

<https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2025.v6.e062514>

## O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Química: um olhar sobre a formação reflexiva

*The Supervised Internship in the Chemistry Teacher Education Program: A Perspective on Reflective Education*

*La Práctica Docente Supervisada en la Licenciatura en Química: Una Mirada sobre la Formación Reflexiva*

**Manuel Bandeira dos Santos Neto** ([manuel.bandeira@uece.br](mailto:manuel.bandeira@uece.br))  
Universidade Estadual do Ceará  
<https://orcid.org/0000-0003-2933-5560>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar de que maneira o Estágio Supervisionado contribui para a construção de uma formação reflexiva na Licenciatura em Química, a partir da percepção dos licenciandos em suas vivências formativas nos espaços escolares. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, foi desenvolvida em duas etapas: (1) análise documental do Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Química de um Instituto Federal do Nordeste brasileiro, e (2) análise de questionários abertos com nove licenciandos que concluíram as disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV entre os anos de 2017 e 2018. Os participantes foram selecionados por conveniência, com base na conclusão das disciplinas mencionadas, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme princípios éticos para pesquisas com seres humanos. A técnica de análise de conteúdo orientou o processo investigativo, possibilitando a construção de três categorias de análise: o estágio como espaço de aprendizagem e construção da docência; os desafios na articulação entre teoria e prática; e a formação reflexiva na construção da identidade docente. Os resultados indicam que o estágio constitui um espaço potente de aprendizagem, permitindo ao licenciando desenvolver autonomia, ressignificar saberes teóricos e refletir criticamente sobre o contexto educacional. As experiências vividas nas escolas contribuíram para o amadurecimento profissional dos estagiários e para a compreensão da docência como



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

prática ética, política e socialmente comprometida. Contudo, os dados também evidenciam entraves, como a fragmentação entre universidade e escola, a precariedade das condições de ensino e a ausência de acompanhamento sistemático por parte dos formadores. Conclui-se que o Estágio Supervisionado, quando compreendido como um espaço dialógico, crítico e formativo, contribui para a construção da identidade docente e para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais conscientes e transformadoras.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Saberes Docentes. Formação Inicial de Professores.

### **Abstract**

This article aims to analyze how the supervised internship contributes to the construction of a reflective education in the Chemistry Teaching Degree, based on the perceptions of pre-service teachers during their formative experiences in school settings. The research, with a qualitative approach and a descriptive-interpretative character, was developed in two stages: (1) documentary analysis of the Pedagogical Project of the Chemistry Teaching Degree Course at a Federal Institute in the Brazilian Northeast, and (2) analysis of open-ended questionnaires answered by nine pre-service teachers who completed the Supervised Internship III and IV courses between 2017 and 2018. Participants were selected for convenience, based on the completion of the mentioned courses, and all signed an Informed Consent Form, in accordance with ethical principles for research involving human beings. The content analysis technique guided the investigative process, enabling the construction of three analytical categories: the internship as a space for learning and constructing teaching practice; the challenges in articulating theory and practice; and reflective training in the construction of teaching identity. The results indicate that the internship is a powerful learning space, allowing pre-service teachers to develop autonomy, reframe theoretical knowledge, and reflect critically on the educational context. The experiences in schools contributed to the professional maturity of the interns and to understanding teaching as an ethical, political, and socially committed practice. However, the data also reveal obstacles, such as the fragmentation between university and school, the precariousness of teaching conditions, and the lack of systematic support from teacher educators. It is concluded that the supervised internship, when understood as a dialogical, critical, and formative space, contributes to the construction of teaching identity and the strengthening of more conscious and transformative pedagogical practices.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Teaching Knowledge. Initial Teacher Education.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo analizar de qué manera la práctica docente supervisada contribuye a la construcción de una formación reflexiva en la Licenciatura en Química, a

partir de la percepción de los licenciandos en sus vivencias formativas en los espacios escolares. La investigación, de enfoque cualitativo y carácter descriptivo-interpretativo, se desarrolló en dos etapas: (1) análisis documental del Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura en Química de un Instituto Federal del Nordeste de Brasil, y (2) análisis de cuestionarios abiertos con nueve licenciandos que concluyeron las asignaturas de Práctica Docente Supervisada III y IV entre los años 2017 y 2018. Los participantes fueron seleccionados por conveniencia, con base en la conclusión de las asignaturas mencionadas, y todos firmaron el Término de Consentimiento Libre e Informado, conforme a los principios éticos para investigaciones con seres humanos. La técnica de análisis de contenido orientó el proceso investigativo, posibilitando la construcción de tres categorías de análisis: la práctica supervisada como espacio de aprendizaje y construcción de la docencia; los desafíos en la articulación entre teoría y práctica; y la formación reflexiva en la construcción de la identidad docente. Los resultados indican que la práctica docente supervisada constituye un espacio potente de aprendizaje, permitiendo al licenciando desarrollar autonomía, resignificar saberes teóricos y reflexionar críticamente sobre el contexto educativo. Las experiencias vividas en las escuelas contribuyeron al desarrollo profesional de los practicantes y a la comprensión de la docencia como una práctica ética, política y socialmente comprometida. Sin embargo, los datos también evidencian obstáculos, como la fragmentación entre universidad y escuela, la precariedad de las condiciones de enseñanza y la ausencia de un acompañamiento sistemático por parte de los formadores. Se concluye que la práctica docente supervisada, cuando es comprendida como un espacio dialógico, crítico y formativo, contribuye a la construcción de la identidad docente y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas más conscientes y transformadoras.

