

<https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2025.v6.e062512>

Sentidos Atribuídos ao Estágio Supervisionado na Licenciatura em Química: entre desafios e possibilidades formativas

*Meanings Attributed to the Supervised Internship in Chemistry Teacher
Education: between challenges and formative possibilities*

*Sentidos Atribuídos a la Práctica Supervisada en la Licenciatura en Química:
entre desafíos y posibilidades formativas*

Sabrina Gabriela Klein (sabinaklein@utfpr.edu.br)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
<https://orcid.org/0000-0001-5944-0754>

Enio de Lorena Stanzani (eniostanzani@utfpr.edu.br)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
<https://orcid.org/0000-0002-1787-0534>

Resumo

Este artigo tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos ao estágio supervisionado por docentes e licenciandos, analisando como esses sentidos se articulam com as condições concretas de realização da prática docente nas escolas. A pesquisa foi desenvolvida no contexto de um curso de Licenciatura em Química de uma Instituição Federal de Ensino Superior localizada no estado do Paraná. Como corpus empírico, foram utilizados sete relatórios reflexivos elaborados por licenciandos no âmbito do estágio supervisionado de regência, além de dois relatos escritos por docentes supervisores da instituição. A investigação adotou uma abordagem qualitativa, com base nos pressupostos da Análise Textual Discursiva. A partir da análise, emergiram cinco categorias principais: 1) Entre a Teoria e o Chão da Escola: Confrontos, Adaptações e Aprendizados no Estágio; 2) Planejamento, estratégias didáticas e a busca pelo engajamento dos estudantes; 3) Indisciplina, desmotivação e baixa participação dos alunos; 4) Desafios do Cotidiano Escolar e a Relação Universidade-Escola; e 5) O Estágio como Espaço Formativo, de Mediação e Construção da Identidade Docente. Os resultados revelam que o estágio se configura como um espaço paradoxal: embora seja fundamental para o desenvolvimento profissional, enfrenta desafios crônicos – desde questões didáticas até problemas institucionais. A pesquisa reforça a necessidade de maior articulação entre os atores



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

envolvidos, sugerindo que o estágio seja reconcebido como eixo de coformação crítica, capaz de responder aos complexos cenários da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio Supervisionado. Ensino de Química.

Abstract

This article aims to understand the meanings attributed to supervised internships by both educators and pre-service teachers, analyzing how these meanings relate to the concrete conditions of teaching practice in schools. The research was conducted within the context of a Chemistry Teacher Education program at a federal university in the state of Paraná, Brazil. The empirical corpus consisted of seven reflective reports written by pre-service teachers during their supervised teaching internships, along with two written accounts by university supervisors. The study adopted a qualitative approach, based on the principles of Discursive Textual Analysis. The analysis revealed five main categories: Between Theory and the School Context: Confrontations, Adaptations, and Learning in the Internship; Lesson Planning, Teaching Strategies, and the Pursuit of Student Engagement; Discipline Issues, Lack of Motivation, and Low Student Participation; Challenges of School Daily Life and University-School Relations; The Internship as a Formative Space for Mediation and Teacher Identity Development. The results show that the internship is a paradoxical space: while essential for professional development, it faces chronic challenges—ranging from pedagogical issues to institutional constraints. The study highlights the need for stronger collaboration among stakeholders, proposing that the internship be reimagined as an axis of critical co-formation, capable of addressing the complex realities of Brazilian basic education.

Keywords: Teacher Education. Supervised Internship. Chemistry Teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender los sentidos atribuidos al período de prácticas supervisadas por docentes y licenciandos, analizando cómo estos significados se articulan con las condiciones concretas de la práctica docente en las escuelas. La investigación se desarrolló en el contexto de una Licenciatura en Química de una universidad federal ubicada en el estado de Paraná, Brasil. Como corpus empírico, se utilizaron siete informes reflexivos elaborados por los licenciandos durante sus prácticas pedagógicas, además de dos relatos escritos por supervisores universitarios. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, basado en los principios del Análisis Textual Discursivo. Del análisis emergieron cinco categorías principales: Entre la teoría y la realidad escolar: tensiones, adaptaciones y aprendizajes en las prácticas; Planificación, estrategias didácticas y la búsqueda del compromiso estudiantil; Indisciplina, desmotivación y baja participación de los alumnos; Desafíos cotidianos en la escuela y relación universidad-escuela; Las prácticas como espacio formativo, de mediación y construcción de la identidad docente. Los resultados revelan que el período de prácticas es un espacio paradójico: aunque fundamental para el desarrollo profesional, enfrenta desafíos

crónicos—desde problemas didácticos hasta limitaciones institucionales. La investigación refuerza la necesidad de una mayor articulación entre los actores involucrados, sugiriendo que las prácticas sean reconceptualizadas como un eje de coformación crítica, capaz de responder a los complejos escenarios de la educación básica brasileña.

Palabras clave: Formación Docente. Práctica Docente Supervisada. Enseñanza de la Química.

Introdução

A formação inicial de professores de Química envolve uma articulação entre saberes teóricos e práticos que deve ser cuidadosamente construída ao longo do processo formativo. Nesse contexto, os estágios curriculares obrigatórios assumem um papel fundamental, pois constituem um espaço privilegiado para a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar e com os desafios concretos da docência. Mais do que uma simples observação ou aplicação de conteúdos, o estágio configura-se como uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática docente, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e profissionais.

A fim de que os estágios se constituam enquanto espaços críticos de formação, é preciso, também, que os professores formadores orientem atividades e propostas formativas que direcionam para essa reflexão, no sentido de possibilitar aos licenciandos problematizarem visões simplistas acerca da profissão docente (Carvalho e Gil-Pérez, 2001).

