

<https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2025.v6.e062517>

Aprender a ser Professor: o estágio supervisionado na formação de licenciandos em Química do IFNMG – Campus Salinas

Learning to Become a Teacher: the supervised teaching internship in the education of pre-service Chemistry teachers at IFNMG – Salinas

Aprender a Ser Docente: la práctica supervisada en la formación de estudiantes del profesorado de Química del IFNMG – Salinas

Willian Andrade Prado (willian.prado@ifnmg.edu.br)
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG – Salinas-MG
<https://orcid.org/0000-0002-4949-3630>

Benedito Gonçalves Eugenio (benedito.eugenio@uesb.edu.br)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB - Vitória da Conquista - BA
<https://orcid.org/0000-0002-5781-764X>

Resumo

Este artigo busca compreender como licenciandos do curso de Química do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – Campus Salinas aprendem a ser professores a partir das experiências vivenciadas no Estágio Curricular Supervisionado (ECS). A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida sob os princípios da pesquisa-formação, conduzida com uma turma de Licenciandos em Química do sexto período, por meio de encontros organizados em ateliês formativos e baseados em uma sequência didática. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas e relatos escritos nos relatórios finais de estágio. A organização dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo baseada em Bardin, permitindo a construção de duas categorias: (a) a articulação entre teoria e prática na formação docente e (b) os desafios e aprendizagens frente à realidade das escolas campo. Os resultados revelam que o ECS é um espaço formativo potente, ainda que atravessado por tensões e limitações institucionais. Ao inserir os licenciandos em contextos reais de ensino, o estágio provoca a mobilização de saberes essenciais para o desenvolvimento da identidade docente. As narrativas evidenciam uma aprendizagem situada e revelam que é no entrelaçamento



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

entre vivência, reflexão e prática que se tece o aprendizado da docência, marcada por inquietações, descobertas e reconstruções. Aspectos como a precariedade das condições escolares, o desinteresse dos alunos e a burocracia institucional emergem como desafios, mas também como oportunidades formativas. Assim, ao articular vivência, reflexão e ação, o ECS se constitui como um território formativo onde os licenciandos aprendem, na prática, o que significa ser professor, reafirmando sua centralidade na formação profissional docente.

Palavras-chave: Formação de professor de química. Estágio curricular supervisionado. Narrativas.

Abstract

This article seeks to understand how pre-service chemistry teachers enrolled in the Chemistry degree program at the Federal Institute of Northern Minas Gerais (IFNMG) – Salinas learn to become teachers through the experiences lived during the Supervised Curricular Internship (SCI). This qualitative study was developed under the principles of research-formation and conducted with a group of sixth-semester pre-service chemistry teachers through meetings organized as formative workshops based on a didactic sequence. Data were produced through narrative interviews and written accounts included in the final internship reports. The analysis followed the principles of Content Analysis proposed by Bardin, allowing the construction of two categories: (a) the articulation between theory and practice in teacher education and (b) challenges and learning experiences in relation to the reality of the field schools. The results reveal that the SCI constitutes a powerful formative space, although permeated by institutional tensions and limitations. By inserting pre-service teachers into real teaching contexts, the internship mobilizes essential knowledge for the development of teaching identity. The narratives highlight situated learning and show that it is through the interweaving of experience, reflection, and practice that learning to teach is constructed, marked by concerns, discoveries, and reconstructions. Aspects such as precarious school conditions, students' lack of interest, and institutional bureaucracy emerge as challenges, but also as formative opportunities. Thus, by articulating experience, reflection, and action, the SCI is constituted as a formative territory in which pre-service teachers learn, in practice, what it means to be a teacher, reaffirming its central role in professional teacher education.

Keywords: Chemistry teacher education. Supervised curricular internship. Narratives.

Resumen

Este artículo busca comprender cómo los estudiantes del profesorado de Química del Instituto Federal del Norte de Minas Gerais (IFNMG) –Salinas aprenden a ser docentes a partir de las experiencias vividas en la Práctica Curricular Supervisada (PCS). La

investigación, de enfoque cualitativo, se desarrolló bajo los principios de la investigación-formación y se llevó a cabo con un grupo de estudiantes del sexto semestre del profesorado de Química, mediante encuentros organizados en talleres formativos y basados en una secuencia didáctica. La producción de datos se realizó a través de entrevistas narrativas y de relatos escritos presentes en los informes finales de la práctica. El análisis siguió los principios del Análisis de Contenido propuesto por Bardin, lo que permitió la construcción de dos categorías: (a) la articulación entre teoría y práctica en la formación docente y (b) los desafíos y aprendizajes frente a la realidad de las escuelas de práctica. Los resultados revelan que la PCS constituye un espacio formativo potente, aunque atravesado por tensiones y limitaciones institucionales. Al insertar a los futuros docentes en contextos reales de enseñanza, la práctica moviliza saberes esenciales para el desarrollo de la identidad docente. Las narrativas evidencian un aprendizaje situado y muestran que es en el entrelazamiento entre vivencia, reflexión y práctica donde se construye el aprendizaje de la docencia, marcado por inquietudes, descubrimientos y reconstrucciones. Aspectos como la precariedad de las condiciones escolares, el desinterés de los estudiantes y la burocracia institucional emergen como desafíos, pero también como oportunidades formativas. De este modo, al articular vivencia, reflexión y acción, la PCS se constituye como un territorio formativo en el que los futuros docentes aprenden, en la práctica, lo que significa ser profesor, reafirmando su centralidad en la formación profesional docente.

Palabras clave: Formación del profesorado de Química. Prácticas curriculares supervisadas. Narrativas.

