

<https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2025.v6.e062506>

Da Universidade ao Chão da Escola: estágio supervisionado em Licenciatura em Química e os desafios da articulação entre teoria e prática

From the University to the School Ground: supervised internship in the Chemistry Teaching Degree and the challenges of articulating theory and practice

De la Universidad al Suelo de la Escuela: la práctica docente supervisada en la Licenciatura en Química y los desafíos de articular teoría y práctica

Lohrene de Lima da Silva Navegantes (limalohrene@gmail.com)
Universidade Federal do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0001-5101-8188>

Gabriel Silva Gomes (gabrielgomes1883@gmail.com)
Universidade Federal do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0009-0004-3194-3439>

Resumo

O Estágio Supervisionado representa um momento importante de transição na formação de licenciandos, pois é o responsável por colocá-los frente a frente com a realidade concreta das escolas - desta vez, é claro, na perspectiva docente. Este artigo analisa a formação docente proposta nos estágios supervisionados obrigatórios do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), articulando a estrutura curricular, os relatórios dos licenciandos e suas vivências no ambiente escolar, a fim de compreender como se estabelece (ou não) a aproximação entre universidade e escola. A partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, os relatórios foram examinados à luz de referenciais sobre formação e identidade docente, dialogando com os escritos de Tardif (2002), Schön (1997) e Freire (2022). Os resultados revelam tensões, desafios e aprendizados que marcam a formação profissional dos licenciandos, evidenciando o estágio como um espaço formador, de ressignificação de saberes e de aproximação com as complexidades do exercício docente. As análises apontam, ainda, para a necessidade de uma maior articulação entre universidade e escola ao longo do curso de licenciatura, de modo a fortalecer a formação inicial em Química e preparar



Este texto é licenciado pela [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

professores para práticas pedagógicas mais reflexivas e comprometidas com a realidade escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas escolares. Realidade escolar.

Abstract

The Supervised Internship represents an important moment of transition in the training of undergraduate teaching students, as it is responsible for placing them face to face with the concrete reality of schools — this time, of course, from the teaching perspective. This article analyzes the teacher education proposed in the mandatory supervised internships of the Chemistry Teaching Degree at the State University of Rio de Janeiro (UERJ), articulating the curricular structure, the interns' reports, and their experiences in the school environment, in order to understand how (or if) the connection between university and school is established. Based on a qualitative and interpretative approach, the reports were examined in light of theoretical frameworks on teacher education and identity, engaging in dialogue with the writings of Tardif (2002), Schön (1997), and Freire (2022). The results reveal tensions, challenges, and learnings that mark the students' professional education, highlighting the internship as a formative space, one of re-signification of knowledge and of closer contact with the complexities of teaching practice. The analyses also point to the need for greater articulation between the university and the school throughout the teacher education course, in order to strengthen the initial training in Chemistry and prepare teachers for more reflective pedagogical practices that are committed to the school reality.

Keywords: Teacher education. School practices. School reality.

Resumen

La Práctica Supervisada representa un momento importante de transición en la formación de los licenciandos, ya que es la responsable de colocarlos frente a frente con la realidad concreta de las escuelas, esta vez, claro, desde la perspectiva docente. Este artículo analiza la formación docente propuesta en las prácticas supervisadas obligatorias de la Licenciatura en Química de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), articulando la estructura curricular, los informes de los licenciandos y sus experiencias en el entorno escolar, con el fin de comprender cómo (o si) se establece la aproximación entre universidad y escuela. A partir de un enfoque cualitativo e interpretativo, los relatos fueron examinados a la luz de referencias sobre formación e identidad docente, dialogando con los escritos de Tardif (2002), Schön (1997) y Freire (2022). Los resultados revelan tensiones, desafíos y aprendizajes que marcan la formación profesional de los licenciandos, evidenciando la práctica como un espacio formador, de resignificación de

saberes y de aproximación a las complejidades del ejercicio docente. Los análisis también señalan la necesidad de una mayor articulación entre universidad y escuela a lo largo del curso de licenciatura, con el fin de fortalecer la formación inicial en Química y preparar a los futuros docentes para prácticas pedagógicas más reflexivas y comprometidas con la realidad escolar.

Palabras clave: Formación docente. Prácticas escolares. Realidad escolar.

Introdução

Quando tratamos dos cursos de licenciatura, a relação universidade-escola pode ser parcialmente identificada com uma relação entre educação e trabalho. Esta identificação é apenas parcial, claro, pois de forma alguma se resume a este ponto, mas se justifica se pensarmos que os professores se formam na universidade e atuam profissionalmente na escola. No entanto, enxergar os constituintes dessas relações de tal forma, como entidades essencialmente separadas, pode ser um prejuízo para a formação docente.

Como traz Saviani (2007), a separação entre educação e trabalho é um fenômeno histórico. Nos primórdios da humanidade, ambos eram intrinsecamente unidos. Essa união se dava pelo fato da própria constituição da humanidade proporcionada pelo trabalho (Marx & Engels, 2007), entendido aqui como o ato de agir intencionalmente sobre a natureza para transformá-la de acordo com suas necessidades (Marx, 2010), ser um fenômeno educativo (Saviani, 2019).

Assim, educação e trabalho eram ligados um ao outro, separando-se historicamente como decorrência do desenvolvimento dos modos de produção (Saviani, 2007). Essa separação pode ser compreendida como uma das razões que fazem com que hoje estudantes de licenciaturas enxerguem a universidade como o único espaço de sua formação, enquanto a escola é relegada apenas como o local de trabalho.

