

<https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2025.v6.e062507>

## Formação e Desenvolvimento Profissional Docente no Contexto do Estágio da Licenciatura em Química do Instituto Federal

*Teacher Training and Professional Development in the Context of the Internship for the Bachelor's Degree in Chemistry at the Instituto Federal*

*Formación Docente y Desarrollo Profesional en el Contexto de las Prácticas de Grado en Química en el Instituto Federal*

**Gilmara Barbosa de Jesus** ([gbarbosadejesus@gmail.com](mailto:gbarbosadejesus@gmail.com))  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano)  
<https://orcid.org/0000-0003-0480-8528>

**Carolina dos Santos Fernandes** ([carolferquimic@gmail.com](mailto:carolferquimic@gmail.com))  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
<https://orcid.org/0000-0002-7539-7327>

### Resumo

O presente estudo investiga a importância do estágio supervisionado na formação de professores/as de Química, buscando compreender as dinâmicas, desafios e interações que envolvem essa experiência formativa. A pesquisa foi realizada em um Instituto Federal da região Centro-Oeste e adotou uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas e análise de documentos relacionados ao estágio nos cursos de licenciatura em Química. O foco da análise centra-se nos/as formadores/as de professores/as que atuam nos estágios curriculares supervisionados. Os resultados revelam que os/as estagiários/as enfrentam dificuldades na observação crítica das práticas pedagógicas, limitando-se a avaliações negativas sem engajamento em soluções práticas. Além disso, a falta de acompanhamento efetivo pelos/as formadores/as orientadores/as foi identificada como um obstáculo significativo na reflexão sobre a prática e na construção da identidade docente. Apesar dos desafios enfrentados, o estágio desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional de todos/as envolvidos. Concluímos que o estágio curricular supervisionado é essencial para o desenvolvimento profissional dos/as envolvidos/as, ao proporcionar experiências



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

práticas, promover a reflexão docente, integrar teoria e prática, e desenvolver habilidades específicas. Este trabalho evidencia a necessidade de aprofundar as discussões voltadas aos/às formadores/as de professores/as que atuam nesse contexto, destacando a importância de um acompanhamento mais eficaz e de estratégias formativas que fortaleçam a identidade e a prática docente.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Licenciatura em Química. Desenvolvimento Profissional.

### **Abstract**

This study investigates the importance of supervised internships in the training of Chemistry teachers, seeking to understand the dynamics, challenges, and interactions involved in this formative experience. The research was conducted at a Federal Institute in the Central-West region and adopted a qualitative approach, with data collection through interviews and analysis of documents related to internships in undergraduate Chemistry courses. The focus of the analysis is on teacher trainers who work in supervised curricular internships. The results reveal that interns face difficulties in critically observing pedagogical practices, limiting themselves to negative evaluations without engaging in practical solutions. In addition, the lack of effective monitoring by teacher trainers/mentors was identified as a significant obstacle in reflecting on practice and in the construction of teaching identity. Despite the challenges faced, the internship plays a fundamental role in the professional development of everyone involved. We conclude that supervised curricular internship is essential for the professional development of those involved, by providing practical experiences, promoting teaching reflection, integrating theory and practice, and developing specific skills. This work highlights the need to deepen discussions aimed at teacher trainers who work in this context, highlighting the importance of more effective monitoring and training strategies that strengthen teaching identity and practice.

**Keywords:** Supervised Internship. Degree in Chemistry. Professional Development.

### **Resumen**

Este estudio investiga la importancia de la práctica supervisada en la formación de profesores de Química, buscando comprender la dinámica, los desafíos y las interacciones que involucran esta experiencia formativa. La investigación se realizó en un Instituto Federal de la región Centro-Oeste y adoptó un enfoque cualitativo, con recolección de datos mediante entrevistas y análisis de documentos relacionados con las prácticas en los cursos de graduación en Química. El análisis se centra en los formadores de docentes que realizan prácticas curriculares supervisadas. Los resultados revelan que los internos enfrentan dificultades para observar críticamente las prácticas pedagógicas, limitándose a evaluaciones negativas sin involucrarse en soluciones prácticas. Además, se identificó la falta de un seguimiento efectivo por parte de los formadores/mentores como un obstáculo importante en la reflexión sobre la práctica y en la construcción de la identidad docente. A pesar de los desafíos enfrentados, la pasantía juega un papel fundamental en el desarrollo profesional de todos los involucrados. Concluimos que la

práctica curricular supervisada es esencial para el desarrollo profesional de los involucrados, al brindar experiencias prácticas, promover la reflexión docente, integrar teoría y práctica y desarrollar habilidades específicas. Este trabajo destaca la necesidad de profundizar las discusiones dirigidas a los formadores de docentes que actúan en este contexto, resaltando la importancia de estrategias de acompañamiento y formación más efectivas que fortalezcan la identidad y la práctica docente.

**Palabras clave:** Prácticas supervisadas. Licenciatura en Química. Desarrollo profesional.

## Introdução

Neste artigo, abordamos o estágio Curricular supervisionado em cursos de licenciatura em Química em um Instituto Federal da região Centro-Oeste, explorando as dinâmicas estabelecidas entre os diversos sujeitos envolvidos nesse contexto educacional: estagiários/as, formadores/as e orientadores/as. Ao adentrarmos nesse cenário, é crucial compreendermos as relações estabelecidas, os papéis desempenhados e a forma como tais interações se materializam no ambiente do estágio. A análise desses elementos não apenas lança luz sobre a complexidade dessas experiências, mas também oferece compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de todos/as os/as envolvidos/as. Cumpre notar que os dados são específicos de um Instituto Federal (IF) da região Centro-Oeste - licenciatura em Química, mas as relações estabelecidas podem ser objeto de reflexão em outros espaços formativos.

De acordo com Carvalho (2012), o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura necessita de um planejamento que possibilite a organização, reflexão e fundamentação teórica de todas as ações realizadas. A autora destaca que o estágio deve oferecer ao futuro/a professor/a uma visão abrangente sobre a escola, levando em consideração sua complexidade. Ou seja, o estágio como momento de observar e refletir o binômio ensino e aprendizagem.

A autonomia do/a licenciando/a durante o estágio é apontado por diversos autores (Carvalho, 2017; Pimenta & Lima, 2018; Zabalza, 2014), mas também é um momento que exige um acompanhamento constante e estruturado para que todos/as envolvidos/as no processo tenham seu desenvolvimento profissional potencializado. A presença de supervisores/as e orientadores/as, conforme a Lei de Estágio (Brasil, 2008), é fundamental para garantir que o estágio se alinhe aos objetivos educacionais e para

oferecer um processo avaliativo contínuo, ou seja, a autonomia é orientada e acompanhada efetivamente.