**Palabras clave:** Práctica Pedagógica. Saberes Docentes. Formación Inicial Del Profesorado.

## **Introdução**

O Estágio Supervisionado (ES) ocupa uma posição estratégica na formação inicial de professores, sendo considerado o momento em que o licenciando se aproxima efetivamente do cotidiano escolar e da realidade concreta do exercício docente. No contexto da Licenciatura em Química (LC), essa experiência assume particular relevância por permitir que os futuros professores enfrentem os desafios do ensino de Ciências em diferentes níveis da Educação Básica, desenvolvendo, a partir disso, competências pedagógicas e atitudes críticas frente à prática educativa.

Ademais, dentro das discussões sobre relação teoria-prática e formação de professores, evocam-se as disciplinas de Estágio Supervisionado como momentos de

integração entre a prática e as teorias aprendidas com a aplicação, reflexão, debate e (re)elaboração da prática docente que está em construção (Santos Neto, 2018; Santos Neto & Feitosa, 2018). Sendo importante destacar a diferença do ES como atividade formativa: momento de vivência da relação teoria e prática no futuro ambiente de trabalho; e como disciplina, necessária a formação profissional (Pimenta & Lima, 2012).

Além disso, de acordo com a legislação brasileira, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica (Brasil, 2015), o ES deve propiciar a articulação entre os fundamentos teóricos da licenciatura e a prática pedagógica vivenciada na escola. No entanto, diversas pesquisas têm apontado que essa articulação ainda é frágil e que muitos cursos tratam o estágio como um apêndice da formação, limitando-o à aplicação de planos de aula ou ao cumprimento burocrático de cargas horárias (Araújo & Lima, 2016; Autor, 2018).

Em contraponto a essa lógica instrumental e fragmentada, este artigo adota como perspectiva a formação reflexiva, inspirada nos estudos de autores como Schön (1983), Zeichner (1993), Pimenta (2002) e Freire (1996), que defendem o papel do professor como um intelectual crítico, capaz de refletir sobre sua prática, compreendê-la em sua complexidade e transformá-la a partir de uma postura ética, política e emancipatória. Nesse sentido, entende-se que o Estágio Supervisionado deve ser mais do que um espaço de prática técnica: ele deve constituir-se como um campo de problematização, análise crítica e reconstrução do saber docente em formação.

A identidade docente, como construção dinâmica e situada, é atravessada pelas experiências vividas no estágio. Tais experiências, mediadas por relações interpessoais, contextos institucionais e processos formativos, influenciam na constituição do “ser professor”, seja pela confirmação de expectativas, seja pela desconstrução de idealizações sobre a docência (Nóvoa, 2019; Tardif, 2002).

A partir disso, formulamos a seguinte questão de pesquisa: Em que medida o Estágio Supervisionado contribui para a formação reflexiva e para a constituição da identidade docente de futuros professores de Química?

É nesse viés que este artigo, portanto, tem como objetivo analisar de que maneira o Estágio Supervisionado contribui para a construção de uma formação reflexiva na Licenciatura em Química, a partir da percepção dos licenciandos em suas vivências formativas nos espaços escolares.

Para atender ao objetivo geral e a questão pesquisa, tomamos como base analítica o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química de um Instituto Federal e os relatos de licenciandos que vivenciaram os estágios supervisionados nos anos finais da formação. O artigo estrutura-se em cinco seções: além desta introdução, apresenta o referencial teórico sobre formação reflexiva, identidade docente e estágio supervisionado; em seguida, discute os procedimentos metodológicos adotados; analisa os dados empíricos à luz da literatura especializada; e finaliza com as considerações sobre os desafios e possibilidades da formação docente em Química na perspectiva reflexiva.

Importa salientar que este texto é um recorte de uma pesquisa maior, que originou a dissertação de mestrado do Santos Neto (2018), defendida em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PGECM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – campus Fortaleza, sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores de Química a partir do ES.