É consenso nas pesquisas da área, de que há lacunas e problemáticas que devem ser superadas nos cursos de formação de professores e, em específico, nos estágios (Scalabrin e Molinari, 2013; Medeiros, Fortunato e Araújo, 2020). Assim, entendendo, portanto, a relevância dos estágios na formação dos futuros professores, é urgente que as universidades repensem suas práticas e estruturas curriculares, a fim de que os estágios possam ser desenvolvidos em toda sua complexidade, superando os desafios internos e formativos, na busca por construir espaços de formação que possibilitem a reflexão crítica acerca dos saberes docentes e consolidação da identidade docente (Porlán e Rivero, 1998; Pimenta, 2020; Aimi e Monteiro, 2022).

Diante do exposto, nossa pesquisa busca responder a seguinte questão: Quais sentidos são atribuídos ao estágio supervisionado por docentes e licenciandos, e como

esses sentidos se articulam com as condições concretas de realização da prática docente nas escolas? Para isso, buscamos analisar as experiências e percepções sobre o estágio supervisionado de regência no curso de Licenciatura em Química, a partir do cruzamento entre relatos docentes e reflexões produzidos por estagiários, identificando os principais desafios enfrentados na realização do estágio supervisionado, segundo os diferentes sujeitos envolvidos.

Metodologia

A investigação foi realizada no contexto de um curso de Licenciatura em Química de uma Instituição Federal de Ensino Superior localizada no estado do Paraná. Como corpus empírico, foram utilizados sete relatórios reflexivos produzidos por estagiários durante os semestres 2024/1 e 2024/2, no âmbito das atividades de estágio supervisionado de regência, além de dois relatos escritos por docentes supervisores da instituição de ensino superior.

A análise dos dados foi orientada pelos princípios da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016). Inicialmente, os textos — relatórios dos licenciandos e relatos dos docentes — passaram por um movimento de desconstrução, denominado unitarização, que consiste na fragmentação do corpus em unidades de significado. As unidades recortadas são codificadas com um código alfanumérico, como, por exemplo, *U1_D1*, em que *U1* indica a unidade 1 e *D1* refere-se ao docente 1. Os excertos atribuídos aos licenciandos são identificados pela letra *E*.

Na etapa seguinte, ocorre o movimento de categorização, em que as unidades de significado com conteúdos semelhantes são agrupadas formando categorias emergentes. Essas categorias são então aprofundadas e analisadas na etapa denominada metatexto, na qual os sentidos construídos são comunicados por meio do diálogo entre os dados empíricos e os referenciais teóricos. Esse processo, dialético e interpretativo, possibilita a construção de novos significados sobre as experiências formativas no estágio supervisionado.

A partir do processo analítico desenvolvido emergiram cinco categorias: 1) Entre a Teoria e o Chão da Escola: Confrontos, Adaptações e Aprendizados no Estágio; 2) Planejamento, estratégias didáticas e a busca pelo engajamento dos estudantes; 3) Indisciplina, desmotivação e baixa participação dos alunos; 4) Desafios do Cotidiano

Escolar e a Relação Universidade-Escola; e 5) O Estágio como Espaço Formativo, de Mediação e Construção da Identidade Docente.

Resultados e discussões

Analisamos a seguir os sentidos atribuídos ao estágio supervisionado por licenciandos e orientadores, organizando a discussão a partir das categorias identificadas.

Categoria 1 - Entre a Teoria e o Chão da Escola: Confrontos, Adaptações e Aprendizados no Estágio

Esta categoria revela a complexa relação teoria-prática na formação docente. Os relatos mostram tanto a tentativa de aplicar referenciais teóricos quanto os desafios de currículos rígidos e falta de autonomia pedagógica. A articulação universidade-escola, longe de ser linear, gera adaptações que transformam obstáculos em oportunidades de reflexão e crescimento profissional.

Os dados revelam que a implementação de metodologias críticas como os Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov, Angotti e Pernambuco, 2007) enfrenta obstáculos estruturais nas escolas paranaenses: currículos rígidos, tempo insuficiente e materiais padronizados – agravados pela Reforma do Ensino Médio. Como destaca um docente, "a relação teoria-prática é fragilizada pela organização curricular pré-definida, que limita a liberdade pedagógica" (U05_D2).

Esse cenário reflete políticas públicas que restringem a autonomia docente, especialmente com a plataformização do ensino (Barbosa; Alves, 2023). A mediação algorítmica do conhecimento, característica desse processo, subordina a prática escolar a lógicas de mercado, aprofundando o fosso entre a formação universitária e as realidades da educação básica.

Nesse cenário, é fundamental repensar o lugar do professor como mero executor de prescrições externas e reconhecê-lo como sujeito de decisão e transformação no interior das instituições educativas. Para Imbernón (2022, p. 19):

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.

Essa crítica estrutural aparece com maior ênfase nos relatos dos docentes. Nos relatos dos discentes, o estágio é frequentemente associado à aproximação com a realidade concreta da escola. Um estudante afirma que “essa é uma etapa essencial na formação de futuros professores, permitindo vivenciar na prática, os desafios e as dinâmicas do ambiente escolar” (U3_E1). Essa percepção é compartilhada de forma recorrente por outros licenciandos, que reconhecem no estágio uma etapa decisiva de sua trajetória formativa.

A esse respeito, Porlán e Rivero (1998) argumentam que os professores em formação atuam a partir de saberes acadêmicos e também de rotinas, teorias implícitas e conhecimentos experienciais. O estágio, portanto, constitui-se como campo privilegiado para o entrelaçamento desses saberes distintos e, muitas vezes, contraditórios.

