

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS

Cristiane Barreiros Lopes¹
Robson Corrêa Mendes²

Resumo: Este relato apresenta a experiência do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Naturais da UFPA – Campus de Cametá, realizado entre fevereiro e abril de 2025 na Escola Municipal General Osório. O estágio teve como objetivo refletir sobre sua contribuição para a formação docente, por meio da prática no ensino de Ciências com turmas do 8º ano e da EJA. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada na vivência em sala de aula, com observações sistemáticas e registro das práticas desenvolvidas. A metodologia envolveu observação e regência de aulas com uso de slides e resumos visuais, abordando temas de saúde e sexualidade. A prática evidenciou maior engajamento da EJA em contraste com a desatenção do 8º ano, revelando a prevalência de métodos tradicionais e a necessidade de abordagens mais ativas e contextualizadas. A experiência destacou a importância da escuta, da gestão de sala e da avaliação formativa, contribuindo para o desenvolvimento de competências docentes e o fortalecimento da identidade profissional voltada a uma educação crítica e transformadora.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Prática Pedagógica; Relato de experiência.

Área Temática: Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, componente curricular do curso de Licenciatura em Ciências

¹ Discente de Licenciatura em Ciências Naturais (UFPA), Cametá, Pará, PA. lopecristianebarreiros@gmail.com. <https://lattes.cnpq.br/1414448176994055>. <https://orcid.org/0009-0001-1518-6421>.

² Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA), Cametá, Pará, PA. rcm.ufpa@gmail.com. <https://lattes.cnpq.br/6276476832120323>. <https://orcid.org/0000-0003-4771-8741>.

Naturais da Universidade Federal do Pará – Campus de Cametá. Realizado entre os meses de fevereiro e abril de 2025, na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório, situada no município de Cametá, o estágio constituiu uma etapa fundamental na formação docente ao oportunizar a vivência prática no ensino de Ciências.

A atuação envolveu atividades de observação, planejamento e regência de aulas, com o uso de slides como recurso didático, abordando conteúdos como sistema reprodutor, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e métodos contraceptivos. Essa experiência permitiu refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas, a participação dos estudantes e os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A fundamentação teórica apoia-se em autores que veem o estágio como espaço formativo, investigativo e reflexivo. Pimenta e Lima (2012) ressaltam sua função de articular teoria e prática, permitindo ao licenciando ressignificar a formação ao confrontar o saber acadêmico com a realidade escolar. Libâneo (2013) o define como campo de formação crítica, ética e pedagógica. Freire (1996) defende uma docência dialógica e coletiva, convergente com metodologias ativas como a aprendizagem por projetos e a sala de aula invertida, proposta por Bergmann e Sams (2016).

Além disso, autores como Vasconcellos (2002) e Tardif (2014) contribuem para a compreensão da gestão da sala de aula e da construção dos saberes docentes a partir da prática e da interação com os alunos. Dessa forma, o estágio supervisionado se consolida como um espaço essencial para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a construção da identidade profissional do professor em formação. Para compreender essas dinâmicas, adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, ancorada nos pressupostos de Pimenta e Lima (2012), Libâneo (2013) e Freire (1996), compreendendo o estágio como campo de articulação entre teoria e prática, e como espaço formativo e reflexivo da ação docente.

OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente, considerando os desafios enfrentados, as estratégias didáticas empregadas e os aprendizados construídos ao longo da experiência.

Especificamente, buscou-se observar e analisar as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de Ciências com turmas do 8º ano e da EJA, refletir sobre os efeitos dessas práticas no engajamento dos estudantes, identificar estratégias que favoreçam uma docência mais participativa e crítica, bem como avaliar o papel do estágio na construção da identidade profissional docente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, fundamentada na experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado III, realizado em uma escola da zona urbana do município de Cametá, no estado do Pará, no âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Naturais.

A metodologia adotada neste relato de experiência baseia-se nos pressupostos de Pimenta e Lima (2012), que compreendem o estágio supervisionado como espaço de articulação entre teoria e prática, oportunizando ao licenciando uma formação crítica e reflexiva. Dialogando com essa perspectiva, Libâneo (2013) e Freire (1996) defendem a importância da prática como um ato educativo intencional e dialógico, que ultrapassa a simples reprodução de conteúdos. A vivência no contexto escolar permitiu, conforme propõe Tardif (2014), a construção de saberes docentes na interação com os alunos, contribuindo para a consolidação da identidade profissional, como também discutido por Nóvoa (1992).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A realização do Estágio Supervisionado na Escola Municipal General Osório configurou-se como vivência marcante de formação pessoal e profissional, para além de uma exigência curricular do curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Com turmas do 8º ano e da 4ª etapa da EJA, observaram-se, planejaram-se e ministraram-se aulas de Ciências, abordando temas de relevância social, como sistema reprodutor, ISTs e métodos contraceptivos.