### **Fundamentos Teóricos da Formação Reflexiva no Estágio Supervisionado e na Construção da Identidade Docente**

A formação inicial de professores, sobretudo no campo da Química, é atravessada por desafios estruturais e epistemológicos que se evidenciam de forma expressiva nos Estágios Supervisionados. Compreendidos como espaço-tempo privilegiado de articulação entre teoria e prática, os estágios constituem um campo de tensão, mas também de construção crítica da identidade docente. Diversos autores defendem que a prática do ES, quando mediada por processos reflexivos, pode favorecer o desenvolvimento de competências investigativas e o reconhecimento do professor como sujeito transformador da realidade (Schön, 1983; Zeichner, 1993; Pimenta, 2012; Santos Neto, 2018).

A formação reflexiva, conforme Schön (1983), não se limita à aplicação de técnicas, mas envolve a capacidade do professor de refletir na e sobre a ação. Nesse sentido, o estágio não deve ser visto apenas como um momento de observação e regência, mas como oportunidade de problematização do fazer docente. Pimenta (2012) aprofunda esse entendimento ao considerar o estágio como núcleo integrador da formação, no qual o licenciando é convocado a transitar entre a cultura acadêmica e a cultura escolar, enfrentando os dilemas reais da docência e reinterpretando suas concepções sobre ensino, aprendizagem e conhecimento.

Na formação docente em Química, esse trânsito entre universidade e escola é ainda mais complexo, pois implica lidar com os conteúdos específicos da área, frequentemente marcados por uma abordagem disciplinar e tecnicista, e traduzi-los em práticas pedagógicas, contextualizadas e críticas. Segundo Santos Neto e Feitosa (2018), o ES é um momento de interstício entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática profissional, exigindo do licenciando uma postura de análise, adaptação e criação. Para os autores, esse processo desafia o estagiário a posicionar-se como educador, assumindo responsabilidades que ultrapassam a simples aplicação de conteúdo.

O ES também se mostra como espaço de construção identitária, na medida em que o licenciando vivencia, por vezes pela primeira vez, o papel de professor de forma integral. Para Tardif (2002), a identidade docente é construída nas interações e nas experiências vividas, sendo atravessada por discursos institucionais, relações sociais e pela historicidade de cada sujeito. Nessa perspectiva, o estágio se torna um momento de afirmação (ou negação) do desejo de ser professor, funcionando como um espelho das condições objetivas da profissão e do *ethos* docente.

Silva (2016) reforça que os estágios, quando estruturados em uma lógica dialógica e crítica, podem impulsionar a autonomia dos licenciandos, permitindo-lhes compreender o contexto escolar não como mero espaço de aplicação, mas como território de intervenção pedagógica. Isso exige que os cursos de Licenciatura assumam uma postura crítica frente à organização do estágio, superando práticas fragmentadas e tecnicistas, e promovam a formação docente como prática política e emancipatória, conforme já alertava Paulo Freire (1996).

Outro ponto fundamental é a articulação entre o estágio e a interdisciplinaridade. Silva e Gaspar (2018) discutem que o estágio pode promover a integração entre diferentes saberes e contribuir para romper com o paradigma da fragmentação, especialmente no Ensino Médio. Essa proposta é central nas reformas curriculares que defendem a abordagem por áreas de conhecimento. Porém, como apontam as autoras, isso exige uma formação que supere os limites da formação disciplinar e possibilite ao licenciando atuar de forma crítica e criativa frente às demandas da escola contemporânea.

Em síntese, o Estágio Supervisionado pode ser compreendido como um *lócus* privilegiado de formação reflexiva e de construção da identidade docente, desde que estruturado em uma lógica que integre teoria-prática, diálogo com a realidade escolar,

críticidade e compromisso ético-político com a educação. A problematização da prática vivenciada durante os estágios, somada ao acompanhamento reflexivo das ações e ao estímulo à autonomia docente, permite que os licenciandos assumam com maior clareza e críticidade o seu lugar como professores em formação.

### **Caminho metodológico**

Esta pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa de cunho interpretativo, considerando que se buscou compreender os sentidos e significados atribuídos pelos licenciandos às experiências vividas no Estágio Supervisionado, especialmente em relação à construção da identidade docente e à prática reflexiva. Segundo Minayo (2001), a abordagem qualitativa é mais adequada para explorar os significados, percepções e motivações dos sujeitos diante de fenômenos educacionais complexos.

O estudo foi desenvolvido com nove licenciandos do curso de Licenciatura em Química de um Instituto Federal localizado no Nordeste brasileiro, que concluíram as disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, entre os semestres letivos de 2017.1 e 2017.2. Os critérios para seleção dos participantes incluíram: ter integralizado as disciplinas de estágio, estar regularmente matriculado no curso e ter disponibilidade para participar voluntariamente da pesquisa. A coleta de dados foi realizada entre março e dezembro de 2018.

Duas fontes principais de dados foram utilizadas: (1) a análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Química; e (2) a análise dos registros reflexivos e depoimentos escritos dos licenciandos, obtidos por meio de questionário aberto com cinco questões orientadoras.

