



Saberes Docentes Compartilhados Durante o Estágio Supervisionado: Uma Experiência Com Licenciandos em Química

Renata B. Araújo, Yassuko Iamamoto e Daniela G. A. Favacho

Geralmente, o licenciando em química realiza o estágio em escolas de ensino médio e, durante a supervisão na universidade, as discussões envolvem a forma como ele planeja atividades didáticas, quais estratégias ele prioriza, os recursos, entre outros. Dessa forma, o olhar na maioria das vezes está voltado para a prática do licenciando. Assim, este trabalho propôs investigar quais conhecimentos oriundos da prática do professor atuante na escola são compartilhados com os licenciandos durante o estágio. A fundamentação teórica foi baseada na tipologia de saberes docentes propostas por Tardif. As fontes de dados foram anotações feitas pela pesquisadora durante as supervisões e gravação dos diálogos estabelecidos, sendo analisados a partir da microgenética. Os saberes docentes no dia a dia da sala de aula vão além de dominar simplesmente o conteúdo químico, e neste artigo se procura elucidar alguns conhecimentos tácitos compartilhados.

► saberes docentes, estágio supervisionado, licenciatura em química ◀

Recebido em 27/09/2017, aceito em 06/08/2018

156

A formação inicial de professores é uma fase significativa e tem sido alvo de discussões. A literatura (Maldaner, 2013; Silva e Oliveira, 2009; Silva e Schnetzler, 2008) tem apontado que possíveis dificuldades dos licenciandos em química, no momento em que vão atuar como docentes na escola, podem ser consequência da escassez de práticas e instrumentos de formação diversificados e inovadores que devem ser trabalhados ao longo do curso de formação, em especial nas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado.

Ainda nesta linha, Gauche *et al.* (2008) relatam que o Estágio Supervisionado possibilita ao aluno da Licenciatura a vivência em uma situação real de ensino e de investigação das condições do seu exercício profissional. Esses autores reforçam que:

A proximidade do futuro professor com a realidade cotidiana vivenciada na atividade docente dos que

*já atuam no ensino de Química, problematizando-a e fundamentando ações e estratégias de intervenção pedagógica, permite-nos esperar sempre uma melhor formação do professor de Química (Gauche *et al.*, 2008, p. 29).*

Toda essa possibilidade de relacionar teoria e prática durante a vida acadêmica do licenciando é regulamentada pela legislação brasileira, segundo a qual os licenciandos em Química devem realizar 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado.

Silva e Schnetzler (2008), no contexto do Estágio Supervisionado em Química, enfatizam:

O Estágio Supervisionado se constitui em espaço privilegiado de interface da formação teórica com a vivência profissional. Tal interface teoria-prática compõe-se de uma interação constante entre o saber e o fazer, entre conhecimentos acadêmicos disciplinares e o enfrentamento de problemas decorrentes da vivência de situações próprias do cotidiano escolar (Silva e Schnetzler, 2008, p. 2175).

Toda essa possibilidade de relacionar teoria e prática durante a vida acadêmica do licenciando é regulamentada pela legislação brasileira, segundo a qual os licenciandos em

A seção "Relatos de Sala de Aula" socializa experiências e construções vivenciadas nas aulas de Química ou a elas relacionadas.

Química devem realizar 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado. Sua realização deve acontecer conforme o projeto de curso da instituição, atendendo à Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

No Curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública paulista o Estágio Curricular Supervisionado é distribuído entre 9 disciplinas de conteúdos pedagógicos. Nos estágios iniciais, que têm início no 5º semestre do Curso, o licenciando realiza principalmente atividades de observação, participação, monitoria e prestação de serviço. Posteriormente, mais no final do curso, no 9º e no 10º semestres, são realizadas atividades de regência (100 h), nas disciplinas de Química para o Ensino Médio I e II (QEM I e QEM II). O objetivo da QEM I é fomentar a reflexão crítica dos licenciandos em relação ao ensino de química no Ensino Médio, bem como discutir currículos e programas de química. Na QEM II pretende-se resgatar pressupostos teóricos e aspectos metodológicos da abordagem tradicional e de propostas alternativas para o ensino de química.