Introdução

Historicamente, a formação de professores no Brasil é atravessada por desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, ao distanciamento entre a universidade e a escola, à valorização da experiência docente e à efetiva inserção dos licenciandos na realidade das escolas públicas (Gatti, 2022; Rocha, Silva & Silva, 2021; Nóvoa, 2019; Pimenta & Lima, 2017).

Nesse cenário, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ocupa um espaço privilegiado de formação, possibilitando a inserção dos licenciandos na realidade concreta do exercício docente, sendo essencial para o processo de constituição da identidade profissional. Para fortalecer essa afirmação, destacamos que a identidade docente é compreendida como um processo contínuo de construção, no qual o professor articula trajetórias pessoais, experiências formativas e interações no contexto escolar (

Nóvoa, 2017). Apesar disso, também é um espaço que enfrenta tensões e desafios próprios da prática profissional.

Essas tensões envolvem desde as condições estruturais das escolas até o encontro inicial com a complexidade da sala de aula, configurando o estágio como um território formativo marcado por incertezas, descobertas e ressignificações (Pimenta & Lima, 2017; Zeichner, 2010).

Mais que uma exigência curricular, o estágio possui um papel integrador entre o conhecimento acadêmico e as práticas pedagógicas, funcionando como um ambiente formativo onde se articulam saberes, vivências e reflexões. Autores como Tardif (2014), Pimenta e Lima (2017), Nóvoa (2019) e Shulman (1987) defendem a docência como uma prática social complexa que demanda a mobilização de saberes e conhecimentos profissionais específicos construídos a partir da formação acadêmica e das interações no contexto escolar, legitimando a docência como um campo de conhecimento profissional.

Nesse sentido, o estágio instaura um espaço de aproximação crítica com o cotidiano escolar. Por meio dele, o licenciando é instigado a observar, analisar e reinterpretar práticas docentes, desenvolvendo autonomia, reflexão e repertórios pedagógicos situados, elementos fundamentais para o exercício profissional na escola (Marcelo, 2009).

Diante desse contexto, a questão que orientou a escrita deste artigo foi: como o ECS contribui para a aprendizagem da docência de licenciandos em Química do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (INFMG) – *campus* Salinas, considerando os desafios e as possibilidades formativas que emergem dessa experiência? Este artigo tem como objetivo compreender como os licenciandos do curso de Química aprendem a ser professores a partir das experiências vivenciadas durante o ECS.

Metodologia

Este artigo representa um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida com base nos princípios da pesquisa-formação, aprovada pelo comitê de ética (Número do Parecer: 5.735.365). Os cuidados éticos envolveram a obtenção de consentimento livre e esclarecido, a garantia de anonimato por meio de nomes fictícios, a permissão para desistência a qualquer momento e o armazenamento seguro dos dados, assegurando confidencialidade e sigilo.

Conforme Bragança (2012, p. 115), “a pesquisa-formação coloca-se como um paradigma metodológico que procura romper com a neutralidade e objetividade das práticas de pesquisa, aproximando investigadores e participantes da dinâmica vida do conhecimento”. Além disso, caracteriza-se pela valorização das trajetórias formativas, pela centralidade das narrativas e pelo entendimento de que investigar e formar caminham juntos, numa perspectiva qualitativa, dialógica e reflexiva (Josso, 2004; Passeggi, 2011). Nesse sentido, promove o envolvimento ativo dos participantes das pesquisas, considerando a importância da articulação entre a formação teórico-acadêmica e a prática profissional na construção dos saberes profissionais.

A pesquisa foi desenvolvida junto aos licenciandos de Química do IFNMG – *campus* Salinas, que cursavam a disciplina Estágio Curricular Supervisionado II, ofertada no VI período. O PPC caracteriza esse estágio como co-participativo, prevendo observação, regência, microensino, oficinas pedagógicas e atividades de monitoria, o que favorece o contato direto com os desafios reais da docência.

Dez licenciandos iniciaram a participação na pesquisa e apenas sete foram até o final. São os dados de entrevistas e relatórios desses discentes que são analisados neste artigo. Visando preservar a identidade dos participantes, atribuímos os seguintes nomes fictícios: André, Talita, Ananda, Fernanda, Lucio, Thais e Nara. O levantamento do perfil dos participantes possibilitou identificar uma predominância feminina na pesquisa, o que corrobora os dados nacionais que apontam um maior número de mulheres nos cursos de licenciatura; de sujeitos solteiros e que se identificam como pardos. Quanto à realização da educação básica, a totalidade dos participantes cursou o ensino fundamental na rede pública e apenas um participante cursou o ensino médio na rede privada de ensino.

Os encontros foram organizados no formato de ateliês de formação, compreendidos como espaços coletivos e colaborativos de produção de saberes pedagógicos, nos quais se entrelaçam teoria, prática e experiência. Delory-Momberger (2006) caracteriza os ateliês biográficos como dispositivos particulares de formação. Esses dispositivos se estruturam pela partilha de experiências, pela construção coletiva de sentidos e pelo reconhecimento da singularidade das trajetórias formativas. Nesta pesquisa, a proposta foi inspirada nessas premissas, sendo adaptada ao contexto dos licenciandos e às demandas específicas do estágio supervisionado.

Foram realizados seis encontros formativos presenciais e três encontros remotos, complementados por atividades assíncronas no ambiente virtual. Nos encontros presenciais desenvolvemos rodas de conversa sobre experiências vividas nas escolas-campo, estudos de caso sobre situações de ensino e discussões teóricas orientadas. Nos momentos assíncronos os licenciandos produziram diários reflexivos, leituras críticas e relatos de aprendizagem posteriormente socializados nos encontros seguintes.