A análise documental do PPC permitiu identificar os objetivos das disciplinas de estágio e os princípios formativos propostos pela instituição, com foco nas menções à prática reflexiva, à articulação teoria-prática e à identidade docente. Esse documento foi submetido a uma análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), sendo as unidades de registro extraídas, categorizadas e interpretadas a partir de eixos temáticos previamente definidos.

O questionário aplicado aos licenciandos buscou promover a reflexão sobre a trajetória de formação durante os estágios, os desafios enfrentados, as aprendizagens

construídas e a percepção sobre sua identidade docente. O instrumento foi validado por especialistas e aplicado via formulário digital (*Google Forms*), de forma individual.

A análise dos dados empíricos também foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), desenvolvida em três etapas: (a) pré-análise, com leitura flutuante e organização do material textual; (b) exploração do material, com codificação e agrupamento das respostas por similaridade de sentido; e (c) tratamento e interpretação dos dados, articulando os achados às categorias construídas e ao referencial teórico do estudo. As categorias emergiram dos próprios dados, respeitando o caráter indutivo do processo.

Do ponto de vista ético, embora o projeto não tenha sido submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa, foram adotadas medidas fundamentais de respeito e proteção aos participantes, conforme orientações de Mainardes e Carvalho (2019). Todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram informados sobre os objetivos da pesquisa e tiveram sua identidade resguardada por meio da adoção de pseudônimos, dados, respeitando o caráter indutivo do processo. Justifica-se a não submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa pelo fato de o estudo ter se desenvolvido a partir de documentos institucionais públicos (como o PPC) e de registros acadêmicos já produzidos pelos licenciandos no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV. Não houve intervenção direta do pesquisador no processo de coleta dos dados, que foram acessados com a devida autorização e mediante o consentimento formal dos participantes.

## **Resultados e discussão**

A análise dos dados obtidos por meio do PPC da Licenciatura em Química e dos registros reflexivos dos licenciandos possibilitou a identificação de três categorias centrais que dialogam com o objetivo deste artigo: (1) o estágio como espaço de (re)significação da docência; (2) os desafios enfrentados na articulação teoria-prática; e (3) a construção da identidade docente por meio da prática reflexiva.

### ***O Estágio como Espaço de (Re)significação da Docência***

Os dados revelam que os licenciandos passaram a compreender o estágio não apenas como um requisito curricular, mas como um espaço formativo que possibilita o confronto entre idealizações e a realidade concreta da sala de aula. Muitos depoimentos destacaram que, ao vivenciar as práticas pedagógicas, foram levados a refletir sobre suas

concepções iniciais de docência e a reconhecer a complexidade do trabalho educativo, em aspectos como planejamento, mediação de conflitos, gestão de tempo e diálogo com os estudantes. Como relatou um dos participantes: “O estágio me mostrou que dar aula não é só dominar o conteúdo, tem que saber lidar com os alunos, com os imprevistos e com a realidade da escola. Eu achava que sabia como ensinar, mas na prática foi diferente” (Licencianda 02).

Essa ressignificação da docência, vivida na práxis, remete ao que Schön (1983) denomina de reflexão-na-ação, ou seja, a capacidade de pensar e reagir criticamente em meio às situações imprevistas da prática. Como afirma Pimenta (2002, p. 18), o estágio precisa ser compreendido como um “lugar de síntese entre o vivido e o pensado”, o que requer acompanhamento e intencionalidade formativa. Na dissertação que fundamenta este artigo, destacou-se o papel essencial do professor formador como sujeito mediador dessa reflexão, apoiando os licenciandos em uma leitura crítica do contexto educacional e da sua atuação, o que contribui para o amadurecimento profissional.

Além disso, os achados evidenciam a importância do estágio na reconstrução da imagem do “ser professor”. De acordo com De Paula, Sangiogo e Pastoriza (2024), o estágio possibilita o deslocamento da compreensão superficial do ensinar, levando o licenciando a considerar os elementos políticos, históricos e sociais que permeiam a prática docente. Os depoimentos dos participantes evidenciam esse movimento ao narrarem a transição de uma visão idealizada para uma percepção mais realista e crítica da profissão docente.

Essa perspectiva também é evidenciada nos estudos de Silva (2016), para quem a vivência do estágio, quando sustentada em processos de acompanhamento reflexivo, é capaz de promover a ampliação da consciência pedagógica do licenciando e estimular sua autonomia intelectual frente às situações do cotidiano escolar.

Alguns licenciandos relataram que, antes do estágio, sua visão de docência era fortemente influenciada por suas vivências como estudantes, idealizando o papel do professor como aquele que detém o conhecimento e controla todas as variáveis da sala de aula. No entanto, o enfrentamento das situações reais – como a heterogeneidade dos estudantes, as dificuldades de aprendizagem e a gestão da indisciplina – possibilitou uma reconstrução mais crítica e realista dessa imagem. Isso evidencia o que Freire (1996) denomina como a necessidade de superar uma visão bancária do ensino e adotar uma postura dialógica e problematizadora diante do ato educativo.