A experiência prática também evidencia os desafios da transposição didática: dificuldades recorrentes como gestão do tempo, adequação da linguagem científica e clareza na explicação dos conceitos marcam a fala dos estagiários. Um deles relata: “o tempo de aula acabou antes que eu finalizasse o conteúdo planejado” (U20_E2); outro complementa: “a maior lição foi a necessidade de adaptar a linguagem técnica para garantir que todos os alunos compreendessem os conceitos” (U28_E4).

Além dessas dificuldades didáticas, os dados evidenciam aspectos subjetivos e afetivos vivenciados pelos licenciandos no momento da regência. O nervosismo, por exemplo, é relatado como fator que interfere na relação com a turma: “Por conta do nervosismo, acabamos nos concentrando mais nos alunos da frente, deixando o trio de amigos do fundo com menos atenção, algo que nos trouxe um sentimento de autocritica posteriormente” (U04_E6). Essa observação revela a capacidade reflexiva dos estagiários diante de seus próprios movimentos pedagógicos.

Outro desafio recorrente diz respeito à heterogeneidade das turmas e à necessidade de adaptação constante do planejamento. Como relata um dos licenciandos, “a seleção dos conteúdos a serem abordados mostrou-se dificultosa, pois os alunos apresentaram um déficit de ensino em relação ao esperado, não compreendendo conceitos básicos” (U4_E3).

Como aponta Schulman (1986), o conhecimento pedagógico do conteúdo — aquele que permite transformar o saber acadêmico em linguagem acessível aos estudantes — é

uma das bases da prática docente. O estágio, nesse contexto, é o momento onde tal conhecimento começa a ser construído.

Nesse processo formativo, os docentes orientadores emergem como figuras fundamentais. Como destaca um dos professores: “a troca que conseguimos estabelecer quando assistimos às suas aulas e damos um retorno sobre os pontos positivos e os aspectos a melhorar me parece ser o momento de maior aproveitamento” (U17_D2). Essa escuta e devolutiva qualificadas também são valorizadas pelos estudantes, que reconhecem nos retornos um elemento de reorganização e aprendizagem: “seguindo as orientações dos professores responsáveis, a aula transcorreu de forma mais ordenada e os alunos puderam, ao final, solicitar o retorno a alguns temas apresentados, para dirimir suas dúvidas” (U08_E7).

Percebe-se assim, que em meio às adversidades, o estágio é compreendido como experiência formativa que instiga a reflexão crítica. Ainda que marcada por frustrações, como aponta uma docente ao afirmar que “os estudantes têm pouco tempo de vivência, pouco espaço e liberdade, e precisam, ao mesmo tempo, tentar colocar em prática o que aprendem ao longo do curso e se ajustar às exigências do sistema de ensino” (U13_D2), essa etapa da formação também favorece a reelaboração de perspectivas sobre a docência.

Como defendem Porlán e Rivero (1998), os conhecimentos construídos pelos professores são atravessados por saberes diversos, muitas vezes não sistematizados, que se articulam na prática a partir de decisões pedagógicas cotidianas. O estágio, nesse contexto, é um território de colisão, mas também de construção, entre saberes formais e práticos.

Os dados revelam, portanto, que a articulação entre teoria e prática não ocorre de modo linear ou imediato, mas sim em um processo de construção marcado por confrontos, mediações e adaptações. O estágio supervisionado configura-se como espaço de formação que promove o reconhecimento de limitações, mas também a emergência de aprendizagens significativas sobre o fazer docente, como sintetiza o relato: “em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, o estágio proporcionou uma visão realista dos desafios do ensino e a oportunidade de aplicar teorias pedagógicas na prática” (U24_E4).

Nesse sentido, Aimi e Monteiro (2022) argumentam que é a vivência das tensões no cotidiano escolar que torna possível a aprendizagem e o desenvolvimento profissional

docente, pois são nesses momentos que o professor em formação experimenta o desafio de transformar saberes em ação.

Categoria 2 - Planejamento, estratégias didáticas e a busca pelo engajamento dos estudantes

Esta categoria é composta exclusivamente por unidades de significado provenientes dos licenciandos. Tal recorte não é irrelevante: ele evidencia que, para os estudantes, a vivência do estágio supervisionado está fortemente marcada pelas experiências práticas e os sentidos construídos giram em torno da tentativa de consolidar a figura do professor em ação diante dos desafios reais da docência.

De acordo com um dos licenciandos, “os principais aspectos vivenciados durante o estágio [...] são as estratégias que foram utilizadas em sala de aula, desde as aulas teóricas até a realização de práticas experimentais” (U7_E1). A variedade metodológica é recorrente nos relatos: “foram adotados diferentes métodos pedagógicos, como o uso de slides projetados na TV, explicações detalhadas no quadro, distribuição de resumos [...] além da realização de atividades em grupo” (U11_E1). A integração entre teoria e prática aparece não apenas como intenção, mas como esforço de tornar o conteúdo mais significativo: “sempre que possível, os conteúdos foram contextualizados com situações do cotidiano, facilitando a compreensão dos alunos” (U12_E1).

A busca por engajamento passa pelo uso de recursos variados, como vídeos, experimentos, objetos do cotidiano e materiais digitais. Um exemplo relatado foi o uso de uma mola de plástico para simular ondas e refrigerantes em experimentos sobre absorvância e transmitância: “despertou maior interesse dos alunos” (U6_E3). Outro licenciando explica que utilizou uma sequência didática composta por reportagem inicial, perguntas em grupo, experimento prático e vídeo, o que contribuiu para uma melhor performance da turma (U3_E2).

Há também destaque para atividades experimentais, que despertaram o entusiasmo dos alunos: “um dos aspectos mais positivos foi o engajamento dos alunos em atividades práticas e experimentais, que despertaram curiosidade e interesse” (U21_E4). Ou ainda, “foi notório que eles não têm uma rotina de aulas práticas, os alunos estavam extremamente curiosos e animados” (U19_E1).