Entendendo isso como um entrave para uma formação profissional de qualidade, autores como Tardif (2002) e Schön (1997) argumentam a favor de tirar o foco nos saberes acadêmicos/teóricos e valorizar os conhecimentos práticos/tácitos que os

professores utilizam em seu trabalho cotidiano. Entretanto, Duarte (2003) nos alerta para o fato de que por trás de tais pedagogias e epistemologias há um forte teor ideológico neoliberal e pós-moderno que não somente tira o foco, mas desvaloriza o saber teórico. Esta não é a resposta pois, além de seguir compreendendo teoria e prática de maneira desbalanceada, esvazia a formação de professores e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico.

Entendemos que este trabalho deve ser *práxis*: união de ação e reflexão. A ação isolada, sem reflexão, resulta em um trabalho educativo esvaziado, espontâneo e incapaz de gerar transformações na realidade. Já a reflexão sem ação é o academicismo exacerbado, é igualmente a incapacidade de gerar transformações, mas dessa vez porque não materializa no mundo as ideias concebidas na mente e no discurso. O trabalho educativo precisa ser *práxis* educativa para que se transformem os educandos e o mundo (Freire, 2022).

Talvez o Estágio Supervisionado represente a principal oportunidade para que os licenciandos possam vivenciar uma prática pedagógica que seja, de fato, *práxis*: uma ação educativa comprometida com a reflexão crítica e com a transformação da realidade.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo principal analisar a formação docente proposta nos estágios supervisionados obrigatórios do curso de Licenciatura em Química da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), articulando a estrutura curricular, os relatórios produzidos pelos licenciandos e as vivências no ambiente escolar.

De forma mais específica, buscamos: (i) traçar um panorama das ementas dos estágios supervisionados em cursos de Licenciatura em Química de universidades do Rio de Janeiro; (ii) examinar as práticas relatadas nos relatórios de estágio, com foco na experiência dos licenciandos da UERJ; (iii) identificar as expectativas e percepções dos Professores Supervisores em relação à atuação dos estagiários; e (iv) refletir sobre a importância de maior articulação entre universidade e escola, visando um processo formativo mais coerente e acolhedor para os futuros professores de Química.

Um breve panorama da estrutura curricular do Estágio Supervisionado em diferentes universidades do Rio de Janeiro

A formação de professores de Química em diferentes universidades reflete distintas concepções sobre o papel do Estágio Supervisionado. A partir da análise das ementas dos cursos de Licenciatura em Química, buscamos traçar um breve panorama da estrutura curricular dos estágios supervisionados em algumas universidades do Rio de Janeiro.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o estágio supervisionado é estruturado como uma disciplina obrigatória a ser cursada, preferencialmente, no oitavo período da licenciatura (e pode ser concluída em até dois semestres/períodos). Com uma carga horária total de 400 horas, a disciplina "Práticas de Ensino de Química e Estágio Supervisionado" propõe que o licenciando passe por diferentes etapas: horas dedicadas à observação, à coparticipação em sala de aula e à regência de turma. Mais do que simplesmente inserir o aluno no ambiente escolar, a proposta da UFRJ é articular essa experiência com uma reflexão fundamentada em referenciais teóricos discutidos ao longo do curso. Assim, pretende-se formar professores capazes de atuar de forma segura, questionadora, criativa e crítica, produzindo seus próprios materiais didáticos e ressignificando suas práticas de ensino (Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2025).

Já na Universidade Federal Fluminense (UFF), os estágios são organizados de forma mais diluída e contínua, ao longo dos últimos períodos do curso. O Estágio Supervisionado se desenvolve em quatro disciplinas denominadas "Pesquisa e Prática Educativa" (I, II, III e IV), cada uma com carga horária de 160 horas, cursadas do nono ao décimo segundo período. Essa trajetória progressiva permite ao licenciando experienciar diversas dimensões do trabalho docente: desde a compreensão do professor como agente de transformação social, passando pela construção de planejamentos de ensino e pelo uso de metodologias ativas, até a discussão sobre o ensino de Química em contextos complexos e o papel da tecnologia digital na educação. Destaca-se, também, a preocupação da UFF com a formação de um olhar mais amplo sobre a escola, incentivando

a participação do futuro professor até mesmo na construção dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino (Universidade Federal Fluminense, 2023).

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o Estágio Supervisionado está estruturado em quatro disciplinas obrigatórias, cada uma com carga horária de 100 horas, totalizando 400 horas ao longo da formação. As disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV são previstas na matriz curricular para os períodos finais do curso, ocorrendo do quinto ao oitavo período no turno diurno e do sétimo ao décimo período no noturno. Essa organização visa integrar, de maneira progressiva, a prática pedagógica à formação teórica dos licenciandos, proporcionando o contato gradual com o ambiente escolar. No entanto, observou-se que o site da instituição não disponibiliza a ementa detalhada dessas disciplinas, o que limita uma compreensão mais aprofundada das orientações pedagógicas que norteiam a realização dos estágios (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023).