A prática pedagógica vivenciada nos estágios, portanto, não apenas provoca o licenciando a refletir sobre seus próprios saberes, mas também o insere no campo das decisões didáticas, onde as escolhas metodológicas têm implicações concretas no processo de aprendizagem dos alunos. Schön (1983) destaca que é nesse cenário de incertezas e complexidade que o profissional desenvolve sua “arte de fazer”, refletindo em ação e aprendendo com as consequências de suas decisões. Vários licenciandos mencionaram que precisaram modificar planos de aula no decorrer da atividade, ajustando o conteúdo e as estratégias ao perfil da turma e às limitações contextuais.

Essas vivências reforçam o papel do estágio como um lugar de construção de autonomia e de responsabilidade pedagógica. Conforme Silva (2016), o reconhecimento do professor como sujeito histórico e ético implica a vivência de situações reais que o desafiem a tomar decisões conscientes e fundamentadas. A formação reflexiva, nesse sentido, emerge como uma condição para que o estágio vá além do treinamento técnico e se constitua em espaço de produção de sentidos, saberes e posicionamentos políticos sobre o ato de educar (Santos Neto, 2018).

É importante destacar que a (re)significação da docência não ocorre de forma linear ou homogênea. Alguns licenciandos expressaram sentimentos de angústia, insegurança e até frustração diante da distância entre o que haviam planejado e o que conseguiram executar. No entanto, mesmo essas experiências foram compreendidas como formativas, desde que acompanhadas de momentos de escuta, acolhimento e orientação. Isso reforça o papel do professor formador e do supervisor de estágio como mediadores essenciais nesse processo, como defendem Pimenta e Lima (2012).

### ***Desafios na Articulação entre Teoria e Prática***

A análise das falas dos licenciandos evidencia que há uma lacuna entre os conteúdos teóricos abordados na universidade e a realidade das escolas públicas onde os estágios são realizados. Embora o PPC da instituição destaque a importância da articulação teoria-prática como eixo estruturante da formação, na prática, os estagiários relataram a dificuldade de articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação com as práticas escolares. De acordo com o PPC, o estágio supervisionado deverá constituir-se como espaço-tempo privilegiado de reflexão e análise crítica da prática docente, oportunizando ao licenciando momentos de planejamento, intervenção e avaliação em

contextos reais de ensino, a partir de uma postura investigativa e articulada à realidade educacional da escola pública (IFCE, 2017).

Essa lacuna revela não apenas um descompasso entre universidade e escola, mas também fragilidades na condução formativa dos estágios, como a ausência de acompanhamento sistemático e reflexivo por parte de alguns orientadores.

*“Na universidade, a gente aprende sobre várias metodologias, mas quando cheguei na escola, vi que muitas delas não funcionavam com a turma. Precisei adaptar muita coisa e isso me deixou insegura”* (Licencianda 03).

Observou-se que a organização dos estágios, muitas vezes fragmentada, não favorece o desenvolvimento de práticas investigativas e reflexivas. Há um predomínio de uma abordagem técnico-instrumental, que reduz o estágio a um espaço de aplicação de métodos, em detrimento da construção de uma práxis pedagógica crítica (Freire, 1996; Zeichner, 1993). A superação dessa racionalidade técnica exige ações formativas que promovam o diálogo entre teoria e prática de modo contínuo e dialógico.

Silva e Gaspar (2018) destacam que, ao serem desafiados a intervir em contextos reais, os licenciandos vivenciam situações-limite que exigem reconstruções conceituais e metodológicas. Essa vivência, se acompanhada de uma orientação pautada na problematização, pode ser transformadora. Os dados desta pesquisa reforçam esse ponto ao evidenciar que os momentos em que houve trocas sistemáticas com os formadores e professores supervisores foram considerados fundamentais para ressignificar os desafios enfrentados.

Vale destacar ainda que os relatos apontam para a precariedade de muitas escolas campo, que lidam com escassez de recursos, turmas multisseriadas, evasão escolar e desvalorização docente. Tais condições exigem que o estágio seja compreendido não apenas como espaço de observação e prática, mas como campo de formação política.

Segundo Santos Neto (2018), essa tensão entre teoria e prática decorre da fragmentação curricular e da distância institucional entre universidade e escola, o que limita a construção de saberes pedagógicos contextualizados. Um exemplo recorrente nos relatos foi a dificuldade de implementar metodologias de ensino de Química em escolas sem laboratórios, ou com acesso restrito a materiais básicos. *“Tentei usar experimentos simples com os alunos, mas a escola não tinha nem os materiais básicos. Isso me fez pensar se o que a gente aprende serve mesmo para a realidade das escolas públicas”* (Licenciando 07). Isso

gerou frustrações e exigiu adaptações que nem sempre foram discutidas durante a formação inicial.