Para Tardif (2008), os saberes docentes constituem-se na integração plural de conhecimentos acadêmicos, curriculares e, principalmente, da experiência prática. Os relatos dos licenciandos evidenciam justamente essa mobilização de múltiplos saberes em sua atuação pedagógica.

Contudo, a efetivação das propostas de aula nem sempre acontece conforme o previsto. Um deles afirma que “nem tudo ocorreu conforme o planejado” (U10_E4); Também aparecem situações de adaptação estratégica: “foi mais viável deixar os alunos realizarem as atividades em grupos, visando sempre a interação entre eles” (U05_5);

Essas situações revelam que o planejamento didático na prática exige flexibilidade, escuta ativa e tomada de decisões em tempo real. Em uma das unidades, a própria postura corporal do licenciando gerou reflexão: “percebi que estava dando atenção apenas aos alunos da frente, enquanto os que estavam sentados mais ao fundo ficaram dispersos” (U13_E4). Em outro relato, a avaliação da aula foi direta e sincera: “a primeira aula lecionada pelo discente pode ser expressa, sucintamente, em uma única palavra: desastre” (U03_E7). Ainda assim, mesmo em situações desafiadoras, os estudantes identificam avanços importantes: “a experiência do estágio permitiu refletir sobre a importância da preparação prévia das aulas, da utilização de diferentes recursos didáticos e da adaptação das estratégias às necessidades dos alunos” (U15_E7).

A atenção aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem também se faz presente: “a maior dificuldade encontrada pelos alunos foi a compreensão dos conceitos de molaridade e massa molar, o que demandou maior dedicação e o uso de exemplos mais concretos” (U19_E7). Esse processo de escuta e adaptação se mostra essencial para o engajamento: “a interação com os alunos revelou a importância das várias estratégias, baseadas na necessidade de cada um” (U19_E6).

Além de relatar suas estratégias, os licenciandos demonstram consciência crítica sobre os efeitos pedagógicos de suas escolhas. Um deles reconhece: “falhei em não situar os alunos sobre a abordagem futura das perguntas iniciais e o experimento [...] essa correção foi bem recebida e demonstrou minha responsabilidade e compromisso” (U5_E2).

Essa postura reflexiva aproxima-se do que Pimenta (2020) denomina como constituição dos saberes pedagógicos na prática. Para a autora, tais saberes não decorrem diretamente do conhecimento teórico, disciplinar ou técnico, mas emergem da própria

ação docente, no movimento de pensar o que se faz e por que se faz. Nessa perspectiva, não se trata de aplicar técnicas previamente aprendidas, mas de problematizar a realidade e construir respostas contextualizadas às situações pedagógicas vividas.

Portanto, a categoria revela que o estágio supervisionado favorece a compreensão sobre o caráter dinâmico e situado da prática docente. O planejamento e a aplicação de estratégias didáticas não se dão de forma linear, mas envolvem constantes ajustes, negociações e decisões em tempo real, que exigem criatividade, sensibilidade e abertura ao erro como possibilidade de aprendizagem. Ao articular saberes teóricos e experienciais (Tardif, 2008), conhecimento disciplinar e pedagógico (Shulman, 1986), e práticas situadas (Porlán; Rivero, 1998), os licenciandos vão consolidando sua identidade profissional docente. Tais vivências contribuem de maneira significativa para a construção da identidade docente e para a consolidação de práticas pedagógicas mais responsivas às realidades escolares.

Categoria 3 - Sentimentos dos licenciandos sobre a disciplina, motivação e participação dos alunos

Refere-se aos desafios enfrentados pelos licenciandos para manter a disciplina, estimular o interesse e promover a participação dos alunos nas aulas. Os relatos apontam sentimentos de frustração e impotência, mas também evidenciam tentativas de adaptação e busca por estratégias que favoreçam o engajamento, mesmo em contextos marcados por desmotivação e resistência à aprendizagem. Importa destacar que todas as UA são provenientes dos relatórios dos licenciandos, uma vez que tais desafios foram percebidos e enfrentados ao longo das regências em sala de aula.

Inicialmente, buscando conhecer a turma e o ambiente escolar, os estagiários são orientados a realizarem uma etapa de observação das aulas do professor supervisor. Desse modo, alguns licenciandos trazem suas percepções iniciais sobre a participação dos alunos durante as aulas observadas. Um estudante relata que “durante a fase de observação, [...] alunos apresentaram dificuldades em manter o foco durante as explicações (U14_E1). Ou ainda, como ressaltado por E5, “[...] foi notável que mesmo sendo um curso de técnicos em química, a sala como um todo não era engajada [...] ficaram conversando e mexendo no celular (U01_E5). Nesse mesmo sentido, o estudante E4

atribui essa dificuldade de concentração “ao fato de muitos deles já estarem trabalhando e cansados devido à jornada de trabalho” (U8_E4).

Em todas as UAs englobadas nesta categoria, a falta de foco, interesse e concentração dos estudantes é evidenciada pelos estagiários. No que se refere ao ensino noturno, elemento evidenciado por E4 e E5, é importante destacarmos, assim como afirmam Oliveira e Robazzi (2001), que o ensino noturno “[...] é marcado pelas dificuldades provenientes do cansaço, sono, pouca concentração ou da falta de tempo para estudar em casa e realizar tarefas fora da sala de aula” (p.86). Mas, para além dessa questão, é preciso considerar que, na atualidade, a relação dos estudantes com as redes sociais “[...] parece estar modificando alguns elementos no cerne da educação” (Santos, 2022, p.10) e, ainda segundo o autor, “talvez os prejuízos que podemos perceber com mais facilidade em uma sala de aula diz respeito à concentração dos alunos” (p.8).