Além disso, precisa-se considerar a construção da identidade docente que é um processo dinâmico e relacional, que ocorre ao longo da formação do/a professor/a, sendo o estágio supervisionado um ambiente privilegiado para esse processo (Arroyo, 2000; Jesus & Silva, 2019; Nóvoa, 2009).

Nesse sentido, o estágio supervisionado, ao proporcionar vivências práticas respaldadas teoricamente, desempenha um papel crucial na formação de docentes críticos e conscientes de seu papel transformador na educação. Nesta rota, o foco central é investigar a importância do estágio supervisionado na formação de professores de Química do IF, a partir do olhar dos/as formadores/as de professores/as atuantes nas disciplinas de estágio supervisionado, buscando compreender as dinâmicas, desafios e interações que envolvem essa experiência formativa. A questão de pesquisa concerne como o Estágio Supervisionado caracteriza-se como espaço de reflexão e desenvolvimento profissional na formação docente especialmente no que diz respeito aos/as formadores/as de professores/as?

### **O Estágio Curricular Supervisionado nas Licenciaturas: reflexões à luz da literatura**

O estágio supervisionado nas licenciaturas, conforme orienta Carvalho (2012), requer um planejamento que permita a sistematização, discussão e teorização de todas as atividades desenvolvidas. A autora enfatiza que o estágio deve proporcionar ao/à futuro/a professor/a uma compreensão abrangente da escola, incluindo sua complexidade, e servir como um ambiente de observação dos processos de ensino e aprendizagem. Isso visa fornecer subsídios para discussões teóricas e para a implementação de inovações pedagógicas.

A autonomia no estágio também é uma questão que demanda uma análise cuidadosa, pois exige acompanhamento contínuo e sistematizado, como destacam Carvalho (2017), Pimenta e Lima (2018), Zabalza (2014) e a legislação (Brasil, 2008). A Lei de Estágio enfatiza a necessidade de supervisão constante para o desenvolvimento do estudante, com papel crucial do orientador na orientação e avaliação das ações e práticas desenvolvidas pelo/as estagiários/as.

A construção da identidade docente é um processo complexo e dinâmico, envolvendo tanto saberes teóricos quanto vivências práticas. Autores como Arroyo (2000), Jesus e Silva (2019), Nóvoa (2009), Pimenta (1999), Pimenta e Anastasiou (2014), e Pimenta e Lima (2018) destacam que a identidade do professor se forma ao longo do tempo, por meio das experiências e interações no ambiente escolar. Pimenta (1999) e Pimenta e Anastasiou (2014) enfatizam que a prática docente, vivenciada na sala de aula e nas relações com estudantes, currículo e colegas, é essencial para essa construção. Nóvoa (2009) ressalta que fatores internos e externos, como políticas educacionais e valores pessoais, também moldam a identidade docente, tornando o estágio um espaço de integração entre teoria e prática. Jesus e Silva (2019) acrescentam que, no estágio da Licenciatura em Química, a reflexão crítica sobre a prática permite ao estagiário confrontar expectativas e experiências, promovendo um processo contínuo de revisão e autoconhecimento, fundamental para a formação docente.

De acordo com esses estudos, o processo de construção da identidade docente está intrinsecamente ligado às relações interpessoais e às experiências formativas que os/as professores/as vivenciam. Nesse sentido, o estágio se configura como um momento fundamental nesse percurso. Cumpre notar que a troca de experiências precisa estar alicerçada também em aspectos teóricos para que não seja uma troca apenas de senso comum de ações ocorridas nos processos educacionais. Assim, a identidade docente é um processo contínuo, em construção, influenciado especialmente pelas vivências no estágio supervisionado.

A materialização do estágio é composta por etapas, que incluem desde a observação até a regência, com todas elas sendo precedidas por observações. Carvalho (2012) destaca que, durante a observação, é essencial que os estagiários compreendam a escola como um ambiente de trabalho para os professores. Assim, a observação não deve ser casual, mas orientada conforme os objetivos da investigação. Além disso, o conhecimento da escola não deve se limitar aos licenciandos, mas também envolver o/a formador/a (Zabalza, 2014), que, como agente externo, deve estar imerso nas diversas dimensões do ambiente onde o estagiário atua.

Dessa forma, os/as estagiários/as são orientados/as a observar diferentes aspectos da escola em etapas específicas do estágio segundo orientam Pimenta e Lima

---

(2018) e Carvalho (2012): iniciam a observação da escola analisando sua estrutura física, organizacional e documentos importantes, como o Projeto Político-Pedagógico e regimentos internos, para entender como influenciam o funcionamento e as relações na comunidade escolar. Em seguida, observam as interações verbais entre professores/as e estudantes. Após, analisam o conteúdo abordado nas aulas, identificando aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, além do uso de tecnologias. Por fim, observam o processo de avaliação, incluindo os instrumentos e a resposta dos/as estudantes.

Vaillant e Marcelo (2012) e Carvalho (2012) orientam que na etapa de regência, são os/as orientadores/as que fazem com que o/a estagiário/a realize atividades de regência, “[...] na função de professor, devem promover condições para que eles possam discutir sua atuação didática, avaliando sua própria prática sob os mesmos pontos de vista que avaliaram o professor no estágio de observação” (Carvalho, 2012, p. 65). A regência entre os/as licenciandos/as não pode ser colocada no mesmo patamar que a regência desenvolvida na escola. As condições são distintas, pois o nível de apropriação conceitual, atitudinal e procedimental é outro.

Na etapa de regência, o/a orientador/a permite que o estagiário assuma atividades de regência, atuando como professor. Assim como Carvalho (2012), Zabalza (2024) e Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que é fundamental que o/a orientador/a crie condições para que os estagiários analisem e discutam sua prática didática, avaliando-a com os mesmos critérios usados na observação. Essa abordagem possibilita aos/as estagiários/as refletirem sobre sua atuação em sala de aula, identificando pontos fortes e áreas de melhoria, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e a qualidade do ensino (Pimenta, Lima, 2018; Zabalza, 2014; Carvalho, 2012; Vaillant, Marcelo, 2012).

Segundo Carvalho (2012), para cada etapa, que representa diferentes fases do estágio, os/as estagiários/as recebem orientações específicas de observação, selecionadas pelos/as orientadores/as do estágio com base no referencial teórico adotado. Essas diretrizes ajudam os/as estagiários/as a concentrar suas observações em áreas-chave relevantes para o desenvolvimento profissional.