Essa percepção também é destacada por Freitas, Rodrigues e Alinne (2021), que identificaram, em sua pesquisa com estagiários de Química, a carência de materiais e o distanciamento entre universidade e escola como fatores que dificultam a construção de uma prática pedagógica coerente e crítica. A ausência de momentos sistemáticos de orientação e análise coletiva das experiências dos estágios, como indicam alguns relatos, reforça a necessidade de repensar as estratégias de acompanhamento formativo, conforme propõe Pimenta e Lima (2012).

Zeichner (1993) já alertava para os riscos de uma formação técnica e descontextualizada, ao defender que os futuros professores precisam ser preparados para atuar em realidades escolares diversas, com foco na criticidade, flexibilidade e capacidade de adaptação. A ausência de momentos sistemáticos de orientação e análise coletiva das experiências dos estágios, como indicam alguns relatos, reforça a necessidade de repensar as estratégias de acompanhamento formativo, conforme propõe Pimenta e Lima (2012).

A fala dos licenciandos revela que muitos se sentiram desamparados ao tentar transpor os conteúdos teóricos da formação universitária para a realidade da escola básica. Embora os componentes curriculares ofereçam discussões sobre metodologias de ensino, avaliação e recursos didáticos, muitos estagiários apontaram que essas discussões, em geral, não dialogam com os desafios concretos encontrados nas salas de aula públicas, especialmente no que se refere à precariedade estrutural e à descontinuidade de projetos pedagógicos nas escolas.

Essa dificuldade corrobora a análise de Farias e Ferreira (2012), que identificam uma ruptura entre os campos do saber acadêmico e do saber pedagógico escolar, provocando uma espécie de “desencontro formativo”. A formação inicial, quando desconectada das reais condições de trabalho da escola, acaba por reforçar um modelo de ensino idealizado e muitas vezes inoperante. Estudos mais recentes também evidenciam como o estágio supervisionado pode se tornar um espaço de (trans)formação do conhecimento didático, ao articular saberes acadêmicos com as práticas vividas nas escolas, exigindo do licenciando uma postura crítica e criativa diante dos conteúdos e da docência (De Paula, Sangiogo & Pastoriza, 2024). Isso tende a gerar frustração nos estagiários e uma percepção de impotência diante da prática.

---

Entretanto, quando o estágio é compreendido como espaço de pesquisa e de diálogo, há potencial para superar essa dicotomia. Alguns licenciandos relataram que, ao buscarem compreender as especificidades dos seus alunos, adaptaram os conteúdos de Química para a realidade local, utilizando exemplos do cotidiano ou propondo atividades práticas com materiais alternativos. Essas estratégias demonstram uma capacidade de ressignificação da teoria a partir da prática, o que está no cerne da formação crítica defendida por Zeichner (1993) e Freire (1996).

Além disso, a ausência de uma articulação efetiva entre universidade e escola-campo foi apontada como entrave à consolidação de experiências formativas significativas. Vários licenciandos manifestaram a percepção de que os professores regentes nem sempre estavam disponíveis para o diálogo ou sequer compreendiam o papel formativo do estágio. Isso aponta para a urgência de políticas institucionais que fortaleçam a parceria entre universidade e escola, com ênfase em processos colaborativos de formação, conforme proposto por Imbernón (2011).

### ***A Formação Reflexiva e a Construção da Identidade Docente***

A experiência do estágio supervisionado se configurou, para os participantes da pesquisa, como um momento de virada identitária. Os licenciandos passaram a se reconhecer como professores em formação ao se depararem com os dilemas, tensões e possibilidades do cotidiano escolar. *"O estágio me fez perceber que ser professor não é só saber o conteúdo, mas saber lidar com pessoas, com situações inesperadas, com realidades que nem sempre se aprende na teoria."* (Licenciando 4).

Diante desse e de outros relatos é notório o reconhecimento por parte dos estudantes, o enfrentamento de desafios pedagógicos e o retorno recebido de supervisores e professores regentes contribuíram para a construção de uma autoimagem docente mais segura, embora ainda em construção

Ao refletirem sobre suas experiências nos estágios supervisionados, os licenciandos revelaram que esse processo contribuiu diretamente para a construção de sua identidade docente. Esse movimento foi descrito por muitos como um "despertar para a docência", em que as decisões didáticas passaram a ser mais conscientes e intencionais.

A literatura corrobora essa percepção. De acordo com Zeichner (1993), a identidade profissional do professor se constrói a partir de experiências concretas, reflexões críticas e confrontos com a realidade escolar. A dissertação base deste artigo também destacou que a formação identitária exige, para além de conteúdos e técnicas, um processo de escuta, diálogo e problematização das práticas, dimensões muitas vezes negligenciadas nos currículos de licenciatura.

