoras, ao problema de pesquisa e ao objetivo geral do estudo, constituindo base sólida para as considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar criticamente as contribuições do estágio supervisionado para o desenvolvimento profissional, a constituição da identidade docente e a qualificação da prática educativa dos licenciandos em Física, com base em três pesquisas acadêmicas selecionadas.

O problema de pesquisa — O que mostram os estudos sobre o estágio supervisionado e suas contribuições para o desenvolvimento profissional, a prática docente e a construção da identidade do licenciando em Física? — orientou toda a investigação. Para respondê-lo, partiu-se da hipótese de que o estágio supervisionado constitui um espaço formativo crítico e reflexivo que favorece o desenvolvimento profissional do licenciando em Física, contribuindo para a construção da identidade

docente, para a articulação teoria–prática e para a qualificação da prática educativa. exigência curricular, mas um dispositivo formativo estruturante na Licenciatura em Física.

Os objetivos específicos também foram plenamente alcançados. O primeiro objetivo — descrever as discussões acadêmicas e normativas sobre o estágio supervisionado — foi atendido ao evidenciar que o estágio é amplamente reconhecido como espaço de mediação entre teoria e prática e como eixo central da formação docente. O segundo objetivo — analisar os fundamentos teóricos e conceituais do estágio na Licenciatura em Física — foi contemplado ao demonstrar que autores como Pimenta, Zeichner, Tardif, Schön, Nóvoa, Vygotsky, Libâneo, Moreira e Pietrocola sustentam a compreensão do estágio como prática reflexiva e investigativa. O terceiro objetivo — avaliar criticamente as perspectivas dos estudos selecionados — foi cumprido ao identificar convergências e divergências relevantes, todas apontando para o caráter essencial, complexo e multifacetado do estágio supervisionado.

Dessa forma, o estudo conclui que o estágio supervisionado desempenha papel decisivo na formação inicial do professor de Física, permitindo que o licenciando vivencie a realidade escolar, enfrente desafios formativos, ressignifique saberes, desenvolva autonomia pedagógica e consolide sua identidade profissional. Além disso, a análise integrativa evidencia que o estágio contribui diretamente para a qualificação da prática educativa, promovendo modos de ensinar Física mais contextualizados, críticos e coerentes com as demandas colaboratórios virtuais têm ressignificado a prática educativa em Física no contexto do estágio supervisionado.

Em síntese, este estudo reafirma a relevância do estágio supervisionado como componente estruturante da formação docente em Física e destaca sua função como espaço privilegiado de produção de saberes, desenvolvimento da profissionalidade e transformação da prática educativa. Os resultados apontam para a necessidade de fortalecer políticas institucionais de acompanhamento, supervisão e reflexão orientada, de modo a qualificar ainda mais a formação inicial e contribuir para o fortalecimento da área de ensino de Física no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, J. **A evolução do ensino de Física no Brasil**. [s. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol01a17.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2025.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Papirus, 2011.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. BRASIL.
- Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 21 maio 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 21 maio 2026.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: MEC/CNE, 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 21 maio 2026.
- FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. **O professor que ensina matemática como pesquisador de sua prática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Relação universidade–escola na formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-37, 2002.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Teresina: IFPI, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília: INEP/MEC, 2021.

LABURÚ, Carlos Eduardo; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Física: fundamentos e metodologias**. São Paulo: Cortez, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Augusto Cesar Araujo. **A Licenciatura em Física em um contexto de dupla modalidade: alguns aspectos da formação didático-pedagógica de licenciandos em situação de estágio supervisionado**. Orientadora: Fernanda Cátia Bozelli. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1c2bcf04-1a19-4ad8-887c-52724d1a226f>. Acesso em: 21 maio 2026.

MALTA, Juliana Oliveira de. **A formação teórico-prática no estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Física do IFPI: reflexões a partir de narrativas das aprendizagens com as experiências no PIBID**. Orientadora: Zuleide Fernandes de Queiroz. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2021. Disponível em: <https://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/2022/09/JULIANA-OLIVEIRA-DE-MALTA-dissertacao.pdf>. Acesso em: 21 maio 2026.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIETROCOLA, Maurício. **Construção de modelos físicos**. São Paulo: Escrituras, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: perspectivas investigativas**. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Fernanda Ana da. **A função social da escola pública**: significações das vivências de estudantes de Física de uma universidade pública no ABC Paulista a partir do Estágio Supervisionado. Orientadora: Maria Candida Varone de Moraes. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2022. Disponível em:
https://sig.ufabc.edu.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?id=209&lc=en_US. Acesso em: 21 maio 2026.

SILVA, S. R.; NARDI, Roberto. Formação de professores de Física: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 34, n. 4, 2012.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. **Novos caminhos para o estágio supervisionado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.