Esses desafios percebidos na fase das observações, relacionados à “indisciplina dos alunos” continuou sendo um ponto recorrente de reflexão dos estagiários durante o desenvolvimento das regências, como vemos nos relatos a seguir:

Durante a aula, enfrentei um dilema com a falta de atenção e a bagunça dos alunos. A situação se agravou a ponto de a professora da sala precisar intervir (U9_E2).

[...] a dificuldade para manter a atenção dos alunos foi ainda maior na aula teórica. Apenas um aluno participou e interagiu durante todas as aulas. Para mim, essa turma foi a mais difícil de “controlar”, dificultando assim a transmissão do conteúdo, devido à falta de colaboração dos alunos (U12_E4).

Ao analisarmos as falas dos licenciandos é possível identificar um ponto bastante controverso, que parece ser recorrente ao longo das diferentes experiências vivenciadas. Ao identificarem o problema da “indisciplina” e da “falta de atenção”, os estagiários não fazem muitas reflexões sobre os porquês, considerando elementos do contexto e também teóricos relacionados ao ensino de Química. As análises, em geral, são bastante simplistas, culpabilizando de maneira direta os alunos pelo insucesso das atividades. É claro que não podemos desconsiderar que, nesse momento, os licenciandos ainda estão em processo de formação e, assim sendo, como vemos nas falas citadas anteriormente, ainda lhes faltam elementos acerca da gestão de sala, uma vez que, sempre que necessário, o professor regente chama a autoridade para que esse “controle” seja feito.

As dificuldades enfrentadas pelos licenciandos nesta etapa do estágio supervisionado para estimular o interesse e a participação dos alunos não podem

portanto, ser compreendidas como falhas isoladas ou insuficiências individuais, mas devem ser analisadas à luz de um contexto mais amplo de transformação das relações entre juventude, escola e docência. Como destacam Maia et al. (2008), é comum que se recorra a explicações simplistas e culpabilizadoras que responsabilizam ora os professores, ora os alunos ou suas famílias, pela crise da escola, desconsiderando as profundas mudanças sociais que impactam os processos de socialização das novas gerações.

Nesse cenário, a docência se desloca de uma função estritamente transmissiva para uma prática social complexa, centrada na gestão de relações, na escuta das subjetividades e na mediação ativa entre o saber e os sujeitos. Educar, portanto, é também construir vínculos, provocar sentidos e reconhecer o desejo de aprender que habita cada estudante — mesmo que ele se manifeste de forma tensionada ou silenciosa (Maia, et al, 2008).

Avançando nessa discussão, as ideias expostas por Maia et al. (2008) ficam evidente nas falas de E7:

Merece destaque a necessidade de ter (na falta de conceito melhor) empatia pelos alunos. Olhar para o material que se está preparando, buscando se colocar na posição daqueles a quem se pretende ensinar, qualquer que seja o conteúdo proposto, se mostrou de suma importância. [...] Com empatia, o professor abandona sua posição de referência, enquanto aluno ascende de mero expectador, para agente ativo da aquisição e construção do seu próprio conhecimento (U17_E7).

Desse modo, as experiências relatadas pelos licenciandos revelam o movimento formativo que se estabelece quando se reconhece a complexidade da prática docente para além da simples transmissão de conteúdos. As dificuldades enfrentadas em sala de aula, especialmente para mobilizar o interesse dos estudantes, tornam-se oportunidades de reflexão quando os futuros professores compreendem que ensinar envolve também criar espaços de escuta, desenvolver sensibilidade às dinâmicas da turma e construir relações de confiança. A empatia, mencionada por E7, aparece como elemento fundamental para ressignificar o papel do professor, promovendo uma abordagem mais dialógica e horizontal.

Nesse sentido, as frustrações e percepções expressas pelos licenciandos diante da desmotivação discente podem ser compreendidas como parte do próprio processo formativo, que exige do futuro professor a capacidade de refletir criticamente sobre sua

prática, reconhecer as limitações da escola contemporânea e buscar caminhos possíveis de implicação pedagógica, mesmo em contextos de resistência ou desengajamento.

Categoria 4 - Desafios do Cotidiano Escolar e Relação Universidade-Escola

Reúne os entraves vivenciados por estagiários e orientadores no contexto escolar, incluindo aspectos burocráticos e organizacionais que dificultam o pleno desenvolvimento do estágio. Analisa o distanciamento entre os espaços formativos, apontando para a necessidade de maior articulação entre universidade e escola, valorizando o papel dos professores das escolas como coformadores.

O início dos estágios se dá por meio do estabelecimento de um vínculo formal entre as escolas e a universidade. No Paraná, após o período de pandemia, o processo formal de estágio foi migrado para um sistema online de envio e assinatura de documentos. No entanto, conforme relatos dos orientadores, a lentidão do trâmite burocrático acaba por inviabilizar o cronograma, obrigando a universidade a recorrer a soluções informais: "[...] precisamos ir até as escolas pessoalmente para coletar assinaturas, mas nem sempre somos atendidos. A resposta inicial é sempre: 'precisa abrir um protocolo' (U03_D2). Essa fragilidade institucional reflete a falta de diálogo estrutural entre os atores envolvidos.

Para além dessa dificuldade, os docentes orientadores também comentam sobre a dificuldade de conciliar horários das disciplinas e aulas disponíveis nas escolas.

[...] o curso é noturno, e muitos estudantes são trabalhadores. Portanto, os estágios, na maioria dos casos, precisam ser realizados no período noturno. Há apenas duas escolas com aula noturna na cidade. E, como aconteceu neste semestre, uma delas não tinha aula de Química no horário em que nossos alunos tinham aula de estágio. Isso restringiu as possibilidades a uma única escola — que, para nossa sorte, nos recebeu muito bem (U04_D2).