Os licenciandos relataram que passaram a compreender melhor os sentidos de ser professor de Química, atribuindo a essa função um papel social e formativo. Como apontam Freitas; Rodrigues & Alinne (2021), o Estágio Supervisionado pode favorecer o reconhecimento da docência como práxis transformadora, desde que esteja ancorado em uma perspectiva crítica e não meramente adaptativa ao sistema escolar.

Nesse sentido, destaca-se que a intencionalidade formativa do estágio foi percebida com mais nitidez nos momentos em que os licenciandos foram incentivados a elaborar registros reflexivos, a planejar coletivamente e a compartilhar suas vivências em espaços dialógicos, como rodas de conversa e seminários. Essa dinâmica favoreceu a internalização de valores ético-políticos e a construção de uma postura investigativa diante da prática. *"A cada aula que eu preparava e discutia com meus colegas e com a professora orientadora, eu entendia melhor meu papel e via o quanto era importante pensar no aluno, nas condições da escola, nas dificuldades deles e nas minhas também"* (Licenciando 7).

Segundo Nóvoa (2019), a identidade profissional docente não é dada, mas construída nas interações e narrativas que o sujeito elabora sobre sua trajetória. Os licenciandos relataram que, após os estágios, passaram a se perceber como sujeitos capazes de planejar, executar e avaliar ações pedagógicas, bem como de refletir criticamente sobre elas. Essa constituição identitária está diretamente relacionada à vivência da prática reflexiva, conforme aponta Tardif (2002), para quem os saberes da experiência são essenciais na consolidação do saber docente.

A consolidação dessa identidade, no entanto, depende de condições formativas que valorizem o diálogo, o acolhimento das incertezas e o estímulo à autonomia. Os dados confirmam que o estágio supervisionado, quando mediado por um acompanhamento ético, sensível e crítico, contribui para a formação de professores que não apenas reproduzem modelos, mas os problematizam. Silva e Gaspar (2018) também enfatizam que o estágio

deve ser espaço de criação e de transgressão pedagógica, e não apenas de adaptação a modelos escolares cristalizados.

A construção da identidade docente, nos relatos analisados, emerge como um processo de negociação entre expectativas, experiências e valores formativos.

*Antes eu achava que ser professor era algo natural, que bastava gostar da matéria. Hoje eu vejo que é uma construção, e que envolve muitas escolhas, reflexões, escuta e também muita coragem para enfrentar os desafios" (Licenciando 1).*

Os estagiários demonstraram que a partir da prática reflexiva foram capazes de identificar aspectos de sua atuação que precisavam ser aprimorados, como a comunicação com os alunos, o domínio do conteúdo ou o uso de estratégias avaliativas. Esse movimento introspectivo e crítico é essencial para o desenvolvimento de uma identidade docente sólida e autônoma.

Tardif (2002) afirma que a identidade docente se estrutura a partir da apropriação dos saberes da experiência, que não são apenas técnicos, mas também éticos, relacionais e culturais. Isso ficou evidente em depoimentos que relatavam o impacto das interações com os alunos na formação do "ser professor". Muitos mencionaram que o reconhecimento dos estudantes, os retornos afetivos e o sentimento de pertencimento ao espaço escolar foram decisivos para o fortalecimento da escolha profissional.

Contudo, o processo identitário também foi marcado por tensões e ambivalências. Alguns licenciandos relataram sentimentos de desvalorização diante do despreparo das escolas para recebê-los, ou da falta de apoio por parte dos colegas e gestores. Esses obstáculos, embora difíceis, provocaram reflexões importantes sobre o papel social do professor e sobre a necessidade de resistência e resiliência no exercício da docência. Aqui, a identidade docente se revela não como algo dado, mas como uma construção contínua, em permanente reconstrução diante das experiências formativas e da realidade social.

A formação reflexiva, ao favorecer a análise crítica dessas vivências, contribui para o desenvolvimento de um posicionamento ético e político frente à profissão. Como defendem Silva e Gaspar (2018), a constituição da identidade docente requer espaços de escuta, problematização e acolhimento das inquietações do licenciando, elementos essenciais para que ele se reconheça como agente de transformação da realidade escolar e não apenas como executor de tarefas pré-definidas. Nessa perspectiva, o estágio

supervisionado pode favorecer a construção de um conhecimento docente situado, especialmente quando o licenciando é provocado a ressignificar os conteúdos científicos que irá ensinar (De Paula; Sangiogo & Pastoriza. 2024).

### **Considerações finais**

O presente artigo buscou analisar o estágio supervisionado como espaço privilegiado para a constituição de uma prática docente reflexiva e para a construção da identidade profissional dos licenciandos em Química. Os resultados evidenciaram que, embora o discurso da formação crítica e reflexiva esteja presente no Projeto Pedagógico do Curso analisado, sua efetivação ainda enfrenta diversos desafios, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática, à ausência de integração entre universidade e escola, e à fragilidade dos processos de acompanhamento pedagógico nos estágios.