Empregando a entrevista narrativa, baseada no modelo proposto por Jovchelovitch e Bauer (2002), obtivemos as narrativas orais, enquanto os relatórios de estágio foram a fonte das narrativas escritas. As entrevistas foram realizadas ao final do percurso formativo, conduzidas individualmente e orientadas por perguntas amplas, tais como: “Qual a importância do estágio na formação do professor? “Para você o que é o estágio supervisionado no curso de licenciatura?” Sobre os relatórios de estágio, estes seguiram o modelo institucional composto pela contextualização da escola, descrição das atividades de observação, planejamento e análise reflexiva das aulas e considerações finais.

O uso das narrativas justifica-se por sua potência em revelar sentidos atribuídos à experiência, permitindo compreender processos formativos, identidades em construção e saberes produzidos na relação com a prática (Josso, 2004; Passeggi, 2011).

Para a análise dos dados, nos baseamos nos princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar unidades recorrentes nas respostas dos participantes. Essa técnica permitir organizar sistematicamente regularidades emergentes nas narrativas sem descaracterizar sua natureza formativa.

O aprender a Ser Professor e o Estágio Supervisionado: reflexões e aproximações possíveis

A docência não se limita ao domínio e transmissão de conteúdo. O ser professor representa uma prática social complexa, desenvolvida em um movimento contínuo de transformação, atravessado por elementos identitários, sociais, culturais e institucionais que se entrelaçam ao longo da trajetória formativa (Borges, 2016).

Marcelo (2009) reforça essa ideia ao apontar o desenvolvimento profissional como um processo individual e coletivo que ocorre no interior das instituições escolares,

onde o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) assume papel estruturante ao proporcionar aprendizagem situada.

Nesse sentido, o ECS não apenas introduz o licenciando no cotidiano da escola, mas o convoca a confrontar suas expectativas, revisar crenças e mobilizar saberes que se reconfiguram diante dos desafios concretos da prática docente (Zeichner, 2010; Pimenta & Lima, 2017).

Pimenta e Lima (2017) defendem que o estágio não é um apêndice, mas uma atividade integradora entre teoria e prática, cuja vivência provoca o licenciando a interpretar criticamente a instituição escolar, seus atores, tensões e potencialidades. Tal processo fomenta a práxis profissional e contribui para a profissionalidade docente (Freitas, Costa & Lima, 2018).

Entretanto, persistem desafios históricos na formação inicial, especialmente em cursos de Química, como a desarticulação curricular, a identidade bacharelesca nos cursos de licenciatura e a distância entre universidade e escola, conforme apontam Rocha, Silva e Silva (2021).

Oliveira et al. (2022) ressaltam limitações estruturais no ECS, incluindo infraestrutura precária, resistência de alguns professores supervisores à acolhida dos estagiários e rigidez burocrática. Esses elementos reforçam a necessidade de reconstrução dos ambientes formativos, ampliando o diálogo entre universidade, escola e professores (Nóvoa, 2019).

Analisando aspectos da aprendizagem da docência, Mizukami (2006) enfatiza que tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras. A autora destaca a emergência dos paradigmas da racionalidade prática, inspirados em Schön, nos quais a reflexão sobre e na ação se torna elemento central para que os professores aprendam e desenvolvam seus saberes. Nessa perspectiva, o estágio representa um espaço privilegiado de reflexão situada, no qual os futuros docentes têm a oportunidade de problematizar a prática, analisar decisões pedagógicas e atribuir novos sentidos ao ensinar e aprender.

Tardif (2014) propõe uma tipologia de saberes profissionais que se articulam no exercício docente: saberes da formação, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da experiência. Este último guarda íntima relação com o ECS, pois constitui o conjunto de saberes construídos na prática cotidiana da profissão, configurando uma

“cultura docente em ação” (p. 49). Shulman (1987) destaca a necessidade de um repertório profissional diversificado, composto por compreensões, conhecimentos e habilidades construídas na relação direta com o ensino.

O reconhecimento social e cultural da docência como profissão está diretamente relacionado à existência de um corpo de saberes que a configure como campo específico de conhecimento (Pena & Mesquita, 2021; Marcelo, 2009; Freitas, Costa & Lima, 2018). Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado emerge como espaço privilegiado para a construção da identidade profissional, ao articular saberes teóricos e práticos que legitimam a profissão.

Como afirma Curado Silva et. al (2022, p. 19):

(...) pensar o estágio curricular sob a perspectiva da profissionalidade é compreender que este componente curricular na formação de professores possui características importantes para a reflexão acerca dos conhecimentos, fundamentos e projetos em disputa sobre o que é ser professor, sua função social e seu papel na instituição, ou seja, diferentes dimensões que compõem o trabalho docente e que são construídas pelo sujeito que se faz professor numa realidade concreta determinada pelo capital.

Frente ao exposto nesta seção, adotamos como referencial teórico correntes epistemológicas alinhadas à sistematização de um corpo de conhecimentos e saberes que conferem à docência o status de profissão, como propõem Tardif (2014), Pimenta e Lima (2017), Nóvoa (2017, 2019) e Roldão (2007).

Diante das reflexões apresentadas, compreendemos que aprender a ser professor envolve um processo contínuo no qual formação acadêmica, experiências vividas no ambiente escolar e ações reflexivas se entrelaçam. É no diálogo entre vivências e reflexão crítica que emergem possibilidades concretas de ressignificação dos saberes docentes, reafirmando o ECS como espaço formativo privilegiado para aproximar-se do ser professor.