## **Desenvolvimento Metodológico**

A investigação envolveu 15 docentes/orientadores/as de estágio supervisionado dos cursos de Licenciatura em Química do IF, sendo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas por meio de áudio e transcritas na íntegra, respeitando a linguagem utilizada pelos/as investigados/as. Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados qualitativamente por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes & Galiuzzi, 2020), que permitiu identificar categorias emergentes a partir dos discursos e práticas dos/as participantes. O trabalho em tela corresponde a um recorte de uma pesquisa mais ampla em que as entrevistas foram realizadas para investigar a importância do estágio supervisionado na formação de professores/as de Química, de modo a compreender as dinâmicas, desafios e interações que envolvem essa experiência formativa com uma atenção especial para o desenvolvimento profissional dos formadores/as professores/as orientadores/as de estágios supervisionados. A pesquisa foi realizada em um Instituto Federal da região Centro-Oeste em que há uma forte influência da indústria. Ou seja, mesmo o curso sendo de licenciatura, os/as egressos/as migram para o trabalho industrial e os cursos também direcionam muito suas ações para este foco. Por isso, se faz imperativo um olhar para componentes curriculares como os estágios que são voltados essencialmente para a formação docente.

O procedimento analítico utilizado, ATD, é dividida em três etapas: unitarização, em fragmentação do material analítico em unidades de significado; em seguida análise, a categorização que consiste no agrupamento das unidades de significado por semelhanças. E por fim, a comunicação em que há produção de metatextos a partir dos dados analisados. Na ATD, é previsto três tipos de categorias, quais sejam: a priori, já existentes na literatura; emergentes, que surgem a partir da análise dos dados e ainda o processo de categorização misto em que categorias a priori e emergentes. A categoria apresentada é emergente. Cumpre registrar que outras categorias emergiram, mas que por conta da necessidade de recorte, aqui será apresentada uma delas, pois optou-se por uma análise em profundidade e não em extensão. Para ATD, as categorias emergentes concernem:

As categorias emergentes não são previstas de antemão, mas construídas a partir dos dados e informações obtidos das pesquisas. O processo de construção deste tipo de categoria implica a organização de estruturas de vários níveis, indo o movimento das

categorias mais específicas e de menor amplitude para as mais gerais e amplas (Moraes & Galiuzzi, 2007, p. 88).

Com base nos pressupostos da ATD, as 15 entrevistas gravadas em áudio foram transcritas e passou-se a unitarizar, ou seja, selecionar os fragmentos que possuíam sintonia com o foco da pesquisa. Em seguida no processo de categorização, as unidades de significado foram agrupadas em ideias semelhantes, para por fim elaborar os metatextos.

A categorização é o movimento de síntese e organização de um conjunto de informações relativas aos fenômenos investigados. Essas sínteses são as teorizações do pesquisador, produzidas a partir de perspectivas teóricas implícitas dos sujeitos da pesquisa e do próprio pesquisador, sempre em interlocução com outros teóricos. Requerem contínuo aperfeiçoamento, adequação e refinamento no decorrer do processo da análise e produção da escrita. O processo da categorização constitui estratégia de movimento da pesquisa que vai do empírico ao abstrato, dos dados coletados para as teorias construídas ou reconstruídas pelo pesquisador (Moraes & Galiuzzi, 2007, p. 90).

Para preservar a identidade dos/as docentes utilizamos como código de identificação nos extratos de suas narrativas, bem como na articulação das análises, respectivamente: PQ-1, PQ-2, PQ-3, ... PQ-15. A pesquisa foi submetida e aprovada por dois comitês de ética, garantindo todos os aspectos legais exigidos.

O perfil formativo dos/as 15 entrevistados/as participantes da pesquisa é composta por 2 Bacharéis em Química, 4 Licenciados em Química, 7 Bacharéis e Licenciados em Química, e 2 participantes de outras áreas.

No Quadro 4, apresentamos um panorama da formação específica dos/as participantes com seu código de identificação.

**Quadro 1 - Formação específica por código dos/as participantes**

<b>Código Participante</b>	<b>Formação Acadêmica</b>
PQ-1	Bacharelado e licenciatura em Química. Mestrado em Química. Doutorado em outra área.
PQ-2	Bacharelado e licenciatura em Química. Mestrado e doutorado em Química.
PQ-3	Licenciatura em Química. Mestrado em Ensino de Ciências. Doutorado em Química.
PQ-4	Licenciatura em Química. Mestrado e doutorado em Química.

---

PQ-5	Bacharelado e licenciatura em Química. Mestrado em Ensino de Ciências. Doutorado em Química.
PQ-6	Bacharelado em outra área de conhecimento. Mestrado em outra área. Doutorado em Educação.
PQ-7	Bacharelado em Química. Mestrado em outra área. Doutorado em Química.
PQ-8	Bacharelado e licenciatura em Química. Mestrado em Educação.
PQ-9	Licenciatura em Química. Mestrado em Química.
PQ-10	Licenciatura em Química. Mestrado em Química. Doutorado em Educação.
PQ-11	Licenciatura em outra área de conhecimento. Mestrado em outra área. Doutorado em Educação.
PQ-12	Licenciatura em Química. Mestrado e doutorado em outra área.
PQ-13	Bacharelado em Química. Mestrado em Química.
PQ-14	Licenciatura em Química. Mestrado e doutorado em Química.
PQ-15	Bacharelado e licenciatura em Química. Mestrado em outra área. Doutorado em Química.

**Fonte:** *elaboração própria*

O quadro 1, expõe que a maioria dos/as participantes possui formação na área de Química, com titulações de mestrado e doutorado predominantemente vinculadas a essa área específica, embora também se observem formações voltadas para a Educação ou o Ensino de Ciências. Informações a respeito formação auxiliam a compreender as concepções dos/as entrevistados/as. Cumpre registrar que a formação tem um papel central na forma de compreender o exercício da docência.

A abordagem permitiu explorar as dinâmicas entre os diversos sujeitos envolvidos nesse contexto educacional. Ao adentrarmos nesse cenário, pudemos compreender as relações estabelecidas, os papéis desempenhados e a forma como tais interações se materializam no ambiente do estágio. A análise desses elementos não apenas lança luz sobre a complexidade dessas experiências, mas igualmente oferece compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem no desenvolvimento profissional de todos/as os/as envolvidos/as, quais sejam: Licenciandos/as; formadores/as de professores/as e

professores/as supervisores/as. No entanto, os fragmentos das entrevistas abordados direcionam-se mais para os/as formadores/as e licenciandos/as.

Ao longo do texto, indicaremos os fios que entrelaçam os sujeitos do/no estágio do IF na licenciatura em Química, tratando da instrumentalização e organização do estágio, o papel do estágio na formação docente e a construção de uma identidade e certo “convencimento” da carreira docente. Abaixo segue a categoria emergente, objeto deste artigo, a saber: O Estágio Supervisionado como Espaço de Reflexão e Desenvolvimento Profissional na Formação Docente.