As duas disciplinas visam fornecer subsídios para o licenciando elaborar materiais pedagógicos, bem como planos de aula para o ensino de química no ensino médio. Na primeira disciplina são enfatizadas as estratégias didáticas para o ensino de conceitos químicos, e na segunda disciplina temos a ênfase em relação a materiais didáticos.

Nesse contexto, os licenciandos em Química realizam os Estágios Supervisionados nas escolas e, no momento da supervisão na universidade, enfatiza-se a prática do licenciando, ou seja, saber como ele planejou sua aula, quais concepções de homem e educação estão implícitas no planejamento, quais estratégias utilizam para motivar os alunos no processo de aprendizagem, entre outros aspectos. As contribuições dos professores de química atuantes como supervisores de estágio poucas vezes apareciam nas supervisões na universidade. Trabalhos como o de Zanon e Schnetzler (2003), que privilegiam a interação do docente universitário (Formador), o licenciando e o professor do ensino médio (Professor) evidenciam que este contexto triádico favorece a superação de idéias simplistas referentes à prática docente escolar.

Dessa forma, neste trabalho procuramos promover diálogos durante as supervisões na universidade que permitissem investigar quais conhecimentos são compartilhados pelo professor da escola com os licenciandos durante a realização do estágio. Esta seria uma forma de trazer “a voz” do professor de ensino médio para os momentos de supervisão na universidade.

Atividades Realizadas e Procedimentos Metodológicos

As atividades de estágio supervisionado foram realizadas

vinculadas às disciplinas de Química para o Ensino Médio I e II, oferecidas no 1º e 2º semestres de 2016, para 28 licenciandos do 9º e 10º períodos de um curso de Licenciatura em Química. As aulas das disciplinas foram ministradas uma vez por semana, das 19 às 20 h 40. Além do horário na sala de aula, duplas de licenciandos agendaram horários extra-classe que compreenderam 1 h e 30 min de supervisão com a docente e uma educadora a cada semana, para discutir as atividades no âmbito do estágio na escola.

Nas supervisões, os licenciandos sanaram suas dúvidas sobre os planos de aula, discutiram e pediram sugestões sobre os temas de suas regências, tipos de recursos didáticos que poderiam ser utilizados nas aulas e métodos de ensino. Após os licenciandos terem ministrado suas aulas nas escolas, eles levaram a gravação das regências

para a educadora e a professora responsável pelas disciplinas de QEM. Essas gravações foram assistidas e comentadas com os licenciandos. Os diálogos ocorridos nessas supervisões foram gravados e serviram como fonte de dados, juntamente com anotações realizadas. Nos procedimentos metodológicos da investigação adotamos a abordagem de análise microgenética, assim definida por Góes (2000):

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (Góes, 2000, p. 9).

Assim, foram analisados trechos das citações feitas pelos licenciandos durante as supervisões. Esse processo possibilitou conhecer alguns dos saberes docentes compartilhados entre o professor formado e aquele em formação. Os trechos foram agrupados e compuseram o episódio que chamamos de “Aprendizagens a partir da interação com os professores de química do ensino médio”.

Fundamentação Teórica

As investigações sobre os saberes docentes foram iniciadas nos Estados Unidos e no Canadá, e tiveram como um dos seus objetivos reconhecer os saberes mobilizados para que houvesse uma melhoria na formação de professores (Almeida e Biajone, 2007). Assim, Shulman (1986), Gauthier (1998) e Tardif (2014) apresentaram idéias em comum ao considerarem as relações entre saberes docentes e formação inicial de professores. Porém, não se pode deixar de salientar que eles apresentam interesses investigativos distintos. Gauthier (1998) aborda a Teoria Geral da Pedagogia, e Tardif (2014) aponta o

As investigações sobre os saberes docentes foram iniciadas nos Estados Unidos e no Canadá, e tiveram como um dos seus objetivos reconhecer os saberes mobilizados para que houvesse uma melhoria na formação de professores (Almeida e Biajone, 2007).

reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência, e considera este saber constituinte dos outros saberes. Shulman (1986) investigou o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, da expressão em inglês *Pedagogical Content Knowledge*), que é o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e como este conteúdo é ensinado aos estudantes. Tendo esse autor como referencial, Montenegro e Fernandez (2015) também realizaram investigação por meio de uma intervenção com professores de Química. No entanto, para discutir as aprendizagens construídas nos estágios no contexto deste artigo, nos apoiamos na definição de tipos de saberes de Tardif (2014). Conforme este autor, podemos classificar os saberes docentes em:

Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formadoras referentes à formação pedagógica;

Saberes disciplinares – transmitidos nos cursos de formação e departamentos das universidades específicos de um campo disciplinar como a Química, por exemplo. São saberes que são aceitos e disseminados pela comunidade científica do campo de conhecimento específico;

Saberes curriculares – referentes ao que o professor deve ensinar e correspondem aos discursos, conteúdos, métodos, objetivos que a escola define e seleciona. Trata-se do conhecimento sobre os programas escolares, sobre o currículo;

Saberes experienciais – desenvolvidos pelos professores baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio de trabalho. São saberes que emergem da experiência e são validados por ela.

O Quadro 1 apresenta o modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores, mostra o pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho, e enfim com sua experiência

de trabalho, colocando em evidência as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente.

Assim, entendemos que o saber profissional está ligado a outras fontes de saberes, provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação e outros. Nesse sentido, Pimenta (2012) afirma:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irremediavelmente seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 2012, p. 18-19).

Essa autora reforça que, nos estágios supervisionados, sejam mobilizados os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social. E que os futuros professores desenvolvam a capacidade de investigar a própria atividade, para que consigam transformar os seus saberes-fazeres docentes, em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Isso poderá ocorrer com a mobilização dos saberes experienciais. Ainda com relação ao saber docente, Tardif (2014) enfatiza:

Todo saber, mesmo o “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. E quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual exige uma formalização e uma sistematização adequadas (Tardif, 2014, p. 35).

Quadro 1: Os saberes dos professores. Fonte: Tardif (2014)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida e a educação.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar	A escola primária e se secundária, os estudos pós-secundários não especializados.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Para que ocorra a formalização e sistematização adequadas na formação inicial de professores, Tardif (2014) afirma que é necessário valorizar os conhecimentos dos professores atuantes nas escolas, e que esses professores deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, isto é, ter o direito de determinar, com os outros atores da educação, seus conteúdos e formas, e poder colaborar com os professores universitários na formação dos futuros professores.

Episódio: Aprendizagens a Partir da Interação com os Professores

Os professores em exercício possuem saberes em relação a conteúdos, funcionamento da escola e estratégias de ensino oriundas da experiência. Durante a realização das regências, esses saberes foram compartilhados e puderam ser resgatados nos momentos das supervisões na universidade. No Quadro 2 descrevemos algumas observações reportadas pelos licenciandos (designados pela letra L) e identificamos, nos trechos grifados das falas, os saberes docentes: profissional, experiencial, disciplinar e curricular (designados, respectivamente, pelos números sobrescritos: 1, 2, 3 e 4).

Como descrito no Quadro 2, nas falas dos licenciandos 1 a 8 são identificados os saberes provenientes da experiência do professor. Como Tardif (2014) aponta, são saberes provenientes do trabalho cotidiano e validados pela experiência. Segundo Pimenta (2012), os saberes experienciais que os professores constroem no seu cotidiano são reflexões sobre a prática do trabalho mediada por outros professores e materiais produzidos sobre o ensino. Essas análises

demonstraram o que Tardif (2014) resume ao categorizar o saber do professor como um saber social: “[...] O que um professor deve saber ensinar não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social” (p. 13). Trata-se de reconhecer que o saber do professor não se resume somente em processos mentais, pois o professor está, a todo o momento no seu ambiente escolar, aprendendo, interagindo com outras pessoas e compartilhando significados.

Dessa forma, Tardif (2014) esclarece:

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014, p. 14).