Aprendizagem da Docência: O que trazem as narrativas?

A percepção dos participantes acerca do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) foi investigada tomando como base as narrativas produzidas durante os encontros formativos, as entrevistas narrativas e os relatórios finais de estágio.

No primeiro encontro da pesquisa-formação foi proposta uma dinâmica inicial de sensibilização, na qual os licenciandos foram convidados a responder espontaneamente à pergunta “Quando você escuta ‘estágio supervisionado’, o que você pensa?”. A

atividade, entretanto, foi utilizada apenas como instrumento diagnóstico e não como dado analítico central.

O foco deste estudo, conforme já anunciado, recai sobre as narrativas orais e escritas, compreendidas como produções de sentido que revelam aprendizagens, tensões, desafios e deslocamentos identitários vivenciados no contexto do ECS. Conforme defendem Josso (2004) e Passeggi (2011), as narrativas constituem dispositivos formativos potentes para compreender processos de constituição docente, pois permitem aos sujeitos revisitar experiências, atribuir significados e reconstruir trajetórias.

Assim, a aprendizagem da docência, no contexto desta pesquisa, emerge das experiências relatadas nos encontros, das entrevistas narrativas e dos registros escritos produzidos nos relatórios finais, constituindo um corpus que expressa tanto percepções individuais quanto elementos coletivos da formação inicial. As análises apresentadas a seguir foram construídas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

O processo analítico ocorreu em três etapas iniciando com pré-análise dos dados, seguido da leitura flutuante das narrativas orais e escritas. Na etapa de exploração do material, fizemos a codificação e identificação de unidades de registro e contexto. Por fim categorizamos os dados, organizando-os em dois eixos centrais. Dentro desses eixos, emergiram subcategorias que refinam e aprofundam a compreensão das experiências dos licenciandos durante o estágio.

As categorias centrais foram: (a) a articulação entre teoria e prática na formação docente; e (b) desafios e aprendizagens frente à realidade das escolas-campo. No interior dessas categorias, emergiram subcategorias como: “primeiros contatos com a docência”, “leitura do contexto escolar”, “adaptação e inseguranças iniciais”, “observação crítica de práticas docentes”, “conflitos e tensões institucionais”, “estratégias de enfrentamento e reconstrução de saberes”, entre outras. A explicitação dessas subcategorias fortalece a robustez analítica e evidencia a diversidade interna das narrativas.

A seguir, apresentamos a discussão dessas categorias e subcategorias, articulando as narrativas às bases teóricas que sustentam a formação inicial de professores e o papel estruturante do estágio na constituição da profissionalidade docente.

Articulação entre teoria e prática na formação docente

Nesta categoria discutimos como o estágio constitui um espaço fundamental no currículo para o desenvolvimento do conhecimento profissional docente, articulando saberes teóricos e experiências concretas vividas na escola básica.

O Regulamento de Estágio Discente do IFNMG apresenta como objetivo “proporcionar o exercício da competência técnica e formação cidadã, visando complementar o ensino e a aprendizagem, como instrumento de integração teórico/prático” (IFNMG, 2018, p. 1).

As narrativas dos licenciandos demonstram reiteradamente que a vivência prática no ambiente escolar favorece a compreensão e ressignificação dos conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica. A expressão “transpor a teoria para a prática” aparece de modo recorrente nas falas, como destaca Talita “[No estágio] foi realizada a transposição da teoria estudada em sala de aula com a prática, obtendo um resultado satisfatório alcançando os objetivos propostos” (narrativa escrita). De modo semelhante, André ressalta “Assim sendo através deste [Estágio], é possível uma vivência da realidade profissional vivenciada pelo professor atuante na escola, ganhar experiência quanto professor na regência da aula e observar na prática o que diz a descreve a teoria” (narrativa escrita).

Esses relatos evidenciam que o estágio possibilita vivenciar as complexidades reais presentes no cotidiano escolar e, ao fazê-lo, permite ressignificar teorias estudadas durante o curso. Em consonância com Tardif (2002), o conhecimento profissional não se constitui pela mera reprodução de saberes, mas pela produção situada, mediada pela prática docente. Sob essa perspectiva, a escola torna-se espaço privilegiado de formação, permitindo ao licenciando interpretar seu contexto, identificar tensões e produzir saberes experienciais que fortalecem seu processo de profissionalização.

Para alguns licenciandos, o estágio representou a primeira porta de entrada no ambiente escolar. Como relata André:

“É impressionante como você abre o olho para muita coisa que às vezes não está em nenhuma página de um livro sobre pensadores educacionais [...]. Foi essencial sobre o que eu penso hoje sobre ser professor [...] porque foi essa porta de entrada para essa visão mais prática da educação” (narrativa oral).

O trecho revela o papel do ECS como dispositivo reflexivo, que mobiliza o licenciando a confrontar crenças e analisar criticamente a profissão. Esse movimento se

alinha à compreensão de identidade docente discutida por Nóvoa (2017), que a define como um processo de construção contínua, articulado às experiências, relações e contextos que constituem o fazer docente. Oliveira et al. (2022) corroboram essa perspectiva ao reforçarem que o estágio proporciona vivências fundamentais como observação, planejamento, regência, interação com a comunidade escolar e aproximação com alunos reais.