### **O Estágio Supervisionado como Espaço de Reflexão e Desenvolvimento Profissional na Formação Docente**

O estágio supervisionado é crucial na formação de futuros professores, especialmente em cursos de licenciatura, proporcionando a vivência do ambiente escolar e a participação nos processos de ensino e aprendizagem. Carvalho (2012) destaca que o estágio deve ser planejado de forma a possibilitar organização, reflexão e teorização sobre as atividades realizadas. A autora ressalta que o estágio vai além da prática docente, promovendo uma compreensão ampla da escola. Assim, o estágio supervisionado é essencial para a formação crítica e bem-informada dos/as educadores/as, contribuindo para práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Então, a gente tem no estágio 1 a parte do diagnóstico das escolas que é realizado na prática da escola-campo e também as discussões teóricas em sala de aula, né? Tanto no estágio 1, 2, 3 e 4, a gente sempre vai trabalhar nessa perspectiva de uma parte teórica no instituto e a parte prática na escola-campo, né? E aí, no estágio 2, a ideia é a elaboração de materiais, a análise do livro didático e aí já tem uma proposta de iniciação à docência já no estágio 2. O estágio 3 tem um foco mais experimental e no estágio 4 é mais interdisciplinar para que o aluno consiga desenvolver projetos interdisciplinares. Mas no estágio 1, como ele é um estágio de diagnóstico da escola, aquele momento que o aluno vai entrar pela primeira vez na escola, conhecer a dinâmica e o funcionamento da escola, [...] eu deixava eles mais à vontade, a gente criava uma estrutura de roteiros, de observação, para que ele pudesse ir para a escola mais ou menos com uma ideia do que ele faria na escola. Então, a gente passava as orientações de certo em certo tempo. E aí, a gente pegou uma escola que é de tempo integral, uma escola de educação de jovens e adultos, um colégio militar e uma escola que continuou no formato antigo, mas que é uma escola de periferia, que tem um grande número de matrículas e tal (PQ2).

O fragmento de PQ2 dá uma ideia geral dos estágios e também de “autonomia” dos/as estagiários/as, iniciando com o diagnóstico das escolas no estágio 1, elaboração

de materiais e análise do livro didático no estágio 2, foco experimental no estágio 3 e desenvolvimento de projetos interdisciplinares no estágio 4.

Contudo, a autonomia no estágio deve ser acompanhada de forma sistemática, conforme orientam os autores, a Lei de Estágio (Brasil, 2008) e os Projetos Políticos de Cursos do IF (PPCs), que destacam a importância do acompanhamento contínuo em todas as etapas. A legislação (Brasil, 2008) reforça a necessidade de um acompanhamento próximo ao estudante, garantindo orientação e suporte adequados. Embora a lei determine a presença de um/a supervisor/a para assegurar a adequação da prática aos objetivos educacionais e realizar avaliações constantes, também atribui ao/à orientador/a a responsabilidade “pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (Brasil, 2008, n.p).

Portanto, a autonomia deve ser equilibrada com uma supervisão e orientação estruturada para garantir que os/as estagiários/as possam aprender, conhecer e construir aprendizagem sem perder o suporte necessário para seu desenvolvimento profissional.

Teoricamente, qualquer professor que dá aula para a licenciatura poderia assumir as aulas de estágio. Não sei por que se criou uma cultura de que os professores de Química da área de ensino bem específica é que são os responsáveis pelo estágio. Mas se perpetuou, sim. Então, acredito que não são muitos professores que têm interesse também em assumir a disciplina, as disciplinas de estágio. E aí, feito isso, definido conosco, a gente pede para que ele vá à escola, não somos nós que vamos, ele vá à escola, se apresente lá e peça permissão para fazer o estágio dele lá. Feito isso, a gente manda os documentos para a escola, para que a direção dê ciência, a permissão dele assumir, o professor também que vai orientá-lo, porque não são todos os professores lá na rede pública que aceitam o estagiário, uma série de questões. Então, ele fazendo esse primeiro trâmite, eu vou até a escola, no estágio 4, eu vou até a escola, me apresento como professora de estágio, falo dos critérios, o que tem que ser cuidado quando ele for estagiar lá, assumir a turma, e aí, eventualmente, eu vou acompanhando a aula dele. Então, tem um momento que eu falo para o aluno, eu vou assistir a tua aula semana que vem. Aí, ele já me espera (PQ1).

O fragmento aponta para questões que precisam ser repensadas na organização dos estágios. A autonomia docente é salutar, mas o processo de estágio exige um acompanhamento formativo sistemático e não pontual. Inteirar-se da dinâmica escolar se faz imperativa tanto para o/a licenciando/a quanto para o/a formador/a. Como a interação entre instituição formadora e escola tem se efetivado de modo geral nos

estágios supervisionados? Acompanhamentos pontuais com interações superficiais dão conta de apreender situações que merecem ser discutidas e problematizadas no coletivo?

E aí o aluno vai com a carta de apresentação e pega assinatura do diretor, assinatura do supervisor e aí ele começa o estágio. Eu sempre visito as escolas. Às vezes no início, às vezes ao final do estágio. Mas o aluno sempre traz a demanda da escola. A gente conversa. A gente conversa sobre a ética, do que ele vê na escola (PQ4).

O acompanhamento regular do/a docente formador/a orientador/a é uma forma de assegurar que os/as estagiários/as não apenas cumpram as exigências do estágio, mas também recebam avaliações construtivas e orientações sobre aspectos éticos e profissionais.

O extrato de PQ1 também indica que apenas os/as professores/as da área de Ensino de Química são responsáveis pelo estágio e que essa cultura provavelmente se desenvolveu por uma série de razões históricas e organizacionais. Justifica-se a razão para que os/as profissionais que atuam na orientação e supervisão dos estágios tenham formação em Química e até mesmo é preferível que tenham Pós-Graduação em Ensino. Isso ocorre porque as disciplinas de estágio são consideradas pela literatura como integradoras (Carvalho, 2012), ou seja, elas articulam conhecimentos específicos da área de Química com fundamentos pedagógicos, favorecendo uma experiência de estágio integral e alinhada com as necessidades da formação.

O fragmento de PQ6 sinaliza a necessidade também do/a formador/a de que atua na disciplina de estágio ter uma relação com a área de conhecimento:

Eu contribuo com o estágio com a parte pedagógica, faço a parte de orientação, enquanto um dos membros dos professores da área de educação. É uma área específica de Química, né. Mas sempre que tem na parte específica de Química a gente trabalha em parceria com professores da área de Química. [...] Nós, da área pedagógica, a gente fica mais com o 1 e com o 3. O 2 e o 4 são organização entre os professores da área de Química. Porque é o projeto de intervenção, são as aulas de regência, e aí eles precisam de um acompanhamento mais próximo dos professores da área específica mesmo de Química (PQ6).

Nesse fragmento de PQ6, há uma divisão entre as áreas para orientação do estágio na licenciatura em Química do IF, sendo que, nas etapas de observação, pode-se no caso ser professor/a da área pedagógica de disciplinas pedagógicas, mas, nas etapas que possuem regência, só seriam permitidos/as docentes orientadores/as da área que possuem a licenciatura em Química. Como pode ser visto no quadro 1, PQ6 não tem

formação inicial na área de Química, por este motivo possui restrições na interlocução em estágios de regência. Tal aspecto reforça a necessidade dos/as formadores/as atuantes nas disciplinas de estágio terem uma formação mais integradora que permita um olhar para forma e conteúdo, sem dicotomizar um ou outro.