Esse cenário agravou-se com a política estadual de fechamento de turmas noturnas, justificada pela evasão escolar e intensificada pela militarização das escolas — que, por norma, não oferecem ensino nesse período (APP Sindicato, 2024). Em 2023, 129 turmas foram extintas no estado, limitando ainda mais os campos de estágio.

Tais obstáculos evidenciam a necessidade de revisão das políticas educacionais e dos fluxos institucionais, de modo a garantir que o estágio seja, de fato, um espaço de conformação articulada entre universidade e escola básica.

Outro elemento, citado pelo D2, diz respeito ao vínculo entre IES e escola, ao enfatizar que “*para nossa sorte, nos recebeu muito bem*”. Tal consideração dialoga com a

ideia de que “[...] as escolas não estão satisfatoriamente organizadas, ou não têm muito empenho para coordenar estudantes/estagiários” (Scalabrin e Molinari, 2013, p.7) mas, para, além disso, indica, conforme afirmam Medeiros, Fortunato e Araújo (2020), que um dos principais focos institucionais deve ser o de reforçar o papel das escolas enquanto “[...] espaços de materialização dos estágios, na intenção de desenvolverem e ampliarem boas relações e parcerias” (p.46).

Tal questão influencia e é influenciada, de maneira direta, pelo entendimento dos professores supervisores acerca das finalidades dos estágios supervisionados na formação dos licenciandos. Como apontam os orientadores, há uma carência de diálogos formativos mais profundos nas escolas: "Ao longo dos anos, presenciei pouquíssimas interações críticas/reflexivas entre supervisores e licenciandos" (U10_D1). Essa lacuna se agrava pela ausência de feedbacks sistemáticos, como observa outro docente: "[...] os professores da escola não têm o hábito de oferecer feedback - algo que seria extremamente importante" (U19_D2).

Pimentel e Pontuschka (2015) evidenciam a importância dos professores supervisores nesse processo formativo, ao transmitirem saberes oriundos da experiência e colaborarem para a reflexão sobre a prática docente, assim como afirma D1: [...] sabemos que o professor supervisor, muito mais do que os professores formadores, conhecem e vivenciam o chão da escola e, por esse motivo, poderiam desempenhar um papel essencial na formação de futuros professores (U11_D1). Contudo, o estudo conduzido pelas autoras destaca que essa mediação nem sempre se dá de forma sistemática ou crítica - corroborando as reflexões expostas pelos docentes formadores - o que aponta para a necessidade de maior articulação entre os projetos formativos da universidade e as possibilidades concretas vividas nas escolas, como vemos nos comentários a seguir:

[...] seria preciso realizar uma conscientização acerca dos estágios com os supervisores/escolas, tanto no que diz respeito ao papel de cada ator nesse processo, como sobre a importância dessa etapa para a formação dos licenciandos (U14_D1).

[...] percebo que temos o desafio de conseguir uma aproximação maior entre esses dois espaços — universidade e escola (U21_D2).

Sobre essa questão, Medeiros, Fortunato e Araújo (2020) reforçam que é importante reconhecer “devidamente o papel e a função formadora dos professores supervisores das escolas”, pois, “apesar de compartilharem a responsabilidade pelo

mesmo processo [...] muitas vezes, não constroem uma relação visando à efetivação dos estágios como uma experiência coletiva” (p.31).

Na visão dos estudantes, apenas o E6 comenta sobre a participação da professora supervisora: “A professora da escola sempre se mostrou disposta a nos ajudar e tirar qualquer dúvida que tivéssemos, sempre que ela via que os alunos não estavam ligando para a aula ela chamava a atenção” (U14_E6). Assim, tal resultado evidencia uma lacuna importante na formação docente, uma vez que os próprios licenciandos, ao refletirem sobre suas práticas no estágio, não reconhecem o papel do supervisor como coformador nesse processo.

Para Aroeira (2015, p. 114) “é no sucesso das responsabilidades compartilhadas entre universidade e escola que avançamos para a formação de profissionais da educação de qualidade” e, nessa perspectiva, a formação docente deixa de ser responsabilidade exclusiva da universidade e passa a ser compartilhada com os professores das instituições escolares que acolhem os licenciandos, promovendo uma articulação mais consistente entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática.

Outro desafio significativo emerge da implementação do Novo Ensino Médio, que impactou diretamente as regências de aula. Como discutido anteriormente na categoria 1, os conteúdos de Química foram substancialmente reduzidos e padronizados, limitando a autonomia docente. Os relatos revelam uma realidade preocupante: “Os slides prontos, conteúdos pré-definidos e a plataformização do ensino cerceiam nossa liberdade, pressionando-nos a cumprir currículos engessados” (U15_D2). Essa estrutura rígida, aliada à inadequação do material fornecido pelo governo estadual (U9_E4) e à insuficiência do tempo de aula - “50 minutos são insuficientes para abordar dois conteúdos com profundidade” (U05_E6) - compromete o processo educativo.

Essas críticas ecoam as preocupações da Sociedade Brasileira de Química (2021), que alertou para os riscos da redução da carga horária:

[...] a possibilidade de que a disciplina de Química tenha sua carga horária diminuída [...] acarretará lacunas no letramento e conhecimento escolar científico dos estudantes. Isto é extremamente danoso, tendo em vista a importância do conhecimento científico químico no atual cenário negacionista em que nossa sociedade se encontra imersa.

Nesse sentido, as falas dos licenciandos refletem o que Arnaud (2025) apresenta em uma análise sobre a realidade do Paraná. Segundo o autor, “[...] o currículo busca

esclarecer como os conteúdos da Química podem ser utilizados para alcançar habilidades específicas, e não foca na compreensão da Química como um campo de conhecimento” (p.94). Assim, os conteúdos, apresentados aos professores por meio dos slides desenvolvidos pela SEED, não possibilitam o aprofundamento necessário dos conteúdos de Química e, na visão dos licenciandos e do docente formador, traz consequências bastante prejudiciais aos processos de ensino e aprendizagem.