Talita, uma das licenciandas, destaca os desafios emocionais do primeiro contato com a sala de aula: “No começo foi muito desafiador para mim, porque o estágio me colocou pela primeira vez em uma sala de aula” (narrativa oral). Nara complementa ao afirmar que o ECS proporciona “uma visão diferente, não de acadêmico, mas de docente” (narrativa escrita). Fernanda acrescenta que o estágio ampliou sua compreensão sobre o funcionamento da escola e o papel dos diversos atores que a compõem (narrativa escrita).

Essas narrativas se articulam ao entendimento de Ferreira, Martins e Gonçalves (2019), para quem o estágio possibilita tempos e espaços de aprendizagem da prática docente, favorecendo a análise do ambiente de trabalho e o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Lucio, ao observar práticas docentes tradicionais, formula o desejo de transformar sua futura atuação “Quando eu formar eu quero ser diferente; fazer algo diferente para chamar a atenção do aluno” (narrativa oral). Esse movimento de distanciamento crítico de modelos tradicionais é fundamental para consolidar práticas inovadoras. Nóvoa (2017) defende que a profissionalização docente exige processos contínuos de reflexão, extrapolando rotinas automatizadas e assumindo uma postura investigativa sobre a prática. Tardif (2002) reforça que a epistemologia da prática emerge exatamente nesse movimento dialético entre experiência e reflexão, no qual os saberes docentes se constroem na interação direta com situações reais de ensino.

As narrativas também revelam interesse crescente dos participantes em propor metodologias diferenciadas. Thaís afirma que o estágio lhe permitiu observar “as metodologias de ensino da forma como realmente são aplicadas e ter uma experiência indireta de como se deve ou não lecionar” (narrativa escrita). Os licenciandos ressaltam estratégias como experimentação e jogos didáticos como caminhos para tornar o ensino

de Química mais significativo, como exemplificado nas citações abaixo de André e Talita, cujas experiências destacam a participação ativa e o engajamento dos alunos.

Ao final deste estágio [estágio III], pude concluir que a aplicação da experimentação na sala de aula é fundamental para o aprendizado dos alunos, principalmente quando se trata de conceitos abstratos como densidade e misturas homogêneas e heterogêneas. Foi possível perceber que os alunos foram bastante participativos durante a realização das atividades experimentais, demonstrando interesse e curiosidade pelos resultados obtidos. Além disso, eles puderam compreender de forma mais concreta os conceitos estudados em sala de aula (André, narrativa escrita).

Portanto, o uso de jogos didáticos no ensino de química pode ser uma metodologia alternativa valiosa para facilitar a compreensão dos conceitos, tornando a aula mais interativa e divertida, promovendo a participação ativa dos alunos e facilitando a retenção dos conceitos estudados (Talita, narrativa escrita).

As narrativas evidenciam a busca pela articulação entre teoria e prática, aspecto considerado por Pimenta (2012) como o núcleo da formação crítica e reflexiva docente. O ECS emerge, nesse sentido, como espaço privilegiado de mobilização dos saberes experienciais (Tardif, 2014). A experiência é compreendida como fonte fundamental de saberes profissionais, que se agregam e dialogam com saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos adquiridos ao longo da formação. Esse movimento fica claro na narrativa de Nara, que reconhece no estágio o início das experiências concretas como docente, embora reconheçamos que tais saberes se constroem ao longo de toda a trajetória acadêmica e não apenas no recorte do ECS.

Talita acrescenta que o estágio contribuiu para desenvolver sua capacidade de leitura dos olhares e reações dos alunos, ajustando sua intervenção pedagógica. Fernanda relata que o ECS a instigou a assumir postura crítica e reflexiva diante da realidade escolar (narrativas escritas). Essas posturas reflexivas são essenciais para que o licenciando desenvolva autonomia profissional, perspectiva defendida por Mizukami (2006) ao enfatizar a formação de professores reflexivos capazes de aprender com e sobre a prática.

Os dados também revelam o papel do ECS como eixo integrador do currículo da Licenciatura em Química. André expressa que “Não tem como você ser um licenciando sem ter a visão que você tem durante o estágio” (narrativa oral), reforçando seu caráter estruturante. As narrativas indicam ainda que o estágio possibilita a integração entre conhecimentos pedagógicos e conteúdos específicos da Química, especialmente por meio da experimentação, do uso de materiais concretos e de atividades investigativas.

Por fim, destacamos o impacto emocional do ECS. Ananda relata “Eu acho que é no estágio realmente que a gente vê como acontece, como as coisas funcionam. Porque na teoria é tudo muito bonito, né?” (narrativa oral). Essa percepção dialoga com autores como Nóvoa (2019) e Gatti (2022), que apontam o distanciamento entre universidade e escola como obstáculo que pode desmotivar futuros docentes.

Outra dimensão presente nas narrativas diz respeito à estruturação do estágio e à forma como ele é experienciado pelos licenciandos. Talita revela insegurança inicial diante da obrigatoriedade do estágio, demonstrando fragilidade no acolhimento emocional oferecido ao licenciando. A literatura reforça que momentos de mediação e reflexão compartilhada entre estagiário, professor orientador e professor supervisor são essenciais para transformar dificuldades em aprendizagem (Pimenta & Lima, 2017; Mizukami, 2006).

Como enfatizam Roldão (2007) e Marcelo (2009), a docência é uma prática especializada que exige saberes próprios, os quais se consolidam quando o futuro professor atua diretamente no ambiente escolar, ao possibilitar a reflexão sobre a prática, a interação com alunos e pares, e o fortalecimento de processos formativos tanto individuais quanto coletivos.