No trecho reportado pelo licenciando 8 foram identificados os quatro saberes docentes, com destaque para o saber disciplinar definido pelos autores Pimenta (2012) e Tardif (2014) como o conhecimento da matéria a ser ensinada. O referido trecho faz ligação com a discussão de Pimenta (2012), no sentido de que os licenciandos deveriam ser estimulados a desenvolver os conhecimentos científicos

Quadro 2: Observações reportadas pelos licenciandos e os saberes docentes identificados. Fonte: elaboração das autoras

Saberes: 1profissional 2experiencial 3disciplinar 4curricular	Observações reportadas pelos licenciandos/Saberes docentes identificados
	L1: O professor <u>me aconselhou a usar giz e lousa, pois ele acredita que a memorização dos alunos é maior quando usa a lousa</u> ^{1,2} .
	L2: Ao falar de <u>catálise</u> ³ a professora sugeriu que eu usasse uma analogia que ela usa, em relação a quando <u>começam a namorar</u> ² . <u>Ela brincou que o catalisador seria o amiguinho que ajuda a facilitar</u> ³ a ocorrência do namoro.
	L3: A professora deu um toque sobre o <u>tempo da aula, para não distribuir muito conteúdo em pouco tempo</u> ^{1,2} .
	L4: A professora <u>deu dica de como fazer e corrigir uma prova com questões objetivas e dissertativas</u> ^{1,2,4} .
	L5: Durante a regência, <u>a professora propôs que os alunos resolvessem as questões do caderno do aluno</u> ^{2,4} .
	L6: A professora <u>comentou que a minha aula poderia ser bem mais leve</u> ² , <u>não precisava aprofundar tanto o conteúdo</u> ⁴ . <u>Era a parte de estequiometria</u> ³ , <u>sugeriu introduzir exemplos mais simples</u> ² , <u>bastava saber que a queima de hidrocarboneto gerava CO₂ e H₂O</u> ³ .
	L7: Na nossa regência o tema foi pilhas, eu estava explicando <u>reação de óxido-redução e utilizei o exemplo do ferro enferrujado, utensílios domésticos e amálgama</u> ³ . <u>E o professor interferiu nessa aula e disse para eu escrever as equações químicas no quadro e exemplificar a panela de alumínio embaçada</u> ^{2,3} .
	L8: O professor disse que, quando vamos ensinar, <u>não adianta pegar aquele exercício mais difícil para os alunos resolverem, e se você fizer assim, você vai ver que a maior parte ou todos os alunos não vão entender o que você explicou</u> ² . <u>Ele perguntou para mim: como mudar, sabendo diferenciar essa situação de Universidade para Ensino Médio</u> ^{1,4} ? <u>E me sugeriu procurar acessar informações pela internet para enxergar o que se dá naquele determinado assunto. Ele disse que gosta de trabalhar com a parte histórica da Química</u> ³ , <u>pois é importante situar o aluno no contexto em que ele está vivendo</u> ¹ , <u>e que isso dá para fazer com modelos atômicos, tabela periódica e outros</u> ³ .

de sua área específica aliados à tecnologia no contexto da sociedade contemporânea.

Como apontam Zanon e Schnetzler (2003), os conteúdos disciplinares da licenciatura em química carecem do vínculo com a prática profissional na escola, e assim os licenciandos terminam o curso sem terem sido adequadamente inseridos nos processos reflexivos sobre sua própria formação. Acreditamos que foi possível abordar aspectos da prática docente escolar e contribuir para romper a visão simplista dominante sobre o ensino de Ciências, de que para ser um professor de química basta conhecer o conteúdo e dominar algumas técnicas pedagógicas (Carvalho e Gil-Pérez, 1993).

Destacamos que, em nossa concepção, o ideal seria um diálogo triádico como proposto por Zanon e Schnetzler (2003), em que são investigadas as interações simultâneas de licenciandos com o professor e o formador. Nesse modelo, a perspectiva de melhoria da formação inicial em química é focada na discussão da transposição didática do conteúdo químico aprendido na universidade para o contexto escolar. Porém, em nosso contexto, isso não foi possível.

A realização do estágio em aproximadamente 20 escolas, em horários diversificados, foi um dos fatores que comprometeu o estabelecimento de encontros entre os sujeitos citados (formador-licenciando-professor de ensino médio). Embora isso nos pareça o mais adequado, uma maneira de trazer a participação do professor foi direcionar os diálogos durante as supervisões, visando trazer a voz desses sujeitos no momento de supervisão.

