

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NA LICENCIATURA EM QUÍMICA

Pedro Henrique Correia Maia¹, Eduarda Braga Setubal², Railson Lucas Lima Freitas³,

¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Maracanaú, CE, Brasil,
pedro.henrique04@aluno.ifce.edu.br

²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Maracanaú, CE, Brasil,
setubalexduarda@gmail.com

³Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Maracanaú, CE, Brasil,
railson.lucas01@aluno.ifce.edu.br

Introdução

O estágio supervisionado constitui-se como componente obrigatório e fundamental da formação docente, sendo compreendido como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. É por meio dele que o licenciando estabelece contato direto com a realidade escolar e com o exercício da docência, possibilitando a reflexão crítica sobre os saberes construídos ao longo da formação inicial e contribuindo para a construção gradual da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2006; TARDIF, 2014).

Nesse processo, o acompanhamento do professor supervisor assume papel central, ao mediar as experiências do estagiário a partir de saberes experienciais construídos no cotidiano escolar. O supervisor atua como referência profissional, orientando o licenciando quanto ao planejamento das aulas, à condução das atividades em sala e à gestão das relações pedagógicas, além de favorecer momentos de diálogo e reflexão sobre a prática docente.

A presença deste contribui para que o estágio se configure como uma experiência formativa mais efetiva e produtiva, na medida em que possibilita a articulação entre os conhecimentos teóricos da formação inicial e as demandas concretas do contexto escolar, uma vez que o supervisor promove a aproximação entre teoria e prática e desenvolve competências pedagógicas por meio da orientação e feedback aos estagiários (PIMENTA; LIMA, 2019; SOUZA, 2022).

Entretanto, nos cursos de Licenciatura em Química, o estágio supervisionado nem sempre assegura uma vivência efetiva da docência. Tal limitação está associada, entre outros fatores, à reduzida carga horária destinada à disciplina de Química na educação básica, especialmente na rede pública, o que restringe as oportunidades de regência contínua, o planejamento sistemático de aulas e o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes (MALDANER, 2006; SCHNETZLER, 2010). Como consequência, a formação prática do futuro professor tende a ocorrer de forma fragmentada, ainda que o estágio contribua para uma compreensão inicial do campo de atuação profissional (CAMPOS; LIMA, 2016).



O estágio supervisionado é uma etapa essencial da formação inicial docente, pois constitui um período em que o licenciando transita entre os saberes teóricos discutidos na universidade e as demandas reais da docência em contextos escolares. É compreendido não apenas como um momento de observação, mas como espaço de reflexão, articulação entre teoria e prática e apropriação progressiva da complexidade do trabalho do professor, o que vai além da simples transmissão de conteúdo acadêmico. Estudos recentes destacam que essa experiência contribui para o desenvolvimento da práxis docente e para a identidade profissional do futuro professor, envolvendo cooperação entre estagiários e profissionais experientes, favorecendo uma formação colaborativa e crítica (SOUSA *et al.*, 2024).

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as aprendizagens proporcionadas pelo estágio supervisionado na Licenciatura em Química, a partir das experiências vivenciadas em três estágios curriculares em uma escola de rede pública, problematizando as limitações relacionadas aos horários de aulas e à interação com os estudantes.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo e bibliográfico, que fundamenta-se na análise das experiências desenvolvidas e vivenciadas pelos pesquisadores, preocupando-se mais com o percurso do que com os resultados (BOGDAN; BIKLEN, 2013). Buscou-se trabalhos, usando-se as seguintes palavras-chave: “Estágio Supervisionado”, “Ensino Superior” ou “Licenciatura em Química” dos últimos dez anos (2016-2025), buscando-se em mecanismos de busca como Google Acadêmico, e também em periódicos e repositórios acadêmicos, como Portal de Periódicos da CAPES e SciELO.

O caráter descritivo-reflexivo se deve à análise das experiências ao longo dos três estágios curriculares, do curso de Licenciatura em Química em turmas de primeiro ano do ensino médio, articuladas à revisão de literatura realizada. Durante esses estágios acompanhou-se a mesma professora, embora fossem três turmas de primeiro ano diferentes, com alunos distintos em questão de perfil social e comportamental.

As vivências analisadas envolveram, majoritariamente, atividades de observação de aulas, acompanhamento de turmas e regências pontuais, com duração mínima de 50 minutos. A análise ocorreu por meio da reflexão crítica das experiências, buscando identificar limites e potencialidades do estágio supervisionado na formação inicial. O estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa educacional, preservando a identidade da instituição, do professor supervisor e dos estudantes envolvidos.