[...] Na época não tinha nenhum professor de área de Ensino, então eu fui contratada especificamente para isso. [...] O estágio 1 e 2, é mais focado na observação, no 02, que é o que eu atuo mais nos últimos anos. Ele é observação, mas eu trabalho algumas atividades, algumas oficinas em que eles precisam assumir a turma, juntamente com o professor supervisor. [...] Então, são quatro horas teóricas, em que eu divido entre discussões de textos fundantes para disciplina, planejamento e estudo de conceitos, e duas horas de acompanhamento na escola de aula com o professor supervisor. Então, já teve gente que fez estágio em [...] (outra cidade), mas, infelizmente, eu não consigo ir para olhar, para acompanhar, porque eu me organizo para assistir algumas aulas em conjunto com eles, e a gente discute. [...] Então, eu discuto a questão da observação, o que vocês têm que olhar dentro de sala de aula, é uma observação intencional. Então, toda semana eu peço relatórios da observação do dia, [...] e aí, no final, eles me entregam um relatório, o relatório final, que é uma estruturação do semanal, a partir de uma síntese de todo o processo que eles tiveram nos seis meses, nos quatro meses de estágio (PQ12).

O fragmento de PQ12 também indica a questão da formação do/a formador, bem como a dificuldade em acompanhar nas escolas-campo o/a estagiário/a, visto que alguns realizam estágio em escolas externas e outros realizam no ensino médio dentro do IF. Quando o estágio acontece fora, em outra cidade, o/a docente tem dificuldades para acompanhar efetivamente. Cada contexto possui suas especificidades, mas a realização do estágio em outra cidade, mesmo que próxima, é um desafio no acompanhamento da orientação. Em certa medida, pode ter implicações na interlocução entre instituição formadora e escola e no desenvolvimento profissional dos envolvidos.

Nas normas do IF, seja em suas resoluções, regimento ou nos PPCs dos cursos, não há uma orientação de acompanhamento mínimo, tampouco uma indicação de como deve ser realizado esse acompanhamento ou uma definição do que seja a “orientação” e a “supervisão” de estágio, em desacordo com a Lei nº 11.788/2008 (Lei do Estágio), que estabelece diretrizes gerais sobre o estágio.

Outro ponto do fragmento é como ocorre a observação na etapa 1, ser uma “observação intencional”, no qual PQ11 indica, nesse caso, sobre “treinar o olhar”.

Eu dou o estágio 1. Eu, e aí entra toda a questão de treinar o nosso olhar, porque, na maioria das vezes, a gente entra nos ambientes, mas nosso olhar não está treinado para captar, para perceber o que existe naquele local. E aí eu tento colocar isso de forma muito

experimental com os alunos, né? Por exemplo, no primeiro dia de aula, eu peço a eles, depois de uns 20 minutos de apresentação, de falar de plano, de tudo, depois daquele momento introdutório, eu peço para eles fecharem os olhos e me descreverem algo da sala. Tipo, nossas salas aqui costumam ter decoração, porque elas são usadas pelos técnicos integrados, né? Então, eu pergunto qual o desenho que estava no quadro de aviso, que cor que era a cortina. Então, coisas que eles não são habituados a entrar e observar, e aí eu parto dessa experiência para dizer para eles que a nossa disciplina, o nosso estágio 1, é mais do que ir na escola para preencher formulário e fazer entrevistas. É um treinar o olhar, [...] se ele não treinar o olhar, ele vai simplesmente preencher a fichinha. Preenche o relatório. Ah, tem banheiro, banheiro acessível. E eu quero mais do que isso. Eu peço a eles que façam mais do que isso. Então quando ele vai para a sala de aula, não é simplesmente observar. Ah, o professor deu aula, deu conteúdo. Não, não é só isso. É também a inter-relação do professor com o conteúdo, do professor com os alunos, os alunos entre eles. Então que o estagiário consiga observar tudo isso. É mais importante do que só colocar o X lá no seu portfólio da vida (PQ11).

A expressão “treinar” utilizada por PQ11 possui cunho tecnicista e remete aos preceitos da racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2011). Treinar o olhar, pode estar alicerçado em uma perspectiva de que se vai para escola com hipóteses determinadas. Mas não se pode negar que PQ11 quer romper com a visão puramente pragmática dos estágios em ficar preenchendo fichas com informações burocráticas que pouco ou nada contribuem para discussões mais aprofundadas.

Interessante notar que, sobre a observação, os fragmentos se aproximam do que Carvalho (2012) orienta, apesar de indicarem uma ideia de que já vão para o estágio com uma espécie de modelo pronto, sem uma interlocução ou compreensão de fato das necessidades da escola.

No estágio 2, como a proposta já é que eles, com base naquilo que eles observaram no estágio 1, façam, elaborem um projeto de intervenção, que pode ser uma oficina, um minicurso, a denominação ali fica mais aberta. Mas, geralmente, o que eles fazem é uma oficina com os alunos. A gente nomeia essa parte de oficina porque a gente orienta eles, o que eu peço para eles como uma etapa obrigatória é que tenham atividades práticas. Por quê? Porque, na observação, eles sempre relatam que o que eles não veem é a realização de práticas, só teoria. Então, no estágio 2, eu coloco, não gosto de chamar de desafio, mas de uma obrigatoriedade, já que eles sentiram falta disso. Então, qual é a proposta que eles apresentariam para que fosse executada uma prática? [...] Então, a gente coloca ali algumas aulas de observação para que ele já tenha esse contato mais próximo com o professor de Química, que ele perceba ali na turma o que ele pode trabalhar, como ele vai poder abordar o conteúdo que foi definido entre ele e o professor. [...] É uma oficina curta, porque é o primeiro contato que eles vão ter na escola. Então, geralmente, eu peço para que eles façam esse planejamento envolvendo ali umas 3, 4 aulas no máximo (PQ14).

O fragmento de PQ14 traz a questão da oficina durante o estágio, “oficina curta” como um primeiro contato para “realizar algumas aulas na escola”. Sobre isso, Pimenta e

Lima (2018) tecem algumas observações e até críticas, pois, segundo as autoras, dentro dessa abordagem, o estágio é frequentemente reduzido à prática, ao aprendizado de técnicas específicas para a sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades de gestão de turma e ao uso de ferramentas como fichas de observação, diagramas e fluxogramas, ou seja, “hora da atividade na prática”. As oficinas pedagógicas, que se concentram na criação de materiais didáticos e na utilização de materiais recicláveis, exemplificam essa visão. Embora sejam amplamente utilizadas e valorizadas, com o intuito de ajudar os/as estagiários/as a desempenhar suas “funções” na sala de aula, essas oficinas muitas vezes são oferecidas como cursos ministrados por estagiários/as, focando a produção de recursos didáticos. Em muitos casos, essas atividades são integradas a serviços prestados a redes de ensino, projetos sociais e eventos, o que acaba transformando os/as estagiários/as em mão de obra gratuita e substitutos de profissionais já então “formados/as, qualificados/as”.