Categoria 5 - O Estágio como Espaço Formativo, de Mediação e Construção da Identidade Docente

Esta categoria contempla relatos dos licenciandos e docentes que integram os sentidos atribuídos ao estágio como momento essencial de aproximação com a prática, desenvolvimento profissional, amadurecimento crítico e mediação formativa.

Segundo os docentes formadores, os estágios, para além da relação entre teoria e prática, são espaços que possibilitam a construção da identidade docente, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Para o D1, os estágios permitem que os licenciandos vislumbrem “[...] um caminho possível para a atuação na docência” (U1_D1), dado que, “[...] criam-se espaços para a discussão e reflexão de elementos extremamente importantes acerca dos saberes e da prática docente” (U15_D1).

No entanto, tais possibilidades esbarram, muitas vezes, em questões que, segundo os orientadores, perpassam os limites da formação “[...] uma vez que questões maiores, como valorização da carreira, condições de trabalho e incentivo à formação, dependem, também, de políticas públicas e outras ações dos governos/estados, a fim de garantir, minimamente, que o professor possa desempenhar suas funções de maneira efetiva (U3_D1)” e, nesse contexto, D2 comenta sobre sua frustração com relação a essa problemática: “Sinto-me impotente, pois, em sala, discutimos a importância de ser resistência, de promover uma alfabetização científica que forme sujeitos críticos e pensantes. No entanto, na prática, conseguimos avançar tão pouco (U14_D2)”.

Além disso, também é preciso considerar o próprio contexto dos cursos de licenciaturas, onde, muitas vezes, a prioridade não é a formação de professores, mas sim a formação de químicos, bacharéis. De acordo com o D1 “É muito comum, mesmo estando em um curso de Licenciatura, os estudantes não buscarem o curso por conta da profissão professor e, infelizmente, no decorrer do curso acaba, muitas vezes, seja pela própria

estrutura do curso/corpo docente, seja pelos desafios do contexto escolar, reforçando essa recusa pela carreira docente (U5_D1)”.

Aqui, concordamos com Stanzani (2018) ao afirmar que enquanto os docentes das diferentes subáreas da Química não reconhecerem seu papel fundamental na formação de professores — antes mesmo da formação de pesquisadores —, “continuará cabendo a nós, educadores químicos, a tarefa de reforçar essa responsabilidade. Afinal, o compromisso com uma formação de qualidade deve ser o principal norteador de um curso de Licenciatura em Química” (p.191). Esse comprometimento é salientado pelo D2: “Embora a realidade seja difícil, é justamente para isso que precisamos formá-los: na esperança de que novos tempos possam surgir e de que todas as discussões críticas que realizamos tenham efeito na formação do profissional que estão se tornando” (U22_D2), “[...] para que esse espaço se torne formativo e transformador” (U25_D2).

E, diante dessas reflexões, trazemos a seguir os recortes representativos dos licenciandos para esta categoria. Percebemos, apesar dos obstáculos e dificuldades elencadas pelos docentes orientadores, que os estágios na visão dos licenciandos, se configuram como momentos importantes e cruciais no processo formativo, oferecendo “[...]uma oportunidade única: a de refletir sobre o caminho que queremos trilhar (U8_E5). O principal elemento citado pelos estagiários refere-se à possibilidade de, nos estágios, articular a teoria à realidade da Educação Básica (conforme discutido na categoria 2), a partir de uma prática que considere a aprendizagem dos alunos como fator central desse processo.

[...] essa experiência contribui significativamente para a construção de habilidades pedagógicas e o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o ensino (U4_E1).

[...] o estágio permitiu que eu fizesse uma reflexão crítica sobre minhas práticas pedagógicas, possibilitando ajustes contínuos e melhorias no planejamento das aulas (U15_E2).

[...] o estágio não apenas preparou-me para os desafios futuros na carreira docente, mas também reforçou meu compromisso com o ensino e a aprendizagem significativa (U14_E3).

Assim, dadas as elaborações dos licenciandos, é possível evidenciar que os estagiários constroem sua compreensão sobre o ofício do professor tanto a partir do domínio do conteúdo quanto pela vivência de práticas pedagógicas concretas, nas quais estão implicadas dimensões éticas, afetivas, relacionais e organizacionais. O estágio permite aos futuros docentes acessar o que Pimentel e Pontuschka (2015) identificam

como o *habitus* da profissão: um conjunto de gestos, atitudes, linguagens e modos de condução da aula que, embora não explicitamente ensinados, são observados, imitados e gradualmente incorporados pelos licenciandos. Trata-se, portanto, de uma formação que ultrapassa o técnico e alcança a subjetividade e a postura profissional.

Em complementação aos aspectos já citados, E5 traz reflexões bastante relevantes, a partir de uma perspectiva da educação enquanto possibilidade de transformação da realidade. Nas palavras da estudante: “O que importa é usar o conhecimento como ferramenta de transformação para pessoas que, muitas vezes, já haviam perdido o sonho de crescer. Essa é a verdadeira essência de ensinar: fazer a diferença, mesmo que o caminho esteja repleto de desafios (U10_E5)”.

Desse modo, finalizamos as análises para esta categoria, trazendo um excerto que, em nosso entendimento, sinaliza um movimento essencial na formação: “Que possamos seguir fortalecendo os vínculos entre universidade e escola, insistindo na construção de uma formação docente crítica, sensível e comprometida com a transformação social (U26_D2)”. Tal recorte corrobora com um objetivo essencial da função social da educação, de colaborar efetivamente na construção de uma sociedade mais democrática, formada por indivíduos críticos e engajados na transformação da realidade (Santos e Schnetzler, 1996).