Algumas Considerações

A interação entre professor e licenciando em Química possibilitou que o licenciando refletisse sobre assuntos que se constituíram nos saberes docentes que foram identificados. Durante as supervisões, por exemplo, foi possível discutir os saberes:

- Profissional, curricular e experiencial, quando foi abordada a necessidade de adequação do ensino dos conteúdos estudados na universidade para a faixa etária e nível do ensino médio;
- Profissional e experiencial, ao discutir que o uso da lousa permite uma pausa, necessária para que o aluno acompanhe a explicação do conteúdo;
- Experiencial e disciplinar, ao mencionar que elementos como aplicações e história da ciência podem tornar o ensino mais atrativo e contextualizado para o aluno;
- Experiencial e curricular, ao constatar que os objetivos da aula precisam estar alinhados com o tempo da mesma. Muito conteúdo num tempo limitado pode inviabilizar o alcance dos objetivos.

[...] como perspectiva, nota-se a necessidade de planejarmos situações futuras em que o diálogo entre professor, formador e licenciando seja possibilitado num mesmo tempo e espaço. Considerando o número de escolas e professores talvez seja inviável um formato em que todos compareçam.

Outras reflexões puderam ser realizadas e, como perspectiva, nota-se a necessidade de planejarmos situações futuras em que o diálogo entre professor, formador e licenciando seja possibilitado num mesmo tempo e espaço. Considerando o número de escolas e professores talvez seja inviável um formato em que todos com-

pareçam. Temos como perspectiva futura convidar alguns professores que tenham disponibilidade para participar de discussões durante as supervisões na universidade. De toda forma, ter acesso aos saberes docentes durante o estágio contribui para a melhoria na formação inicial de professores, pois permite que o professor da universidade faça intervenções pedagógicas articuladas às contribuições do professor da escola.

Renata Bernardo Araújo (araujorenatab@gmail.com), doutora em Ciências área Química, com pesquisa no Ensino de Química, pelo Departamento de Química da FFCLRP/USP, é professora de Química na UEMG campus de Ituiutaba-MG. Ituiutaba, MG – BR. **Yassuko Iamamoto** (iamamoto@usp.br) é pós-doutora em Porfirinas pela Universidade da Califórnia/San Diego e professora da FFCLRP/USP. Ribeirão Preto, SP – BR. **Daniela Gonçalves de Abreu Favacho** (danielaga@ffclrp.usp.br) é pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP e professora da FFCLRP/USP. Ribeirão Preto, SP – BR.

Referências

ALMEIDA, P. C. e BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192, acessado em Abril 2019.

CARVALHO, A. M. P. e GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciência*. São Paulo: Cortez, 1993.

GAUCHE, R.; DA SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS,

W. L. P.; MÓL, G. S. e MACHADO, P. F. L. A formação de professores de química: concepções e proposições. *Química Nova na Escola*, n. 27, p. 26-29, 2008.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, n. 50, p. 21-29, 2000.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. 4ª ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MONTENEGRO, V. L. S. e FERNANDEZ, C. Processo reflexivo e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo numa intervenção formativa com professores de

química. *Ensaio*, v. 17, n. 1, p. 251-275, 2015.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, C. S. e OLIVEIRA, L. A. A. Formação inicial de professores de química: formação específica e pedagógica. In: NARDI, R. (Org.). *Ensino de ciências e matemática, I: temas sobre a formação de professores* [online]. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2009, p. 258.

SILVA, R. M. G. e SCHNETZLER, R. P. Concepções e

ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. *Química Nova*, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

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

ZANON, L. B. e SCHNETZLER, R. P. Elaboração conceitual de prática docente em interações triádicas na formação inicial de professores de Química. In: *Atas do IV ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Bauru, SP, 2003, p. 1-12. Disponível em <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL068.pdf>, acessado em Abril 2019.

Abstract: *Teachers' Knowledge Shared During Supervised Internship: Experience with Undergraduate Chemistry Students.* Undergraduate chemistry students usually do supervised internship at high schools. In the university, students plan didactic activities with their supervisors and discuss which strategies they should prioritize and which resources they should employ, among other issues. Most of the time, the discussion focuses on the undergraduate students' practice. This work investigates what knowledge high school teachers share with undergraduate chemistry student during internship. The theoretical basis of this research is Tardif's teacher knowledge typology. Data sources were notes taken by the researcher during supervision and recordings of dialogues, which were analyzed from the microgenetic standpoint. The day-to-day teacher knowledge of the classroom goes beyond simply mastering the subject (chemistry) content. In this article, we will describe some of the shared knowledge.

Keywords: teacher knowledge, supervised internship, chemistry graduation