Resultado e Discussão

A permanência em sala de aula favoreceu a familiarização com a dinâmica das turmas acompanhadas e do local, de modo que, após um período inicial de estranhamento, a presença do licenciando passou a ser naturalizada, sendo, em algumas situações, este reconhecido como professor em formação. A observação em sala de aula tem sido apontada como ferramenta essencial na formação inicial de professores, pois possibilita que o licenciando, ao acompanhar as atividades e interações didáticas, compreenda aspectos do ambiente escolar e das práticas pedagógicas, favorecendo a construção de conhecimentos e reflexões sobre a docência (MIORANDO *et al.*, 2023).

Apesar desses aspectos positivos, os estágios caracterizaram-se pela predominância de atividades de observações, o que limitou a participação ativa do licenciando no processo educativo. Segundo Sousa, Vasconcelos e Justi (2025), o estágio permite que o futuro docente vivencie o ambiente escolar e compreenda as dinâmicas de sala de aula, promovendo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais. Nesse contexto, a regência, como momento culminante do estágio, possibilita que o estagiário assuma responsabilidades na condução das atividades educativas, sempre sob a supervisão de um professor orientador, garantindo que a prática seja mediada e reflexiva.

As regências ocorreram conforme acordado entre a professora supervisora e o licenciando, dificultando o desenvolvimento de sequências didáticas, o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e a vivência de dimensões essenciais da docência, como avaliação, gestão da sala de aula e adaptação pedagógica dos conteúdos.

No ensino de Química, tais limitações tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que, em muitas escolas da educação básica, a disciplina dispõe de uma carga horária reduzida, frequentemente restrita a apenas uma aula semanal com duração máxima de uma hora. Essa configuração compromete significativamente o tempo de interação do licenciando com a turma, bem como a vivência mais aprofundada da prática pedagógica desenvolvida pelo professor supervisor.

Como consequência, o estágio supervisionado um e dois acabam se concentrando majoritariamente em momentos de observação, com poucas oportunidades para a regência efetiva e para a experimentação de diferentes estratégias didáticas, fundamentais à formação docente. Enquanto o terceiro é uma oportunidade maior de gerenciar uma sala de aula, mesmo que ainda dentro dos moldes dos estágios anteriores, com muita observação e poucas regências.

Um dos objetivos centrais do estágio supervisionado é proporcionar ao docente em formação a familiarização com a realidade escolar, permitindo-lhe identificar e refletir sobre os desafios que poderá enfrentar em sua futura profissão (PICONEZ, 2007; SOUSA *et al.*, 2025).

No caso da escola onde o estágio foi realizado, a organização pedagógica apresenta especificidades que impactam diretamente a dinâmica do ensino. Trata-se de uma instituição que oferta o ensino médio integrado à educação profissional técnica, de modo que os estudantes cursam, simultaneamente, disciplinas da formação geral e componentes curriculares voltados à formação técnica.

As aulas ocorrem em período integral, o que resulta em uma carga horária ampliada e em uma rotina escolar mais intensa para os alunos. Embora esse modelo possibilite uma formação mais abrangente, também impõe desafios ao planejamento pedagógico, exigindo do professor e, consequentemente, do estagiário, maior articulação entre conteúdos, gestão do tempo e adaptação das práticas de ensino às demandas de um currículo integrado.

Quando comparado o estágio com outras formas de inserção inicial no ambiente escolar, como os programas de iniciação à docência, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mantido pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observa-se que o estágio supervisionado oferece menor espaço para uma atuação contínua e sistemática do licenciando.

Segundo Noffs e Rodrigues (2016), a atuação no PIBID é configurado como elemento integrante entre a teoria e a prática na formação dos futuros docentes, pois é possível proporcionar uma articulação entre os conhecimentos vistos e adquiridos na universidade com as vivências observadas no contexto escolar da educação básica, sendo possível romper a dualidade existente entre a teoria e a prática.

Logo, o PIBID ele cumpre com a sua função de ser um programa que integra o licenciando a realidade da escola e aos saberes dos professores que já atuam na profissão, ao contrário do Estágio Curricular Supervisionado, pois o mesmo não consegue integrar o professor estagiário dentro da realidade da escola, tratando-se apenas de mais uma etapa dentro do curso de Licenciatura. Nesse sentido, estágio supervisionado é visto como uma atividade de simples obrigação do cumprimento de horas estipulados matriz curricular dos cursos de licenciatura, resumindo-se apenas com o preenchimento de roteiros de observação para serem entregues ao professor responsável pela disciplina de estágio, como também casos em que a escola quer facilitar os trâmites, resumindo-se ao preenchimento de documentos, como planilhas e planos de atividades, alegando a indisponibilidade de tempo da escola (NOFFS; RODRIGUES, 2016).