Nesse contexto, é importante reconhecer que o choque inicial decorrente do confronto com a realidade escolar, embora proporcione um desconforto aos licenciandos, pode transformar-se em uma experiência formativa, desde que haja momentos de mediação e reflexão coletiva entre o estagiário, o professor orientador e o professor supervisor. Assim, reconhecemos o estágio como espaço formativo que articula experiências, saberes e reflexões, permitindo que tensões e desafios se convertam em aprendizagens significativas para a constituição da identidade profissional docente.

Desafios e aprendizagens frente à realidade das escolas

Essa categoria contempla os desafios experienciados pelos estagiários frente à realidade concreta das escolas, bem como as reflexões e aprendizagens que emergem desse recorte espaço-tempo da formação docente.

As narrativas destacam dificuldades relacionadas ao desinteresse dos alunos, à precariedade da infraestrutura escolar e à resistência de algumas escolas em integrar os estagiários às dinâmicas do processo educacional, elementos que configuram o Estágio Curricular Supervisionado como um cenário de vivências intensas, repleto de expectativas e tensões (Ferreira, Martins & Gonçalves, 2019).

A análise das narrativas revela uma ambivalência nas relações estabelecidas com os professores supervisores, nas quais surgem tanto experiências de acolhimento e inspiração quanto situações de desestímulo e afastamento. De um lado, André relata uma relação marcada pela admiração “A minha relação com a professora [...] é muito boa [...], vejo e tenho ela também como inspiração porque a didática dela é excelente” (narrativa oral). Em seu relatório, reforça: “Nas aulas observadas destaca-se a ótima didática e contextualização da professora [...] e uma ótima interação com os alunos da turma [...] sempre que necessário a professora não media esforços para repetir as explicações” (narrativa escrita).

Por outro lado, Ananda descreve um cenário de indiferença: “Acho que o professor já está tão frustrado com essa situação que [...] nós, estagiários, também não somos nada para eles” e “O professor [supervisor] não demonstra interesse em você ajudá-lo a fazer nada” (narrativa oral). Esses relatos evidenciam que o supervisor pode assumir tanto um papel de referência formativa, favorecendo a ambientação e o engajamento do licenciando, quanto uma postura de afastamento que compromete o potencial do estágio como espaço de aprendizagem da docência.

Conforme destacam Pimenta e Lima (2017), a escola não é um campo neutro, mas um espaço permeado por conflitos, disputas e contradições que atravessam todos os sujeitos da comunidade escolar, inclusive o professor supervisor. Ferreira, Martins e Gonçalves (2019) defendem a necessidade de sintonia entre licenciando, supervisor (escola) e orientador (universidade), de modo que o estágio se configure como espaço produtivo e formativo para o desenvolvimento profissional. A resistência de algumas escolas em integrar plenamente os estagiários pode resultar em práticas que restringem sua participação, silenciam seu protagonismo e reforçam visões burocratizadas do estágio.

Nesse cenário, torna-se necessário considerar os múltiplos fatores que influenciam a postura do supervisor, como as cobranças institucionais por cumprimento

de conteúdos, a sobrecarga de trabalho e a ausência de diálogo estruturado com a formação inicial. Pimenta e Lima (2017) apontam que a fragilidade do vínculo entre universidade e escola tende a reforçar visões distantes e, por vezes, estereotipadas entre estagiários e professores, o que exige maior presença dos cursos de licenciatura na mediação dessas relações e no acompanhamento do percurso formativo.

Em diversos contextos escolares, os estagiários relatam precariedades estruturais que incidem diretamente sobre o processo de ensino e aprendizagem. André aponta que, durante o estágio, foi possível “compreender o exercício da docência e a realidade da ministração de aula, sendo possível também a observação dos problemas do cotidiano que a escola passa com falta de recursos ou indisposição dos alunos” (narrativa escrita). Talita complementa ao afirmar: “No estado, a gente não tinha recursos, não tinha laboratórios [...] salas extremamente apertadas [...] sem ventilador, sem ar condicionado” (narrativa oral).

Tais condições dificultam a implementação de práticas criativas e inovadoras e evidenciam o descompasso entre o que se projeta nos documentos curriculares e as condições reais de trabalho docente. A percepção crítica dessas limitações, contudo, constitui oportunidade formativa importante para a construção da identidade docente, que se desenvolve no confronto com os limites e possibilidades concretos da profissão (Pimenta & Lima, 2017; Gatti, 2022).

Ferreira, Martins e Gonçalves (2019, p. 20) defendem a necessidade de repensar os papéis da escola e da universidade, ambas enquanto agências formadoras, enfatizando que o estágio se configura como momento decisivo para a escolha ou não pela docência como profissão. Nessa direção, compreendemos que o estágio contribui para o desenvolvimento de um repertório de saberes profissionais que articula conhecimentos disciplinares, curriculares e pedagógicos às experiências vividas nas escolas-campo.

As narrativas dos licenciandos também destacam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes da educação básica como um dos principais desafios à prática pedagógica. Talita relata que muitos alunos “não tinham uma base consolidada a respeito de ligações químicas” (narrativa escrita), o que a levou a repensar sua intervenção e a buscar estratégias para retomar conceitos anteriores. Nara observa que “em sala, os alunos dizem o tempo todo que não sabem nada e ao mesmo tempo não

querem saber de estudar” e que “a grande maioria apresenta um enorme desinteresse” (narrativas escritas). Esses relatos dialogam com estudos que apontam a defasagem de aprendizagem e o desengajamento estudantil como desafios recorrentes no ensino médio brasileiro, especialmente em componentes como a Química (Rocha, Silva & Silva, 2021; Gatti, 2022).