Segundo Carvalho (2012), cada fase do estágio de observação é realizada individualmente, com registros em relatórios parciais que passam por revisão contínua. Esses relatórios são discutidos em reuniões com o/a orientador/a, em que os/as estagiários/as compartilham experiências, identificam problemas e propõem soluções, demonstrando uma postura ativa e reflexiva.

Carvalho (2017) e Pimenta e Lima (2018) destacam a importância do papel do/a professor/a formador/a na universidade no desenvolvimento dos estágios, seja por meio da orientação, debates sobre temáticas relevantes ou acompanhamento nos campos de estágio. Esse acompanhamento é essencial em todos os tipos de estágio, seja de observação ou de regência. Além disso, ao retornarem dos campos de estágio, é fundamental que os/as professores/as formadores/as proporcionem momentos de reflexão sobre as práticas vivenciadas nas escolas, promovendo assim a retroalimentação e a avaliação da prática pedagógica.

Nesse contexto, é crucial estabelecer uma relação e integração entre os/as licenciandos/as, as instituições formadoras e as escolas que serão os futuros campos de atuação dos/as docentes. Essa interação entre as diferentes partes envolvidas no processo formativo é fundamental para garantir uma formação mais completa e alinhada com as demandas reais da prática docente. As demandas reais são diferentes em cada

---

contexto e isso também precisa ser objeto de discussão nos componentes curriculares de estágio. “Tem uma oportunidade de você lidar com as pessoas, com os sentimentos, com as dificuldades, com a diversidade. Então, você só consegue chegar nestas pessoas tendo a experiência de estar com elas (PQ13)”.

PQ13 destaca a condição *sine qua non* de experiência na escola, em sintonia com Freire (2018) que defende ser com o povo e para o povo e não sobre o povo o ato educativo. O fato de ser essencial a vivência na escola não retira a importância de aprofundamentos teóricos. É cada vez mais necessário romper com o senso comum pedagógico e a inserção no espaço escolar estar alicerçada na literatura.

E desenvolver e adquirir experiência profissional com essa prática pedagógica, com essa observação, com essa análise, com essa semirregência, com a regência em si, para as futuras, seria uma percepção, uma reflexão, o desenvolvimento da autonomia desse aluno para a sua futura prática pedagógica (PQ15).

Esses fragmentos destacam a importância do estágio como uma oportunidade de lidar com pessoas, sentimentos, dificuldades e diversidade, proporcionando uma experiência real de estar com os/as estudantes e docentes. É um momento de transformação da visão inicial, na qual o estágio é percebido como apenas uma etapa protocolar, para uma compreensão mais profunda da prática docente.

[...] considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios em um processo negociado e compartilhado entre os professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma, o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (Pimenta & Lima, 2004, p. 215).

Essa vivência é fundamental para os/as estagiários/as refletirem sobre a docência, integrar e relacionar o conhecimento teórico e práticos apropriados ao longo do curso, somados com os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo dos estágios. Além disso, o estágio possibilita o desenvolvimento da autonomia e a reflexão sobre a prática pedagógica, contribuindo para a formação profissional dos/as futuros/as educadores/as.

Ah, mas você é professor e não fez estágio na docência. E eu sofri por conta disso. Eu tive que ir para a sala de aula sem saber o que era dar uma aula. Ninguém me ensinou. Por sorte, eu consegui aprender com outras pessoas. Eu consegui... eu tive para quem perguntar. Enfim, tive quem me orientasse também (PQ7).

PQ7 evidencia um problema que é tornar-se professor/a sem ter passado por experiências docentes curriculares. As estruturas atuais dos cursos de formação docente já contam com componentes curriculares que garantem a experiência docente na formação inicial. Mas chama atenção os diferentes perfis dos/as formadores/as de professores/as que reverberam em suas atuações docentes, em especial nos estágios supervisionados.

Emergiu também nos relatos a questão de construir uma identidade docente durante a etapa de estágio, em que todos/as os/as envolvidos/as têm a sua responsabilidade.

Então, relatos de que se descobriu professor e relatos de que se descobriu que tem certeza que jamais será um professor. Muito triste, porque teve uma formação para isso. Eu acho que o professor de estágio, supervisor, ele tem um peso muito grande nessa descoberta da identidade. Tentar encontrar formas para resolver os conflitos, não ampliando os conflitos, e sim minimizando (PQ4).

Esse relato de PQ4 destaca a importância da supervisão no estágio, especialmente na descoberta da identidade profissional. O exemplo mencionado ilustra como a orientação de um/a supervisor/a pode influenciar a percepção do/a licenciando/a sobre a carreira docente. Destacamos a importância dos estágios curriculares supervisionados na formação docente, mas como já mencionado, é preciso tomar cuidado com o peso dado ao estágio e do papel dos/as formadores/as responsáveis por estes componentes curriculares, pois todos os componentes curriculares são importantes na formação docente e na construção da identidade docente.

Concordamos com Arroyo (2000), Jesus e Silva (2019), Nóvoa (2009), Pimenta (1999), Pimenta e Anastasiou (2014) e Pimenta e Lima (2018), em que a construção da identidade docente é um processo relacional, na qual os professores/as formadores/as formam suas identidades também dentro do próprio exercício da profissão, o que pode ocorrer dentro do contexto do estágio.

Porque é o momento que ele vai vivenciar com profissionais que estão atuando com o seu supervisor, com o ambiente escolar real, que tem as demandas reais da escola, desde como lidar com disciplina, como que são organizadas estruturas curriculares, metodologia, porque, quando o aluno está passando pela escola enquanto aluno, ele não tem essa percepção. No estágio, ele já vai com um olhar voltado para entender, compreender como que tudo isso se dá, e isso vai contribuindo para a sua formação dessa identidade de ser professor. Olha, como que eu vou lidar com determinadas circunstâncias diante do que está posto? O que eu consigo, dentro da minha autonomia docente, fazer? Então, essa

---

construção de autonomia, de identidade, de entender que não é só a questão metodológica, não é só a questão do conteúdo, que tem muito mais questões, que, inclusive, vai no campo interpessoal, que vai ali formar ele enquanto professor. Então, eu vejo que o estágio é o momento para oportunizar essa discussão. E aí, é importante que tudo isso se traga para dentro da instituição, dentro da disciplina do estágio, por isso que os encontros de formação teórica são tão importantes, para eles trazerem a vivência e a gente ter uma fundamentação teórica que vai tecendo e vai dando subsídio para essas lacunas que eles vão trazendo, essas inquietações (PQ9).