De modo geral, percebe-se que, embora as três instituições mantenham a carga horária mínima exigida para o Estágio Supervisionado, suas propostas formativas apresentam diferenças. Enquanto a UFRJ concentra o estágio em uma única disciplina no final do curso, com forte articulação entre prática e teoria crítica, a UFF distribui essa formação em diversas etapas, proporcionando um acompanhamento mais contínuo e ampliado da experiência docente. Já a UFRRJ opta por uma divisão em quatro disciplinas obrigatórias, promovendo uma inserção progressiva no ambiente escolar, embora a ausência de ementas públicas dificulte uma análise mais detalhada dos seus objetivos pedagógicos. Essas distintas estruturas refletem compreensões diversas sobre o processo de formação inicial de professores e revelam a pluralidade de caminhos possíveis na preparação de futuros docentes de Química.

Estágio Supervisionado: saberes, *práxis* e identidade docente

Por ser um item obrigatório na estrutura curricular dos cursos de licenciatura (Conselho Nacional de Educação, 2019), o Estágio Supervisionado é uma etapa pela qual todos os licenciandos, necessariamente, passarão. Infelizmente, ele normalmente é identificado apenas como um componente prático (Pimenta & Lima, 2010), mas podemos

e devemos pensá-lo como um espaço de *práxis* que apresenta aos estudantes de licenciatura a oportunidade de unir ação e reflexão, teoria e prática (Silva & Gaspar, 2018).

Uma *práxis* docente significa não somente uma prática fundamentada, mas também a reflexão decorrente da prática. Este segundo processo implica na existência de saberes que são propiciados pela prática, os chamados saberes experienciais (Tardif, 2002). Estes são adquiridos pela experiência, que no Estágio Supervisionado é sintetizada pela regência, o processo em que o licenciando prepara e ministra uma aula para uma ou mais turmas da escola que está acompanhando. A avaliação desse momento por parte dos professores supervisores é um aspecto importante para a aquisição desse tipo de saber, assim como a escrita do relatório final de estágio por parte do licenciando. Aquela é uma ocasião de compartilhamento de saberes experienciais vindos de uma fonte mais experiente, enquanto esta é uma oportunidade de autoavaliação e reflexão sobre a própria prática.

O Estágio Supervisionado também possui relevância para a constituição da identidade docente (Assai *et al.*, 2018). Este é um processo contínuo de formação da identidade que abarca construções sociais e crenças pessoais acerca da profissão, o percurso histórico individual, saberes, aspirações profissionais, entre outros fatores envolvendo tanto a formação inicial quanto a continuada (Souza & Guimarães, 2022). Durante todo o percurso do estágio, cada licenciando terá elementos derivados da sua vivência particular como estagiário (o momento da regência, o contato com os estudantes, a ambientação com o espaço escolar, a observação de práticas docentes...) e do seu percurso teórico-acadêmico (o contato com teorias da aprendizagem, tendências pedagógicas, concepções de mundo e de educação, questões sociais e culturais que atravessam a escola...) à sua disposição para formar seu próprio entendimento do que significa ser um professor.

Buscando entender esse processo dialeticamente, o licenciando se defronta (talvez pela primeira vez) com a contradição entre o seu “ser aluno” e o seu “ser professor”, e a síntese deste confronto é um passo inicial importante para a configuração de uma

identidade docente própria que, estabelecendo-se como uma nova tese, será reformulada constantemente ao longo do exercício de sua profissão.

Assim, podemos entender o quanto o Estágio Supervisionado constitui um momento essencial na formação inicial de professores; precisa ser pensado e praticado com cuidado, inclusive epistemológico; possibilita reflexões importantes acerca do trabalho educativo e, portanto, demanda investigações acerca de sua prática na universidade e na escola.

Metodologia

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo objetivo principal foi analisar a formação docente proposta nos estágios supervisionados obrigatórios do curso de Licenciatura em Química da UERJ, articulando a estrutura curricular, os relatórios dos licenciandos e as vivências no ambiente escolar, a fim de compreender como se estabelece (ou não) a aproximação entre universidade e escola, teoria e prática.

A investigação se baseou em análise documental, tendo como fonte as ementas e objetivos dos sete estágios supervisionados previstos na matriz curricular do curso. Estes documentos oficiais, elaborados pela própria universidade, orientam a formação dos licenciandos e definem o que se espera que eles desenvolvam ao longo de sua formação.

Considera-se, nesta análise, que os Professores Universitários responsáveis pelas disciplinas de Estágio Supervisionado seguem as ementas e os objetivos definidos institucionalmente. Também se levam em conta as experiências práticas de onze licenciandos que cursaram o Estágio IV no segundo semestre de 2023. Para isso estabelecemos reflexões a partir da análise dos relatórios de estágio destes licenciandos.

Todos os estagiários cumpriram a carga horária de 60 horas, distribuídas entre observação, coparticipação e regência, o que lhes proporcionou diferentes vivências e aprendizagens. Os relatórios, produzidos como requisito para a conclusão da disciplina, oferecem um material rico para compreender as vivências, percepções e dificuldades enfrentadas pelos licenciandos no campo de prática. A partir dessa documentação, foi

possível investigar em que medida ocorre a articulação entre teoria e prática, além de verificar se os objetivos propostos pela universidade são efetivamente mobilizados no contexto escolar. Por fim, analisamos, também, as fichas avaliativas elaboradas pela Professora Universitária e preenchidas pelos Professores Supervisores dos estagiários.

Desse modo, a metodologia adotada nos permite refletir sobre os possíveis descompassos entre a formação proposta e a prática escolar concreta, identificando lacunas e sugerindo caminhos para o aprimoramento do Estágio Supervisionado e da formação inicial de professores.