Outra dimensão recorrente nas narrativas diz respeito às limitações institucionais e às resistências das escolas-campo em relação a projetos propostos pelos estagiários. Nara relata que “infelizmente, não foi possível aplicar o projeto elaborado [...] situações como falta de tempo hábil devido aos alunos terem apenas duas aulas de Química por semana [...] inviabilizaram a aplicação da oficina” (narrativa escrita).

Tais obstáculos evidenciam a necessidade de fortalecer a articulação entre escola e universidade, a fim de que o estágio cumpra sua função de mediação entre a formação acadêmica e o exercício profissional, em vez de se reduzir a momentos pontuais e descontinuados (Nóvoa, 2019; Pimenta & Lima, 2017).

No que se refere à imersão dos estagiários na escola, alguns participantes relataram restrições de acesso a espaços que extrapolam a sala de aula, como reuniões pedagógicas e conselhos de classe. Thais e Nara mencionam que a escola não autorizou a participação em reuniões escolares, o que limita a compreensão do funcionamento institucional e dos processos coletivos de tomada de decisão (narrativas escritas). Essa restrição compromete uma visão mais ampla do trabalho docente e reforça a ideia de que ser professor se resume à atuação em sala de aula. Diversos autores defendem a importância de inserir os licenciandos em espaços coletivos de reflexão e gestão escolar, de modo que compreendam a docência como trabalho que se constrói em redes de colaboração e corresponsabilidade (Nóvoa, 2017; Alarcão, 2011).

A complexidade burocrática do estágio também aparece como um ponto crítico nas narrativas. Talita e André mencionam o excesso de documentos, assinaturas e exigências formais, além da falta de clareza em algumas orientações, o que torna o processo maçante e, por vezes, esvazia a centralidade da experiência formativa (narrativas orais). Ananda problematiza a curta duração do estágio e a prioridade atribuída aos relatórios em detrimento do tempo de vivência na escola, afirmando que “a preocupação do estágio é só entregar a pasta [...] a gente não aproveita tanto como deveria” (narrativa oral). Pesquisas sobre estágio docente têm indicado que a

burocratização excessiva pode desvirtuar seus objetivos formativos, deslocando o foco da reflexão sobre a prática para o mero cumprimento de requisitos institucionais (Ferreira, Martins & Soares, 2019)

As narrativas revelam, assim, importantes tensões entre a proposta formativa do estágio e as condições reais encontradas nas escolas-campo. Tais aspectos impactam a construção da prática pedagógica e apontam para a necessidade de repensar o papel dos coordenadores e orientadores de estágio, bem como de investir em parcerias institucionais mais consistentes entre universidade e escola (Nóvoa, 2019; Soares & Valle, 2019).

Um relato que amplia o repertório formativo diz respeito às experiências com inclusão escolar presentes nas narrativas de André. Ele descreve a interação com uma estudante público-alvo da educação especial, destacando que foi sua primeira experiência direta com uma aluna com necessidades específicas e que tal vivência foi de “grande valia” para sua formação (narrativa escrita).

É destacável também uma experiência única de estar na presença de uma aluna de necessidades especiais, onde pude interagir e auxiliá-la na realização de atividades, observando na prática como agir e praticar o processo de inclusão com alunos especiais. Essa experiência adquirida foi de grande valia para minha formação, visto que foi a minha primeira interação com um aluno com atendimento especial, além de ser um momento de grande descoberta para mim ao observar a quão esforçada e atenciosa era a aluna, mesmo com as dificuldades por ela enfrentadas (André, narrativa escrita).

A literatura sobre formação de professores e educação inclusiva enfatiza que situações como essa contribuem para o desenvolvimento de sensibilidade pedagógica, favorecendo a construção de práticas mais atentas às diferenças e às necessidades dos estudantes (Mantoan, 2003; Glat, Pletsch & Fontes, 2007).

André também relata conhecer colegas que abandonaram o curso após o estágio, embora, em seu caso, considere que “as experiências boas foram mais construtivas do que as más” (narrativa oral). Esse relato evidencia o impacto emocional do estágio, especialmente quando a realidade escolar contrasta fortemente com expectativas idealizadas construídas ao longo da formação. Estudos têm apontado que experiências negativas vividas no estágio podem contribuir para o afastamento da docência, reforçando a necessidade de acompanhamento pedagógico e emocional dos licenciandos por parte das instituições formadoras (Nóvoa, 2017; Gatti, 2022).

Apesar dos inúmeros desafios relatados, as narrativas também apontam o estágio como espaço de amadurecimento e transformação, favorecendo uma visão mais crítica e reflexiva da formação inicial. Thaís ressalta a importância de assumir “uma postura efetiva de um profissional que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado” (narrativa escrita), evidenciando o exercício da responsabilidade e do compromisso com os estudantes. Talita complementa ao afirmar que, durante o estágio, “os estagiários podem compreender a complexidade do processo educativo e se preparar para atuar de forma responsável, crítica e criativa no exercício da profissão” (narrativa escrita).

Soares e Valle (2019, p. 34) reforçam que, ao estarem imersos na formação inicial, os futuros professores constroem saberes relativos à educação e à pedagogia, mas somente na situação de trabalho poderão legitimar esses saberes, a partir de suas ações e da reflexão sobre o processo de ensinar.

À luz dessa perspectiva, compreendemos que os licenciandos aprendem o ofício da docência em meio a cenários favoráveis ou adversos, e que essa aprendizagem, quando acompanhada de reflexão e mediação, contribui para a construção de uma identidade docente mais consciente, crítica e situada, fundada nas experiências vividas, analisadas e ressignificadas.