Essa construção faz parte do processo formativo, que, segundo Nóvoa (2009), ocorre dentro da profissão, por meio da interação entre professores/as mais experientes e iniciantes, estabelecendo redes cooperativas de aprendizagem. Durante esse processo, as concepções, marcas e experiências acumuladas ao longo da trajetória pessoal e profissional dos/as professores/as influenciam na formação da identidade docente. Entender esses processos constitutivos implica conhecer o percurso formativo dos professores-formadores e professoras-formadoras, bem como as influências de suas trajetórias pessoais e acadêmicas nessa construção.

“Então, assim, a gente conta muito com o apoio da escola. E eu acho que a gente tem que aprender muito na escola. A universidade tem que estar sempre aberta à escola. Porque a escola é a grande sala de aula (PQ3)”. A ideia de que “a escola é a grande sala de aula” além de proporcionar uma visão importante sobre a interação entre a instituição formadora e a escola, particularmente no processo de formação de professores/as, também destaca a relevância da conexão entre os conhecimentos adquiridos e do ambiente escolar como um local essencial para o aprendizado e o crescimento profissional dos docentes, especialmente para todos/as que participam do estágio na licenciatura.

É um momento formativo. Um momento de vivência. É um momento de reflexão. [...] Qual é o papel desse estágio? Trabalhar a questão da identidade docente enquanto licenciada em Química. [...] Digamos, o estágio é o coroamento de escolha. É onde ele vai ter essa oportunidade. Ali ele decide, finalmente é no estágio (PQ3).

Os estágios sozinhos não podem ser responsáveis pelo sucesso ou fracasso do sujeito formado, tão pouco os/as docentes formadores/as dos estágios serem os únicos responsáveis pela construção da identidade docente. A individualidade é um destaque nos fragmentos apresentados, ao passo que a formação docente precisa estar alicerçada na coletividade.

Outro reflexo disso é a construção de uma identidade docente constantemente prejudicada, como é indicado nos fragmentos a seguir:

Mas a identidade docente é uma [...] é uma atitude constante de convencimento, é até o momento da formatura ali, a gente está tentando convencer, e muitos, muitos dos nossos estudantes não querem e não vão para a escola, eu sei disso porque eu tenho um projeto que a gente desenvolveu, dos 81 egressos nossos, 49 estão na indústria, metade, e desses outros, praticamente, acho que uns 30% estão na escola, sabe, então é um número muito pequeno se a gente considerar os egressos do nosso campus (PQ2).

O exercício da docência assim como qualquer outra profissão não pode ser pautado em convencer a pessoa. O processo de formação precisa sinalizar, discutir e problematizar os diferentes desdobramentos da profissão. Como destaca Freire (1996) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Portanto, não pode ser um processo de um sujeito sobre o outro. Tardif & Lessard (2014) mencionam que historicamente a organização escolar tem sido concebida aos modelos organizacionais de produção e regulamentação de uma sociedade industrial.

A origem do IF, conforme a Lei nº 11.892/2008, ajuda a explicar sua forte ligação com a formação voltada para a indústria. Criado a partir da integração de escolas técnicas e agrotécnicas, o IF tem como objetivo oferecer educação profissional e tecnológica alinhada ao desenvolvimento local e regional. Ao integrar ensino, pesquisa e extensão, os IFs têm como prerrogativa formar profissionais qualificados para diferentes áreas industriais e desenvolver soluções tecnológicas para os arranjos produtivos locais. Assim, a ênfase em formações industriais se justifica pela proposta dos IFs de atender às demandas específicas de cada região, contribuindo para a sustentabilidade, competitividade e interiorização do ensino.

A formação de licenciandos voltada à indústria em vez da educação, mesmo nos IFs, é um problema sério que deve ser enfrentado coletivamente nos cursos de formação docente e por meio de políticas públicas. Não é problematizador que apenas os/as docentes das disciplinas de ensino promovam a docência se o restante do corpo docente direciona a formação para o setor industrial. A identidade docente precisa estar enraizada nos/as formadores/as. Embora gostar da profissão seja importante, a ideia de que ser professor/a depende de um "dom" deve ser problematizada, pois a formação é um processo construído. Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) defendem que essa

construção exige políticas educacionais consistentes, com condições e estrutura de trabalho estáveis.

A formação docente necessita de políticas educacionais de fomento mais consistentes que deem condições e estrutura de trabalho estável, conforme defendido por Gatti, Barreto, André e Almeida (2019).

[...] Eu não tenho como convencê-lo, eu tenho um argumento e eu falo para eles. O salário é ruim, o serviço é muito. Mas, quando eles ensinam e o aluno aprende, ele sente aquele prazer, a gente ganha, a gente conseguiu fazer uma transformação na vida de alguém, vale mais do que só o salário. [...] Para ele permanecer, porque ser professor não é fácil. Ser professor no instituto não é ruim, mas ser professor na escola municipal, estadual não é bom. É difícil (PQ8).

Enquanto formadores/as o papel não pode alicerçar em elevar demasiadamente a escola como algo sem problemas tão pouco em uma visão dura da realidade. Mas sim contextualizar e principalmente uma formação com viés politizado, em que os/as docentes estejam preparados/as para entender que “Educação é política” como afirma Paulo Freire. Um olhar politizado para a docência é um caminho profícuo para luta de pautas essenciais na sociedade.

Os fragmentos ressaltam a complexidade da construção da identidade docente e as diversas trajetórias que os/as licenciandos/as de Química podem percorrer. Alguns/mas ingressam no curso sem o desejo inicial de se tornarem professores/as, mas ao longo do estágio ou durante a graduação, acabam descobrindo uma afinidade com a docência. A experiência do estágio muitas vezes é fundamental, mas definitivamente não pode ser a única. No entanto, outros/as permanecem resistentes à ideia de se tornarem professores/as, optando por outras áreas de atuação após a conclusão do curso. O estágio é um momento de reflexão e autoconhecimento, no qual os/as licenciandos/as podem reavaliar suas escolhas e decidir seu caminho profissional com base em suas experiências, diálogo e na reflexão coletiva de todos/as. “[...] o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (Freire, 1999, p. 61).

Em síntese, os fragmentos apontam compreensões dos/as formadores/as que também precisam ser problematizadas que podem repercutir na formação dos/as licenciandos/as. Por isso, a defesa é no desenvolvimento profissional docente com foco

---

no/a formador/a ainda pouco explorado na literatura e em políticas públicas educacionais com essa finalidade.

### **Considerações Finais**

Neste artigo, propomos investigar a importância do estágio supervisionado na formação de professores de Química, buscando compreender as dinâmicas, desafios e interações que envolvem essa experiência formativa.