Estágio Supervisionado em Química: expectativas da universidade para a formação docente

Neste capítulo, ao falarmos sobre o que a universidade ensina, propõe e espera de seus licenciandos em Química, tomamos como base as ementas e objetivos oficiais das disciplinas de Estágio Supervisionado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A partir deles, conseguimos identificar o que é ensinado ao futuro professor e, principalmente, o que se espera que ele seja capaz de aplicar em sua prática docente. Além disso, estamos considerando que os professores universitários seguem as ementas e objetivos que compõem essas disciplinas.

Na UERJ, os Estágios I, III, V e VII são desenvolvidos no CAp-UERJ, o Colégio de Aplicação da universidade. Já os demais estágios – Estágio II, IV e VI – podem ser realizados em escolas públicas ou particulares, o que é bastante positivo para a formação dos licenciandos. Essa abertura possibilita que futuros professores conheçam realidades educacionais distintas e, em muitos casos, até consigam encaminhamentos para estágios remunerados ou para suas primeiras experiências profissionais em escolas particulares logo após a conclusão do curso de Licenciatura.

A formação prática no curso de Licenciatura em Química da UERJ é pensada em uma trajetória que inicia pela observação, passa pelo planejamento e chega à atuação direta. A seguir, detalharemos como cada etapa é proposta.

O Estágio Supervisionado em Química I (30h) ocorre no 5º período e tem como foco principal a ambientação no cotidiano escolar. A universidade propõe que o licenciando observe e reconheça as dinâmicas da escola, o papel do professor e as práticas pedagógicas em ação. Desde esse primeiro contato, espera-se que o futuro professor comece a articular a teoria estudada no curso com a realidade vivida nas salas de aula (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010a).

No Estágio Supervisionado em Química II (60h), desenvolvido no 6º período, a proposta é expandir o olhar para as escolas públicas de Ensino Médio. Aqui, a universidade direciona o licenciando para uma análise mais crítica: é esperado que ele observe aulas de Química, confronte essas observações com metodologias pedagógicas discutidas em sala de aula e analise os livros didáticos utilizados. Há também a expectativa de que o licenciando produza materiais didáticos próprios, refletindo sobre os conteúdos, a realidade escolar e os desafios da prática (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010b).

Já no Estágio Supervisionado em Química III (60h), também no 6º período e realizado no CAp-UERJ, o foco se desloca para o planejamento pedagógico. A universidade espera que o licenciando construa planos de aula, sempre considerando a contextualização dos conteúdos e a função social da educação. A formação cidadã do estudante aparece como um eixo central neste estágio (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010c).

O Estágio Supervisionado em Química IV (60h), cursado no 7º período, é marcado por uma participação mais ativa nas escolas públicas ou particulares. A universidade propõe que o licenciando planeje atividades com base no calendário escolar e elabore instrumentos de avaliação. Além disso, há a expectativa de inserção nas atividades institucionais da escola, como conselhos de classe, visitas e projetos pedagógicos, aproximando ainda mais o licenciando da rotina escolar (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010d).

No Estágio Supervisionado em Química V (60h), também no 7º período e realizado no CAp-UERJ, a formação docente é situada dentro de debates mais amplos: o ensino de

Química é pensado como instrumento de inclusão social e de transformação política. A universidade propõe que o licenciando desenvolva uma postura crítica diante da gestão escolar, das políticas educacionais e das práticas de ensino na contemporaneidade (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010e).

O Estágio Supervisionado em Química VI (60h), cursado no 8º período em escolas públicas ou particulares, volta-se especialmente para a atuação do professor no ensino da Química Orgânica. A expectativa é que o licenciando seja capaz de planejar aulas, entender a dinâmica dos espaços escolares e analisar criticamente os fatores que impactam o ensino dessa área específica da Química (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010f).

Por fim, o Estágio Supervisionado em Química VII (60h), realizado no CAp-UERJ também no 8º período, propõe uma formação inovadora: a universidade estimula o licenciando a desconstruir o conhecimento formal a partir de práticas interdisciplinares, desenvolver novos instrumentos de avaliação e participar ativamente do ambiente escolar. Este estágio também marca a aproximação entre ensino, pesquisa e extensão, consolidando o licenciando como sujeito de transformação dentro e fora da sala de aula (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010g).

De modo geral, de acordo com as ementas e os objetivos dos sete estágios supervisionados, a UERJ propõe uma formação que vai muito além da simples transmissão de conteúdos: a universidade busca formar professores capazes de analisar criticamente o contexto e propor inovações pedagógicas e atuar com responsabilidade social.

Mantendo essa lógica, nos questionamos: e na prática, isso ocorre? Em outras palavras... No chão da escola, o estudante em formação realmente consegue pôr em prática um ensino crítico, contextualizado e que leva em consideração questões sociais? E mais: a universidade realmente ensina o que a escola precisa? Afinal, o que a escola precisa?

O que a escola oferece e espera do futuro professor de Química

Dando continuidade à reflexão anterior, buscamos compreender, a partir da análise dos relatórios dos licenciandos, o que as escolas efetivamente oferecem aos futuros professores durante o estágio supervisionado e quais são as expectativas dos docentes regentes das turmas em relação à sua atuação.