Considerações finais

A análise das narrativas dos licenciandos do curso de Química do Instituto Federal do norte de Minas Gerais (IFNMG) *campus* Salinas evidenciou que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) desempenha um papel central na aprendizagem da docência, sobretudo por inserir os futuros professores na realidade concreta das escolas, aproximando-os dos desafios, contradições e possibilidades da prática docente.

As evidências apresentadas permitem afirmar que a pergunta de pesquisa — “como o ECS contribui para a aprendizagem da docência de licenciandos em Química, considerando os desafios e possibilidades formativas dessa experiência?” — foi respondida de maneira consistente ao longo do estudo. Os resultados também indicam que o objetivo do artigo foi alcançado, ao demonstrar de forma empírica e teórica como os licenciandos aprendem a ser professores por meio das experiências vivenciadas no estágio.

Ao enfrentarem dificuldades como o desinteresse dos alunos, a precariedade da infraestrutura escolar e as resistências institucionais, os estagiários mobilizaram saberes teóricos, curriculares e experienciais que ampliaram sua compreensão sobre o contexto escolar e favoreceram a construção de sua identidade profissional docente.

A partir dos resultados evidenciamos que a aprendizagem da docência se constitui como prática situada, marcada pelo entrelaçamento entre vivências, reflexões, desafios e reconstruções. As narrativas (orais e escritas) mostraram-se fundamentais para compreender o processo formativo, pois permitiram acessar sentidos subjetivos atribuídos pelos licenciandos às experiências vividas no ECS, revelando deslocamentos, aprendizagens e tensões que não seriam plenamente captados por instrumentos tradicionais de pesquisa.

Do mesmo modo, os ateliês de formação contribuíram para criar um espaço de diálogo, análise e ressignificação, permitindo que os participantes articulassem teoria e prática, compartilhassem experiências e elaborassem reflexões coletivas sobre os desafios da docência. Esses dispositivos fortaleceram a dimensão formativa da pesquisa e ampliaram a densidade interpretativa das análises.

Diante desses elementos, defendemos que políticas institucionais e projetos pedagógicos reconheçam o ECS como eixo estruturante do currículo das licenciaturas, articulando-o de modo integrado às demais dimensões da formação e assegurando acompanhamento contínuo por parte da universidade. Reforçamos, ainda, a necessidade de fortalecer o diálogo entre universidade e escola, promovendo parcerias mais consistentes que garantam condições formativas efetivas, acolhimento emocional, espaços de reflexão compartilhada e participação dos licenciandos em diferentes instâncias da vida escolar.

Este artigo, ao iluminar o estágio como território formativo e epistemológico, contribui para o avanço das discussões sobre formação inicial de professores, especialmente no campo da Licenciatura em Química. Esperamos que os resultados possam subsidiar aprimoramentos nos currículos, nas práticas de orientação e na construção de políticas formativas que reconheçam o ECS como momento decisivo para a consolidação da identidade profissional docente.

Referências

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Borges, M. L. (2016). Saber experiencial e conhecimento profissional docente: Implicações epistemológicas e formativas. *Revista Internacional de Formação de Profissões (RIFP)*, 1(3), 147–162.
- Bragança, I. F. S. (2012). *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Curado Silva, K., Cruz, S. P. da S., Costa, A. S. F., & Cassettari, N. (2022). O estágio supervisionado nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura na Universidade de Brasília. *Formação Docente*, 14(30), 17–34.
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: Os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359–371.
- Ferreira, M., Martins, E., & Gonçalves, K. (2019). O estágio supervisionado como espaço de reflexão sobre o exercício da docência em química no ensino médio. *Formação Docente*, 11(20), 11–26.
- Freitas, B. M., Costa, E. A. S., & Lima, M. S. L. (2018). O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente. *Revista Expressão Católica*, 6(1), 1–15.
- Gatti, B. A. (2022). Duas décadas do século XXI: E a formação de professores? *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 7, 1–15.
- Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. de S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: Propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, 32(2), 343–356.
- Goes, L. F., Nogueira, K. S. C., & Fernandez, C. (2018). A importância dos estágios supervisionados no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Olhar do Professor*, 21(2), 326–335.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Cortez.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 1–20.
- Mizukami, M. G. N. (2006). Aprendizagem da docência: Professores formadores. *Revista E-Curriculum*, 1(1).
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106–1133.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15–33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

-
- Oliveira, A. A., Paniago, R. N., Nunes, P. G., & Almeida, G. A. (2022). Aprendizagem da docência no estágio curricular supervisionado em um IF: Entre as possibilidades e os desafios. *Research, Society and Development*, 11(5), 1-14.
- Passeggi, M. da C. (2011). A experiência em formação. *Educação*, 34(2), 147–156.
- Pena, G. B. O., & Mesquita, N. A. S. (2021). A profissionalização da carreira docente em Química e o conhecimento profissional do professor: Um viés histórico. *REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 9(1), e21011, 1–23.
- Pimenta, S. (2018). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2012). Professor reflexivo no Brasil. In S. G. Pimenta (Org.), *O professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- Rocha, G. B., Silva, M. A. A., & Silva, J. G. (2021). Algumas lacunas na formação inicial: O que dizem os egressos de uma licenciatura? *Revista Internacional de Formação de Professores*, 6(16), 17–36.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Soares, K. J. C. B., & Valle, M. G. (2019). *Ser professor: A construção de saberes docentes na formação inicial*. Curitiba: Appris.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479–504.

Submetido em: 26/06/2025

Aceito em: 24/12/2025

Publicado em: 29/12/2025

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/).