Destacamos os principais sujeitos envolvidos no qual essa diversidade de atores desempenha papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem durante o estágio, contribuindo para a formação docente e para a construção de uma identidade profissional.

Apesar do reconhecimento da importância do estágio supervisionado na formação de professores/as de Química, ainda há desafios significativos que limitam sua efetividade, tais como a prática de observação superficial e a insuficiente orientação e acompanhamento por parte dos/as formadores/as. Os resultados indicam que muitos estagiários tendem a realizar uma observação fragmentada, focada em aspectos burocráticos, como a ficha de avaliação, sem promover uma análise crítica das práticas pedagógicas ou da dinâmica do ambiente escolar, por usarem especialmente modelos pré-definidos, sem diálogo ou real compreensão das necessidades da instituição escolar.

Além disso, a falta de um acompanhamento contínuo e sistematizado, especialmente em estágios realizados em instituições distantes ou escolas externas, prejudica o desenvolvimento de uma reflexão aprofundada e a consolidação de uma identidade docente autônoma. Os dados indicam que a ausência de orientações claras sobre as ações de supervisão, em desacordo com as normativas vigentes, contribui para um processo de estágio que carece de sistematização e aprofundamento teórico-prático.

Por outro lado, o estudo revelou que os momentos de reflexão crítica, exercidos por meio de experiências como a descrição detalhada de ambientes e a análise de ações pedagógicas, fortalecem a formação e o desenvolvimento profissional ao favorecer uma compreensão ampla e contextualizada da escola como espaço para além da prática, para inclusive a transformação social. Destaca-se, ainda, que os/as formadores/as

desempenham papel fundamental na orientação, embora enfrentem limitações relacionadas à sua formação permanente.

A organização das atividades do estágio contribui para a reflexão e a avaliação das práticas exercidas, permitindo que os/as estagiários/as e os/as orientadores/as analisem o progresso das ações, identifiquem pontos positivos e áreas que necessitam de melhorias, e promovam um aperfeiçoamento contínuo no processo de formação, bem como construam uma identidade sobre a profissão docente.

Assim sendo, o planejamento e a organização das atividades do estágio são imprescindíveis para assegurar uma formação reflexiva e alinhada com as exigências da prática docente, incentivando todos/as os/as envolvidos/as a atuar de maneira crítica.

Desse modo, concordamos e enfatizamos que o estágio contribui para o desenvolvimento profissional dos/as envolvidos/as ao proporcionar experiência, estimular a reflexão sobre a prática docente, integrar teoria e prática e desenvolver habilidades específicas. O planejamento e a sistematização das atividades de estágio são fundamentais para garantir uma formação de qualidade, permitindo a organização estruturada das práticas pedagógicas e a reflexão sobre as ações realizadas.

Embora a literatura tenha avançado em discussões relacionadas ao estágio curricular supervisionado, ainda há muitos aspectos que merecem ser analisados. O olhar deste trabalho em específico para os IFs demonstra a necessidade de discussões mais aprofundadas direcionadas para os/as formadores/as de professores/as nos estágios. A expansão nos IFs foi e continua sendo de extrema relevância social, mas também é preciso atentar para outro desafio, qual seja: o fortalecimento de políticas públicas de formação permanente de professores/as em especial nos cursos de formação docente.

Finalmente, a pesquisa reforça que a construção da identidade docente é um processo contínuo e mediado pelas experiências de estágio, que devem ser cuidadosamente planejadas e acompanhadas de estratégias que promovam práticas reflexivas, criticidade e autonomia dos estudantes, mas igualmente dos/as formadores/as de professores/as. Assim, recomenda-se uma revisão das políticas de supervisão, com diretrizes claras e ações de desenvolvimento profissional docente específicas para os/as formadores/as, a fim de potencializar os resultados do processo

formativo e fortalecer a formação de professores/as de Química mais críticos e preparados para a complexidade da escola.

Cumpra registrar que se reforça a importância do trabalho que vem sendo desenvolvido nas licenciaturas de diferentes institutos federais do país. No entanto, aponta para elementos que ainda merecem discussão via produções acadêmicas bem como políticas públicas de formação docente, a saber o desenvolvimento profissional dos formadores/as de professores/as. Em síntese, concatena-se com a ideia de “ser mais” de Freire (2018) que caminha para uma formação dialógica, problematizadora de superação de opressões que almeja uma transformação social crítica caracterizando a vocação ontológica do ser humano.

## Referências

- Arnaud, A. A., Goes, L. F., & Fernandez, C. (2023). Subprojetos de Química do Programa de Residência Pedagógica: um mapeamento da literatura. *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química*, 4(1), e042305-e042305. DOI: <https://doi.org/10.56117/resbenq.2023.v4.e042305>
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: Imagens e autoimagens*. Vozes.
- Brasil. (2008). *Lei n. 11.788, de 25 de agosto de 2008*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2007-2010/2008/Lei/L11788.htm).
- Brasil. (2008). Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/atos2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos2007-2010/2008/lei/l11892.htm)
- Carvalho, A. M. P. (2012). *Ensino de ciências por investigação: Condições para implementação em sala de aula*. Cengage Learning.
- Carvalho, A. M. P. (2017). *Os estágios nos cursos de Licenciatura*. Cengage Learning.
- Diniz-Pereira, J. E. (2011). A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In J. E. Diniz-Pereira & K. M. Zeichner (Orgs.), *A pesquisa na formação e no trabalho docente* (2. ed., pp. 11-38). Autêntica Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*
-

(6. ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (65. ed.). Paz e Terra.

Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., André, M. E. D. A. de, & Almeida, P. C. A. de. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. UNESCO.

Jesus, G. B. de, & Silva, Y. F. de O. e. (2019). Educação profissional e o curso superior de um campus do IF Goiás: Percepção dos alunos no contexto do estágio supervisionado. *Revista Inter Ação*, 44(3), 768–783.

<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/56975>

Júnior, F. R. F. M., & Vidal, E. M. (2022). Se Constituindo Professor: representações discursivas de egressos da Licenciatura em Química. *Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química*, 3(1), e032203-e032203. DOI: <https://doi.org/10.56117/resbenq.2022.v3.e032203>

Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ed. Unijuí.

Moraes, R., & Galiazzi, M. do C. (2020). *Análise textual discursiva* [E-book]. Ed. Unijuí.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. xx-xx). Cortez Editora.

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2014). *Docência no ensino superior* (5. ed.). Cortez.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2018). *Estágio e docência* (Coleção docência em formação: ensino superior). Cortez.

Tardif, M., & Lessard, C. (2014). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. 1. ed. Curitiba: Ed. UFTPR, 2012.

Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Cortez Editora.

**Submetido em:** 26/05/2025

**Aceito em:** 20/10/2025

**Publicado em:** 02/11/2025

Periódico organizado pela Sociedade Brasileira de Ensino de Química – SBEnQ



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