Ao mencionar "o que a escola espera", estamos nos referindo principalmente às orientações dadas pelos professores supervisores — docentes regentes das turmas — aos licenciandos. Em muitos casos, observamos que as expectativas das escolas em relação aos estagiários se concentram em ações de apoio à prática docente já estabelecida. Os licenciandos são, frequentemente, convidados a atuar como monitores em sala de aula, auxiliando alunos com dúvidas pontuais, mas nem sempre têm a oportunidade de planejar, conduzir atividades ou inovar pedagogicamente. Ou, ao menos, têm a oportunidade de realizar correções de provas, elaborar e resolver listas de exercícios. Dessa forma, as escolas parecem esperar que o futuro professor de Química seja alguém que domine o conteúdo e esteja apto a "ajudar", mas sem, necessariamente, ter autonomia para exercer uma prática mais autoral e reflexiva durante o estágio, servindo, portanto, como mais um "braço" de trabalho gratuito.

Por outro lado, ao falarmos sobre "o que a escola oferece", é preciso reconhecer uma série de limitações relatadas pelos licenciandos. Em diversas situações, o espaço de atuação do estagiário se restringe quase exclusivamente à sala de aula, sem acesso mais amplo aos bastidores do cotidiano escolar. Raramente os licenciandos foram convidados (ou autorizados) a participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamentos coletivos ou mesmo a frequentar a sala dos professores, o que dificulta a compreensão das dinâmicas institucionais que também fazem parte da prática docente.

Além disso, a possibilidade de realizar práticas experimentais, tão importantes no ensino de Química, encontra entraves: muitas escolas não oferecem os materiais e equipamentos necessários, ou mesmo não autorizam a realização de experimentos, seja por falta de infraestrutura, seja por receios ligados à segurança ou à burocracia interna.

Esse cenário faz com que muitos estagiários se sintam limitados, atuando de maneira bastante restrita.

Observamos, a partir das devolutivas dos professores supervisores (em relação às regências dos licenciandos) que a atuação esperada dos estagiários gira em torno da: dinâmica da aula; organização sequencial da aula; uso de exemplos; início, desenvolvimento e conclusão da aula dentro do tempo previsto; utilização do quadro de forma eficiente, legível e sem erros ortográficos; uso do livro didático; incentivo à participação dos estudantes; circulação pela sala; atenção a todos os estudantes; e resolução de exercícios.

Contudo, nos perguntamos: em que momento a universidade os ensina a desenvolver essas habilidades? Observamos que, enquanto no espaço escolar essas práticas são constantemente demandadas, nos cursos de formação, as orientações avaliativas priorizam outros aspectos. A professora universitária que acompanhava os licenciandos, por exemplo, indicava como critérios de avaliação: domínio do conteúdo; problematização e contextualização do conteúdo; uso de materiais, textos didáticos e outros recursos de ensino (incentivando o rompimento com a prática exclusiva do quadro e da exposição oral); postura, voz e objetividade; relação com os/as estudantes (estimulando e viabilizando sua participação); e uso adequado do tempo.

Notamos, a partir da análise das fichas avaliativas, que, embora todas as aulas tenham sido essencialmente expositivas e pouco (ou nada) contextualizadas, os professores supervisores atribuíram notas máximas em praticamente todos os tópicos sugeridos pela professora universitária. Em outras palavras, mesmo que, na prática, algumas dessas habilidades não fossem plenamente desenvolvidas, as avaliações tendiam à empatia, relevando lacunas na atuação dos licenciandos e na avaliação dos professores supervisores.

Entretanto, apesar das notas máximas atribuídas, os comentários gerais feitos pelos supervisores revelam preocupações bastante técnicas e voltadas para a organização e a comunicação didática. Por exemplo:

Primeiramente, dividir o quadro em partes para melhor organização e escrever um pouco menor para não ocupar o quadro tão rapidamente (Professora Supervisora A, 2023).

Como eletroquímica é um conteúdo com experimento visual, poderia ter mostrado um vídeo para contextualizar mais (Professora Supervisora B, 2023).

Estimulou bem os alunos, fazendo eles participarem a todo momento (Professora Supervisora C, 2023).

Essas observações apontam que os professores supervisores valorizam questões práticas e concretas do cotidiano escolar: clareza na exposição escrita e oral, uso de recursos visuais para potencializar a aprendizagem e capacidade de manter a turma motivada e participativa. Ou seja, os comentários abordam os saberes práticos/tácitos do trabalho docente, como preconizam Tardif (2002) e Schön (1997), mas se resumem a eles. Essa limitação torna ainda mais difícil para os licenciandos articularem a teoria aprendida nas aulas da universidade com a prática proporcionada pelos estágios nas escolas.

Apesar da rigidez com aspectos técnicos, percebe-se também um certo acolhimento às tentativas dos licenciandos, ainda que as aulas apresentassem limitações claras em termos de metodologias mais problematizadoras e contextualizadas. Essa postura dos professores supervisores pode ser interpretada como um reconhecimento das dificuldades iniciais do licenciando, mas também como um indício de uma prática escolar que, muitas vezes, naturaliza aulas expositivas tradicionais, com pouca ênfase na articulação crítica e social. No entanto, a crítica construtiva vinda de profissionais mais experientes é importante para o desenvolvimento daqueles que ainda estão em formação inicial, e a falta dela, por mais que bem intencionada, pode acabar por dificultar ou atrasar esse processo.