Ainda assim, esse cenário não inviabiliza a aprendizagem do estagiário, mas evidencia limites estruturais que dificultam uma experiência formativa mais aprofundada e reflexiva, especialmente em uma área que demanda planejamento contínuo e estratégias didáticas específicas. É nesse espaço que o futuro docente confronta expectativas e idealizações com a realidade da sala de aula, passando gradualmente a se reconhecer como professor em formação, em um processo contínuo de construção da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2006; TARDIF, 2014).

Conclusão

Conclui-se que o estágio supervisionado desempenha papel fundamental na formação inicial do professor de Química, ao possibilitar o primeiro contato sistemático do licenciando com a realidade escolar e com as múltiplas dimensões do trabalho docente. Trata-se de um espaço formativo relevante para a observação crítica da prática pedagógica, para a compreensão do funcionamento da escola e o início do processo de construção da identidade profissional.

Entretanto, os resultados analisados evidenciam que a predominância de atividades de observação e a reduzida carga horária de regência limitam a vivência efetiva da docência, dificultando o desenvolvimento de competências essenciais à atuação docente, como o planejamento contínuo, a avaliação da aprendizagem e a adaptação pedagógica dos conteúdos. Na Licenciatura em Química dos Institutos Federais e Universidades Estaduais e Federais, por exemplo, essas limitações são intensificadas pela inadequada distribuição da carga horária do estágio pelas Instituições de Ensino Superior (IES), visto que a carga horária obrigatória para o cumprimento do estágio supervisionado seria de 400 horas, o que restringe ainda mais as possibilidades de atuação do licenciando em sala de aula.

Nesse sentido, defende-se a ampliação de espaços formativos que favoreçam uma participação mais ativa do licenciando no contexto escolar, seja por meio da ampliação das regências ou da criação de estratégias que promovam maior autonomia pedagógica. Contudo, reconhece-se que tais proposições nem sempre se mostram plenamente funcionais diante das limitações estruturais dos cursos de Licenciatura e das condições concretas das escolas-campo.

Assim, mais do que a simples ampliação de regências ministradas, torna-se necessário repensar qualitativamente suas práticas, de modo a fortalecer a articulação entre teoria e prática e potencializar o caráter formativo do estágio supervisionado, contribuindo de forma mais efetiva para a formação crítica e reflexiva do futuro professor de Química.



Palavras-chave: Formação inicial docente; Ensino de química; Prática pedagógica

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CAMPOS, Jessica; LIMA, Renato Abreu. O estágio supervisionado na formação do docente em Ciências Naturais. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Porto Velho, v. 3, n. 1, p. 115–123, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/426/623>. Acesso em: 29 jan. 2026.
- MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- MILANESI, Irton. **Estágio supervisionado na formação de professores: experiências e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- MIORANDO, Karine Daniele et al. A importância da observação de aula na formação do futuro professor. In: **ENALIC**, 9., 2023, Campina Grande. Anais [...] Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/104695>. Acesso em: 11 fev. 2026.
- NOFFS, Neide Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 357–374, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26851>. Acesso em: 11 fev. 2026.
- PICONÉZ, M. C. **Estágio supervisionado: da prática à reflexão**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior: fundamentos e práticas pedagógicas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O professor de Química: problemas e perspectivas. **Ensino de Química: fundamentos e tendências**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 11–30.
- SOUSA, Dalila Araújo de; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; JUSTI, Jadson. Estágio supervisionado e formação docente: considerações sobre a prática pedagógica no cotidiano escolar. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 7, n. 5, p. 1–26, 2025. DOI: 10.56579/rei.v7i5.1633. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1633>. Acesso em: 11 fev. 2026.
- SOUZA, Letícia Sampaio de. **A supervisão de estágio e a sua importância para a formação do futuro docente**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/63925>. Acesso em: 11 fev. 2026..
- SOUZA, Mirelle Barbosa de; FERENC, Alvanize Valente Fernandes.; SILVA, Fabrício. V. da. Estágio supervisionado docente: elemento da formação colaborativa de professores. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, p. e824, 2024. DOI: 10.31639/rbpf.v16.i35.e824. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/e824>. Acesso em: 11 fev. 2026.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.