As experiências relatadas pelos licenciandos indicam que o estágio tem um potencial formativo quando compreendido como um processo dialógico, investigativo e situado, capaz de provocar a ressignificação de concepções sobre a docência. A prática reflexiva, nesse contexto, se revelou como um eixo fundamental para que os licenciandos pudessem analisar criticamente sua atuação, desenvolver estratégias pedagógicas contextualizadas e elaborar sentidos sobre seu lugar como professores em formação.

Além disso, o estágio supervisionado se configurou como um campo fértil para o desenvolvimento identitário dos futuros docentes. As experiências vividas nas escolas – tanto as gratificantes quanto as desafiadoras – contribuíram para a construção de uma autoimagem profissional mais madura, crítica e comprometida. O contato com os estudantes, os processos de planejamento e regência e as reflexões desencadeadas a partir da prática mostraram-se decisivos para o fortalecimento do compromisso com a educação como prática social transformadora.

Entretanto, os achados também revelaram que a efetivação de uma formação reflexiva nos estágios requer políticas institucionais mais robustas, que valorizem o acompanhamento pedagógico, promovam o diálogo com os professores das escolas-campo e incentivem práticas integradoras entre os componentes curriculares e as atividades de estágio. A ausência desses elementos pode comprometer a potência formativa dos estágios, transformando-os em meros espaços de cumprimento de carga horária.

Como perspectiva para pesquisas futuras, propõe-se o aprofundamento das investigações sobre os impactos da formação reflexiva no desenvolvimento profissional de egressos dos cursos de licenciatura em Química, bem como estudos que analisem práticas formativas inovadoras no estágio supervisionado, especialmente aquelas que envolvem a pesquisa colaborativa, a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias digitais. Também é relevante investigar o papel do professor formador e das escolas-campo como coautores dos processos formativos, buscando compreender como suas práticas e concepções interferem na construção da autonomia e da identidade docente dos licenciandos.

Ademais, reafirma-se a necessidade de compreender o Estágio Supervisionado como um espaço pedagógico e político, comprometido com a formação de professores capazes de ler criticamente o mundo, transformar realidades e promover uma educação emancipadora. Esse é, afinal, um desafio ético e coletivo que se impõe às licenciaturas comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e consciente.

## Referências

- Araújo, S. F., & Lima, R. A. (2016). A relação entre a teoria e a prática: o estágio supervisionado no ensino fundamental. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 3(2).  
<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/430>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- De Paula, C. B., Sangiogo, F. A., & Pastoriza, B. S. (2024). O estágio supervisionado e a (trans)formação do conhecimento didático do conteúdo de docentes de Química em formação. *RBPEC – Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências*, 9(1), artigo 379402. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2024u379402>
- Farias, S. A., & Ferreira, L. H. (2012). Diferentes olhares acerca dos conhecimentos necessários na formação inicial do professor de química. *Química Nova*, 35(4), 844–850. <https://www.scielo.br/pdf/qn/v35n4/a35v35n4.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freitas, L., Rodrigues, R., & Alinne, N. (2021). O estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Química: desafios e possibilidades na percepção dos estagiários. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 283–297. <https://doi.org/10.36732/riep.v5i2.297>
- Instituto Federal do Ceará. (2017). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química*. IFCE – Campus [nome omitido para anonimato], 2017, p. 78.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez.
- Minayo, M. C. de S. (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (19ª ed.). Vozes.

- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Revista Educação & Realidade*, 44(03).
- Pimenta, S. G. (2002). *Estágio e docência: A relação necessária*. Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. (2012). *Estágio e docência: A relação necessária* (7ª ed.). Cortez.
- Santos Neto, M. B. dos (2018). *Formação de docentes reflexivos nos estágios supervisionados de Química: uma análise sobre a relação teoria e prática* (Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.
- Santos Neto, M. B. dos, & Feitosa, R. A. (2018). Estudos sobre a tríade formação de professores, estágio supervisionado e relação teoria-prática no ensino de Química: construindo o estado da questão. *Acta Scientiae*, 20(5), 831–846. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss5id4551>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Silva, D. (2016). *Análise da prática docente na formação de professores de Química* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Instituto de Ciências Básicas da Saúde. <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148956>
- Silva, H. I., & Gaspar, M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 205–221. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. In G. P. Pérez & C. A. Tardif (Orgs.), *A prática reflexiva no ensino* (pp. 18–30). Artmed.

**Submetido em:** 30/06/2025

**Aceito em:** 09/12/2025

**Publicado em:** 19/12/2025

Periódico organizado pela Sociedade Brasileira de Ensino de Química – SBEnQ

**S**ociedade **B**rasileira  
de **E**nsino de **Q**uímica

---



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