Tivemos ainda o caso da Professora Supervisora D, que indicou não ter sugestão alguma para o licenciando. Mesmo que a regência tenha sido excelente, entende-se que um profissional mais experiente deveria ter, ao menos, um acúmulo maior de saberes experienciais para compartilhar (Tardif, 2002). Interpretamos que, na intenção de acolher e motivar, a professora evitou tecer comentários que poderiam ser benéficos para o desenvolvimento profissional do licenciando. Por outro lado, essa ausência de sugestões também pode estar relacionada ao fato de que os conhecimentos tácitos são, por natureza, intuitivos e difíceis de serem expressos em palavras (Schön, 1997). Entretanto, mesmo

que esta seja a razão da falta de comentários, ela pode indicar uma dificuldade da Professora Supervisora D em se conscientizar dos próprios conhecimentos tácitos e saberes experienciais, o que a impossibilitou de compartilhá-los, por meio de críticas construtivas, na avaliação do licenciando. Tal situação nos remete a uma discussão que atravessa todo este texto: a dissociação entre ação e reflexão. Quando o trabalho educativo não é acompanhado de uma reflexão sistemática sobre a prática, torna-se impossível elevar os saberes práticos ao nível da consciência, dificultando, conseqüentemente, sua formulação e expressão verbal.

A partir disso, evidenciamos uma tensão importante: embora a universidade busque formar professores críticos, criativos e reflexivos, as escolas, em geral, não oferecem espaços, condições ou mesmo expectativas para que tais características sejam efetivamente desenvolvidas durante o estágio. Além disso, ainda que a formação inicial proponha um ensino crítico e reflexivo, muitas vezes falha em indicar, de forma concreta, como esses princípios podem ser aplicados na prática cotidiana do chão da escola. Por outro lado, as escolas apresentam demandas igualmente importantes — como saber organizar o quadro, lidar com a gestão de sala de aula e motivar os estudantes — temas que, em geral, são pouco abordados na formação universitária. Surge, assim, a necessidade de refletirmos: como promover uma aproximação mais efetiva entre a formação inicial e as condições reais da prática docente? Como as instituições formadoras e as escolas podem construir, juntas, um ambiente mais acolhedor e formativo para os futuros professores?

Análise dos relatórios de Estágio: espelhos da formação e dos desafios na formação inicial de docentes de química

Ao analisarmos os relatórios de estágio, um padrão salta aos olhos: todas as aulas descritas seguem uma lógica tradicional expositiva. Durante as regências, os licenciandos assumiram a posição de centro do conhecimento, reproduzindo um modelo de educação bancária no qual o professor fala e o aluno escuta (Freire, 2022). Tal constatação nos chama a atenção, especialmente diante das constantes críticas dirigidas ao ensino tradicional (Saviani, 2021), a ponto de já terem se tornado consenso entre a maioria dos

docentes, inclusive aqueles ainda em formação inicial, como pode ser observado nos relatórios finais de estágio escritos pelos licenciandos. Nestes, existe não somente a crítica ao ensino tradicional, mas também a defesa da adoção de metodologias ativas e diversificadas:

De maneira geral, a estruturação da sala de aula [...] foi realizada com base em padrões tradicionais de ensino [...] muito posta em cheque durante toda a graduação em licenciatura (Estagiário 3).

Ainda que muitas [aulas] seguissem o modelo tradicional quadro e giz/*pilot*, a forma como os assuntos eram conduzidos e abordados foi um ponto muito positivo ao meu ver (Estagiário 5).

Nesses tempos de observação foi apresentado uma boa didática pela professora fazendo-se uso de aulas expositivas no quadro, aulas mais lúdicas realizando revisões na plataforma "*Kahoot!*", aulas de laboratório e uma palestra sobre racismo ambiental, assim enriquecendo o aprendizado (Estagiário 6).

Apesar de a aula expositiva ser muito utilizada, atualmente é extremamente criticada por se tratar de uma forma de aprendizagem muito passiva e que não oferece chances para uma profunda assimilação do conteúdo pelos alunos (Estagiária 9).

O Estagiário 3 observa que as aulas da Professora Supervisora eram tradicionais e lembra que este modelo é constantemente questionado durante o curso de licenciatura. A mesma lembrança é feita pela Estagiária 9. Já o Estagiário 5 destaca negativamente o modelo tradicional de quadro e giz, embora elogie a forma de condução das aulas, enquanto o Estagiário 6 aponta positivamente para uma diversidade metodológica mais ampla, alegando enriquecer o aprendizado.

Surge então uma pergunta provocadora: se nas aulas de graduação o modelo tradicional é tão criticado, por que foi amplamente escolhido pelos licenciandos para suas regências?

Uma primeira possibilidade de explicação é a opção cômoda pelo método tradicional devido ao nervosismo. Estariam os estagiários se sentindo acuados diante das múltiplas avaliações a que são submetidos — pela Professora Universitária, pelo Professor Supervisor e, por que não, pelos próprios alunos? No contexto do Estágio Supervisionado, onde cada movimento é observado (e julgado), é possível que o medo de errar paralise iniciativas mais criativas, fazendo com que os licenciandos optem pelo

caminho mais seguro: a reprodução do ensino tradicional. O Estagiário 11 expõe essas angústias no seguinte trecho de seu relatório:

[...] a montagem do quadro não saiu como esperada devido ao nervosismo por ser a minha primeira regência realizada como avaliação (Estagiário 11).

Além disso, afirmou que a ausência da Professora Supervisora no momento da avaliação o ajudou a se tranquilizar:

A aula do 3º ano foi interessante e leve por conta da turma reduzida, tema e ausência da Professora Supervisora (Estagiário 11).