Considerações Finais

As análises empreendidas ao longo das cinco categorias revelaram que os sentidos atribuídos ao estágio supervisionado por docentes e licenciandos são plurais e atravessados por tensões estruturais, desafios cotidianos e significativos aprendizados. A partir dos relatos, foi possível compreender que o estágio tem se configurado, ainda que com limitações, como espaço potente de formação inicial, favorecendo a construção da identidade docente e o desenvolvimento de saberes profissionais em articulação com a realidade escolar.

As reflexões dos licenciandos indicam que os desafios enfrentados no cotidiano das salas de aula — como a indisciplina, a desmotivação discente, a necessidade de adaptar estratégias e tomar decisões em tempo real — têm contribuído para o amadurecimento de sua postura pedagógica. Esses desafios instigam processos de resignificação da

prática, demandando escuta, criatividade e implicação ética diante da complexidade do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, os dados evidenciam os limites estruturais que atravessam essa etapa formativa: a rigidez curricular, os entraves burocráticos, a dificuldade de articulação entre universidade e escola, e o esvaziamento da autonomia docente provocado por políticas educacionais centralizadoras. Tais elementos dificultam a construção de vínculos formativos mais orgânicos entre os diferentes sujeitos envolvidos e apontam para a urgência de repensar o estágio como espaço de coformação colaborativa.

Diante das reflexões apresentadas, espera-se que as discussões tecidas neste artigo contribuam para ampliar os debates críticos sobre o estágio supervisionado na formação de professores de Química. A pluralidade de sentidos identificados reforça a necessidade de repensar coletivamente o estágio como espaço de diálogo, investigação e transformação das práticas pedagógicas. Que as lacunas apontadas sirvam como perspectiva para novas pesquisas, proposições curriculares e ações institucionais que fortaleçam o estágio como território de construção identitária e profissional, capaz de responder aos complexos desafios do ensino de Química na educação básica contemporânea.

Referências

- Aimi, D. R. da S.; Monteiro, F. M. A. (2022). Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto de escola pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 103, n. 264, p. 505-525. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4913>.
- APP-Sindicato. (2024). Militarização de escolas em 2023 extingue 129 turmas de ensino noturno no Paraná e abandona milhares de estudantes. APP-Sindicato, Curitiba, 27 mar. 2024. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/militarizacao-de-escolas-em-2023-extingue-129-turmas-de-ensino-noturno-no-parana-e-abandona-milhares-de-estudantes/>. Acesso em: 30 jun. 2025
- Aroeira, K. P. (2015). Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos* [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez.
- Arnaud, A. (2025). REFERENCIAIS CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ: O ENSINO DE QUÍMICA EM FOCO. *Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática*, v. 9, n. 1. <https://doi.org/10.48075/ReBECM.2025.v.9.n.1.33756>

- Barbosa, R. P.; Alves, N.; . (2023). A reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1 -26. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>.
- Carvalho, A. M. P., & Gil-Pérez, D. (2001) *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. (10a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Delizoicov, D.; Angotti, J. A.; Pernambuco, M. M. (2007). *Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2022). *Formação docente e profissional [livro eletrônico]: formar-se para a mudança e a incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14). ePub.
- Maia, C. V. V. L. et al. (2008). *Escola e juventudes: desafios da formação de professores em tempos de mudanças*. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Medeiros, E. A. de; Fortunato, I.; Araújo, O. H. A. (2020). Professores orientadores dos estágios supervisionados das licenciaturas do Brasil: análise de teses nacionais 2014-2018. *Revista Práxis Educacional*, v. 16, n. 43, p. 29-50.
- Moraes, R.; Galiazzi, M. do C. (2016). *Análise Textual Discursiva*. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Oliveira, B. R. G.; ROBAZZI, M. L. C. C. (2001). O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. *Revista Latino-am Enfermagem*. maio; 9(3):83-9. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692001000300013>.
- Pimenta, S. G. (2020). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente [livro eletrônico]*. São Paulo: Cortez.
- Pimentel, C. S.; Pontuschka, N. N. A (2015). *A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica*. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos [livro eletrônico]*. São Paulo: Cortez.
- Porlán, R.; RIVERO, A. (1998). *“El conocimiento de los profesores”* em: Série Fundamentos n. 9. 1 ed. Sevilla, Díada.
- Rocha, L. B. (2018). *Os Saberes Docentes do Orientador de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.
- Santos, R. O. dos. (2022). Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. *Acta Scientiarum*. Education, v. 44. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52736>.
- Santos, W. L. P.; Schnetzler, R. P. (1996). Função Social: O que significa o ensino de química para formar o cidadão. *Química Nova na Escola*, v. 4, p. 28-34.
- Scalabrin, I. C.; Molinari, a. M. C. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar*, v. 7, n. 1, p. 1-12.
-

Schulman, L. S. (1986). Those Who understand: knowledge growth in teaching. *Education Researcher*, v. 15, n. 2, p-4-14.

Sociedade Brasileira de Química. (2021). Nota da Sociedade Brasileira de Química sobre a implementação do Novo Ensino Médio a partir da BNCC. São Paulo. Disponível em: <https://www.s bq.org.br/ensino/nota-da-sociedade-brasileira-de-quimica-sobre-a-implementacao-do-novo-ensino-medio-a-partir-da-bncc/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

Stanzani, E. de L. (2018). *Saberes Docentes e a Prática nos Estágios: possibilidades na formação do futuro professor de Química*. 251f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciências, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual 'Júlio de Mesquita Filho', Bauru.

Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. 9a Ed. Petrópolis: Vozes.

Submetido em: 01/07/2025

Aceito em: 02/12/2025

Publicado em: 17/12/2025

Periódico organizado pela Sociedade Brasileira de Ensino de Química – SBEnQ

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



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