Desde os primeiros momentos, identificaram-se aspectos do cotidiano escolar que suscitaram reflexões significativas. As aulas do professor titular apresentaram forte caráter expositivo e uso de vídeos antigos, pouco adequados ao contexto dos alunos. Tal cenário gerou inquietações diante do baixo engajamento discente, despertando o desejo de buscar práticas pedagógicas mais significativas e dialógicas.

Essa experiência possibilitou observar diferenças marcantes entre as turmas do 8º ano e da 4ª etapa da EJA, tanto em relação ao comportamento quanto à receptividade às práticas pedagógicas. Embora ambas as turmas estivessem inseridas em um contexto de ensino tradicional e compartilhassem desafios semelhantes de aprendizagem, a turma da EJA demonstrou, durante a regência, uma abertura maior à interação, ainda que com certa resistência inicial.

Os estudantes, em sua maioria adultos e jovens com diferentes trajetórias escolares, mostraram curiosidade e buscaram entender os conteúdos, apesar das dificuldades. Em contraste, nas aulas do 8º ano, observou-se desatenção e desinteresse, com alunos dispersos e pouco engajados, o que afetava o andamento das aulas. Essa comparação evidenciou a importância da construção do vínculo, do respeito às realidades dos estudantes e do uso de metodologias ativas para criar um ambiente de aprendizagem significativo, especialmente diante da diversidade de perfis e necessidades nas turmas.

A inquietação vivenciada reflete o que Freire (1996) define como "curiosidade epistemológica": o impulso de questionar a realidade para transformá-la. A desmotivação dos alunos evidenciou a necessidade de romper com práticas centradas na simples transmissão de conteúdos e de adotar metodologias que promovam o protagonismo estudantil, como a sala de aula invertida proposta por Bergmann e Sams (2016), que estimula o envolvimento ativo.

Na preparação para a regência, mobilizou-se intensamente o emocional e o intelectual. O nervosismo, aliado à empolgação, evidenciou a responsabilidade de estar diante da turma como mediadora do processo educativo. Compreendeu-se a docência como presença, escuta e construção coletiva de sentidos, em consonância com Tardif (2014), que aponta o saber docente como fruto da interação com o outro e dos desafios reais da sala de aula.

Ao aplicar a aula planejada, mesmo seguindo o modelo expositivo solicitado pelo professor regente, buscou-se tornar o conteúdo acessível por meio de slides com imagens e resumos. Ainda assim, muitos alunos apresentaram dificuldades nas atividades de revisão, reforçando a importância da avaliação formativa como diagnóstico, conforme Hoffmann (2012), ao permitir identificar lacunas e repensar a prática pedagógica.

As percepções sobre a gestão de sala também se mostraram significativas. Conduzir turmas numerosas e heterogêneas evidenciou a necessidade de estratégias que unam organização, empatia e autoridade. Constatou-se que o domínio do conteúdo, por si só, não garante o êxito das aulas — é essencial construir um ambiente de aprendizagem pautado no vínculo, no respeito e no afeto, como propõe Vasconcellos (2002).

Destacou-se ainda o contraste entre as metodologias tradicionais observadas e o anseio por práticas inovadoras. Apesar dos desafios da educação pública, compreendeu-se que é possível buscar alternativas criativas, conectadas à realidade dos alunos e aos seus interesses.

Ao fim da experiência, consolidou-se a percepção de que ser professor vai além do domínio do conteúdo: exige disposição constante para aprender, reinventar-se e comprometer-se eticamente com a transformação da realidade. Como afirma Libâneo (2013), o estágio é mais que uma exigência curricular — trata-se de um campo fecundo de reflexão, intervenção e construção de uma identidade docente crítica e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado III marcou a formação docente ao articular teoria e prática no contexto escolar, favorecendo o exercício pedagógico e a construção da identidade profissional. A regência sobre temas de saúde exigiu adaptação de estratégias, destacando a importância da escuta, da flexibilidade e do vínculo com os alunos.

As observações apontaram a predominância de metodologias tradicionais, com baixa atualização de recursos, o que dificultava o envolvimento crítico dos estudantes. Essa constatação reforçou a necessidade de práticas mais ativas e humanizadoras, como as defendidas por Freire (1996) e Bergmann e Sams (2016). A comparação entre o 8º ano e a EJA destacou como diferentes contextos demandam posturas pedagógicas específicas: a EJA mostrou maior abertura ao diálogo, enquanto o 8º ano exigiu mais atenção às estratégias de engajamento.

Nesse sentido, o estágio se consolidou como espaço de investigação e reflexão, conforme defendem Pimenta e Lima (2012) e Libâneo (2013). A vivência evidenciou que ser professor é assumir um compromisso com a transformação social, exigindo constante reinvenção. O estágio, portanto, reafirmou a docência como prática ética, crítica e comprometida com uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de Aula Invertida**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.