Da mesma forma que a ausência da Professora Supervisora causou tranquilidade, a presença da Professora Universitária, relatada pelos licenciandos como raridade em estágios anteriores da graduação, foi um fator de insegurança. Essa ausência anterior pode ter alimentado a ideia de que, quando observados, toda atuação deve ser "irretocável" e sem riscos. Sem a presença e o apoio crítico-construtivo dos formadores, os estagiários tendem a desenvolver o medo do julgamento, preferindo não inovar para não errar. Dessa forma, práticas mais inovadoras demandadas pela Professora Universitária e, conseqüentemente, pela universidade, como a problematização crítica dos conteúdos com a inserção de questões sociais no ensino de Química, acabam sendo evitadas. Diante do receio de enfrentar resistências ou de se expor a críticas, os estagiários tendem a apostar em estratégias que, embora menos transformadoras, oferecem maior previsibilidade e aceitação.

Outra possibilidade de explicação se relaciona com a concepção que os estagiários geralmente têm do processo avaliativo. Esta é influenciada por fatores como: i) o costume com a lógica examinatória (Luckesi, 2002); ii) maior prestígio social do trabalho do químico em relação ao trabalho do professor de química (Souza & Guimarães, 2022), o que implica na maior valorização dos conhecimentos específicos da química em detrimento dos pedagógicos. Somados, esses fatores fazem com que eles se sintam na necessidade de exibir seu domínio sobre o conteúdo. Para alcançar essa demanda, recorrem a um estilo de aula em que são posicionados como os detentores do saber: a expositiva.

Já uma terceira possibilidade é a falta de conexão entre teoria e prática, a qual torna difícil para o licenciando transpor aquilo que é aprendido e debatido nas aulas (como as críticas ao ensino tradicional) para sua atividade profissional concreta. Quando entram em sala de aula, “esquecem” as discussões teóricas e automatizam sua prática, resultando em uma aula padrão — tradicional. Indo além, é este o resultado pois o licenciando reproduz espontaneamente, ou seja, de forma não reflexiva, o comportamento dos professores que teve contato durante seu período escolar como aluno, deixando escapar ideias críticas e inovadoras com que teve contato em sua formação universitária (Garrido & Carvalho, 1999).

Além das possibilidades levantadas acima, alguns licenciandos trouxeram, nos relatos analisados, suas próprias justificativas para as escolhas metodológicas adotadas. Estas estavam principalmente relacionadas à necessidade, sentida por eles, de controle da turma.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Química IV me possibilitou enxergar com um olhar mais terno para a aula expositiva, que apesar de ser considerada ultrapassada, tem suas qualidades frente ao controle de turma e alguns conteúdos que só podem ser repassados de forma expositiva (Estagiária 10).

O ponto negativo são as dispersões dos alunos em alguns momentos, sendo necessário a intervenção do professor bem como a necessidade de benefício como pontuação para atrair o interesse dos alunos (Estagiário 4).

A escolha de aplicação do experimento demonstrativo deu-se devido à necessidade de chamar a atenção dos estudantes, visto que, durante o estágio, percebeu-se muito desinteresse destes para com as aulas (Estagiária 2).

O relato da Estagiária 2 nos leva a uma consideração importante. Vejamos a continuação direta do trecho recortado acima:

É necessário tomar medidas para tornar a aula mais interessante e atrativa para o aluno, de forma que ele possa absorver o máximo de conteúdo e se torne cada vez mais entusiasmado pelo conhecimento (Estagiária 2).

Precisamos apontar que, embora ela tenha optado por utilizar um experimento na sua regência, o caráter demonstrativo da atividade revela que o protagonismo permanece centrado no professor/estagiário. Com isso, a estrutura da aula se mantém tradicional, uma vez que o objetivo principal segue sendo a “absorção de conteúdos”, como ela mesma

escreveu, de maneira passiva pelos alunos. Nesse contexto, a experimentação é utilizada apenas como recurso ilustrativo, e não como instrumento de investigação pelos estudantes. Isto é, a experimentação não implica, necessariamente, uma ruptura com o modelo de aula tradicional e expositiva.

Por fim, destacamos a influência importantíssima da prática de estágio para a formação inicial de professores e para a construção da identidade docente, refletida por este comentário do Estagiário 6:

Quanto à regência, por ter sido a desse estágio a minha primeira, torna-se algo de valor ímpar e impactante na minha vida, pois nunca me vi de fato certo/seguro sobre a profissão, se é o que eu realmente gostaria para o meu futuro, mas a aplicação dessa regência me passa uma grande influência para essa decisão. Perceber que alguém aprendeu algo com você é muito gratificante e sentir a realidade do que você aprende na graduação tira um peso da sua cabeça, pois na prática é mais tranquilo do que se imagina quando se vê a teoria (Estagiário 6).

Perspectivas, reflexões e considerações finais

Como visto ao longo desta análise, em diversos momentos os estagiários tecem críticas às aulas expositivas tradicionais conduzidas por seus Professores Supervisores, reconhecendo nelas uma limitação para a formação de sujeitos críticos e emancipados. Tal percepção se alinha ao ideal defendido pela universidade, que, fundamentada em autores como Freire (2022), incentiva a superação do ensino bancário em favor de práticas mais dialógicas, problematizadoras e emancipatórias.

No entanto, ao assumirem a condução das aulas durante o estágio, muitos dos licenciandos acabam reproduzindo o mesmo modelo transmissivo que inicialmente criticaram. Possíveis explicações para este fenômeno são a adoção cômoda da aula tradicional devido ao nervosismo, concepções examinatórias e conteudistas sobre o processo avaliativo, falta de articulação entre o que é discutido na teoria e realizado na prática e o sentimento de necessidade de controle dos estudantes. Este movimento paradoxal aponta para a existência de uma tensão formativa: de um lado, o desejo de responder às expectativas teóricas universitárias, que preconizam uma educação crítica; de outro, a necessidade de atender às demandas pragmáticas da escola, que, em muitos casos, ainda privilegia um ensino conteudista e hierarquizado.

Essa dinâmica revela a força do *habitus* escolar (Bourdieu, 2004), que, agindo de maneira silenciosa e estruturante, influencia práticas docentes mesmo quando os discursos pedagógicos sinalizam para mudanças. A escola, enquanto espaço social historicamente constituído, imprime marcas profundas na formação dos futuros professores, limitando, tensionando e, por vezes, ressignificando os saberes e práticas constituídos na universidade.

A análise dos relatos dos onze estagiários permite compreender o Estágio Supervisionado não apenas como um espaço técnico de aplicação de métodos e conteúdos, nem apenas como um *locus* reflexivo idealizado pela formação universitária. Ele se configura como uma arena de tensões, onde diferentes racionalidades — acadêmicas, escolares e pessoais — se entrelaçam, provocando deslocamentos e desestabilizações nas trajetórias formativas.

Ao serem lançados neste "campo de forças", os licenciandos são desafiados a construir, de maneira singular e situada, suas próprias respostas à complexa tarefa de articular teoria e prática. Assim, o Estágio Supervisionado emerge como um momento formativo potente e indispensável, que evidencia de forma concreta as dificuldades, ambiguidades e contradições envolvidas no ser professor de Química na contemporaneidade. Entretanto, essa potencialidade é parcialmente obstruída por uma leniência exagerada por parte dos Professores Supervisores que, na boa intenção de acolher e motivar os estagiários, acabam por negá-los de comentários crítico-construtivos. Ademais, quando estes foram realizados, se limitaram aos saberes experienciais relacionados a questões técnicas e práticas.

Reconhecer essas tensões não significa resignar-se a elas, mas compreendê-las como parte constitutiva da formação docente, abrindo caminhos para pensar propostas formativas que apostem no fortalecimento da autonomia pedagógica, na valorização das experiências concretas e na construção coletiva de saberes docentes mais críticos e emancipatórios.

Referências

- Assai, N. D. S., Broietti, F. C. D., & Arruda, S. M. (2018). O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. *Educação em Revista*, 34, 1-44.
- Bourdieu P. (2004). *A economia das trocas simbólicas* (5ª ed). Perspectiva.
- Conselho Nacional de Educação. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>
- Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24(83), 601-625.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia do oprimido* (81ª ed.). Paz e Terra.
- Garrido, E., & Carvalho, A. M. P. (1999). *Cadernos de Pesquisa*, 107, 149-168.
- Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2025). *Licenciatura em Química*. Recuperado em 10 de abril de 2025, de <https://www.iq.ufrj.br/graduacao/licenciatura/>
- Luckesi, C. C. (2002). Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Revista Científica*, 4(2), 79-88.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Boitempo.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Boitempo.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2010). *Estágio e docência* (5ª ed.). Cortez.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-165.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2021). *Escola e democracia* (44ª ed.). Autores Associados.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (3ª ed.). Dom Quixote.
- Silva, H. I., & Gaspar, M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 205-221.
- Souza, G. A. P., & Guimarães, O. M. (2022). Identidade docente de licenciandos em química a partir das representações sociais sobre ser professor. *Alexandria*, 15(1), 277-305.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (2010a). *Ementa da disciplina: Estágio Supervisionado em Química I (CAP04-08839)*. Sistema de Ementário UERJ. https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=8839
-

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (2010b). *Ementa da disciplina: Estágio Supervisionado em Química II (QUI01-08998)*. Sistema de Ementário UERJ. https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=8998

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (2010c). *Ementa da disciplina: Estágio Supervisionado em Química III (CAP04-08840)*. Sistema de Ementário UERJ. https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=8840

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (2010d). *Ementa da disciplina: Estágio Supervisionado em Química IV (QUI01-08999)*. Sistema de Ementário UERJ. https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=8999

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (2010e). *Ementa da disciplina: Estágio Supervisionado em Química V (CAP04-08841)*. Sistema de Ementário UERJ. https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=8841

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (2010f). *Ementa da disciplina: Estágio Supervisionado em Química VI (QUI03-09008)*. Sistema de Ementário UERJ. https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=9008

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (2010g). *Ementa da disciplina: Estágio Supervisionado em Química VII (CAP04-08842)*. Sistema de Ementário UERJ. https://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=8842

Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2025). *Licenciatura em Química*. Instituto de Química/UFRJ. <https://www.iq.ufrj.br/graduacao/licenciatura/>

Universidade Federal Fluminense. (2023). *Licenciatura em Química Integral: Currículo 28.02.008*. Instituto de Química. <https://ggq.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2023/09/Licenciatura-em-Quimica-INTEGRAL-Curriculo-28.02.008-1.pdf>

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. (2023). *Licenciatura em Química*. SIGAA/UFRRJ. https://sigaa.ufrj.br/sigaa/public/curso/resumo_curriculo.jsf

Submetido em: 12/04/2025

Aceito em: 20/10/2025

Publicado em: 02/11/2025

Periódico organizado pela Sociedade Brasileira de Ensino de Química – SBEnQ

Sociedade **B**rasileira
de **E**nsino de **Q**uímica



Este texto é licenciado pela [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
