

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS: DESAFIOS, REFLEXÕES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Évelly Santos Gomes ¹
Viviane Borges Dias ²

RESUMO

Este relato de experiência apresenta reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado I, em Ensino de Ciências da Natureza, vivenciado no primeiro semestre de 2025, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II (anos finais) de uma escola pública, no sul da Bahia. O trabalho objetiva compartilhar as aprendizagens e transformações pessoais durante o processo formativo, marcado por desafios iniciais na obtenção e gestão do campo de estágio. Metodologicamente, trata-se de um relato qualitativo, descritivo e reflexivo, totalizando 32 horas divididas entre as etapas de observação, coparticipação e regência, com planejamento das aulas desenvolvido em encontros semanais. A análise da infraestrutura escolar revelou limitações significativas que comprometem o processo educativo. A etapa de observação permitiu a análise sobre a prática pedagógica do Professor Supervisor (PS) e as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por ele, ressaltando a importância do estágio como espaço de mobilização de saberes docentes (ARRAIS; SILVA, 2021). Nesta fase, o Diário de Bordo teve papel importante para o registro e reflexões da realidade observada. A fase de coparticipação possibilitou a realização de tarefas simples como a chamada e correção de atividades. Na etapa da regência, a autonomia na elaboração e aplicação de aulas permitiu a diversificação de estratégias didáticas, como exposições dialogadas, demonstrações experimentais com materiais acessíveis e o emprego de um jogo didático como avaliação. Essas estratégias, organizadas a partir de um planejamento intencional e reflexivo, reforçam a concepção de planejamento como instrumento fundamental para a prática docente (LIBÂNEO, 1994), promovendo maior engajamento e participação da turma, desafiando o rótulo de “desinteressada”. A experiência reforçou a compreensão de que a docência vai além do domínio de conteúdo, exigindo a capacidade de criar vínculos, provocar reflexões e possibilitar aprendizagens com sentido, consolidando um olhar mais empático, crítico, inclusivo e esperançoso para a educação pública.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação Docente, Ensino de Ciências, Prática Pedagógica, Educação Pública.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, esgomes06@gmail.com;

² Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Professora Titular do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).





O Estágio Supervisionado I, muitas vezes, é encarado com temor pelos estudantes de licenciatura, especialmente nos períodos iniciais da graduação. Sentimentos como insegurança, vulnerabilidade, medo da exposição ao erro e da suposta “falta de preparo” para conduzir uma sala de aula são comuns. Nesse contexto, o início da prática de regência pode parecer um dos momentos mais desafiadores do curso. No entanto, ao longo dessa experiência, foi possível perceber como os referenciais teóricos, a observação sistemática do cotidiano escolar e a organização do planejamento foram fundamentais para que eu pudesse compreender melhor meu papel enquanto futura professora.

Este relato tem como objetivo compartilhar, de forma reflexiva, as aprendizagens e transformações vivenciadas durante o Estágio Supervisionado I em Ensino de Ciências, realizado no primeiro semestre de 2025. Ao longo dessa trajetória, enfrentei não apenas os desafios da prática docente, mas também os preconceitos já estabelecidos em relação à turma rotulada como “desinteressada”, e as expectativas sobre o papel do professor.

Durante o estágio, percebi a importância de articular teoria e prática de forma crítica, compreendendo que a docência exige não apenas domínio de conteúdo, mas também sensibilidade para ouvir os estudantes, criatividade para elaborar estratégias e coragem para questionar práticas naturalizadas. A observação, etapa inicial do processo, foi essencial para compreender o contexto escolar e pensar em caminhos possíveis para uma atuação mais significativa. O planejamento, por sua vez, assumiu uma dimensão muito mais ampla do que eu esperava, tornando-se um instrumento de diálogo entre o que se deseja ensinar e o que os estudantes realmente precisam aprender.

Segundo Arrais e Silva (2021), o estágio é um espaço privilegiado para a mobilização dos saberes docentes, pois exige do estagiário a reflexão constante sobre o ensinar, o aprender e o agir pedagógico. Esses saberes se manifestam na prática por meio de decisões cotidianas que envolvem metodologias, posturas e objetivos. Como destaca Diniz (2020), observar é um exercício formativo que permite ao licenciando compreender as particularidades de cada turma, algo fundamental para planejar de forma contextualizada.

No campo específico do ensino de Ciências, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o trabalho em sala de aula deve estimular a investigação, o pensamento crítico e a argumentação baseada em evidências. Talina e Fontoura (2022) reforçam que é papel do professor de Ciências promover a construção ativa do conhecimento e o protagonismo dos estudantes. Essa perspectiva guiou minhas escolhas durante a regência e contribuiu para que eu construísse uma relação mais próxima e significativa com a turma.





Ainda que a convivência com o professor supervisor não tenha representado uma mediação formativa no sentido tradicional, ela foi importante para desenvolver meu olhar crítico sobre a prática docente. Como apontam Arrais e Silva (2021), a formação de professores ocorre em um processo dialógico, no qual observar e refletir sobre diferentes formas de ensinar, inclusive aquelas que não se deseja reproduzir, faz parte da construção de uma identidade profissional consciente e autônoma.

Assim, este relato pretende apresentar e analisar os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e, principalmente, as aprendizagens construídas a partir da vivência no Estágio Supervisionado I, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ressaltando como essa experiência contribuiu para a formação de uma prática docente mais crítica, sensível e comprometida com a transformação social.

METODOLOGIA

Este relato de experiência refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado I, realizado em uma escola municipal localizada em uma cidade no sul da Bahia, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, composta por estudantes de 14 a 16 anos. As atividades ocorreram ao longo do primeiro semestre letivo de 2025, totalizando 32 horas de atuação na escola, entre as etapas de observação, coparticipação e regência, conforme as diretrizes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

O planejamento das aulas foi construído previamente na disciplina Estágio Curricular Supervisionado I, em encontros semanais com orientação docente. Nessas aulas, discutimos o contexto escolar e foram elaborados os planos de aula que nortearam a prática pedagógica.

As aulas aplicadas utilizaram estratégias como exposições dialogadas, modelos didáticos, demonstrações experimentais e jogo didático, com o objetivo de tornar o ensino mais participativo e contextualizado. O diário de bordo foi utilizado como instrumento de acompanhamento, onde foram registrados relatos das observações, reflexões e resultados das atividades realizadas.

Trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa, com foco descritivo e reflexivo sobre o processo de formação docente no contexto do Estágio Supervisionado. Por se tratar de um estágio obrigatório e não envolver coleta de dados pessoais ou análise de imagem dos participantes, não foi necessária submissão à comissão de ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO





Um dos primeiros desafios que enfrentei como licencianda foi conseguir uma instituição de ensino que aceitasse a minha presença como estagiária, além de encontrar um professor supervisor disposto a me acompanhar no processo. A realidade é que diversas instituições dificultam o acolhimento de estagiários, o que torna o ambiente pouco receptivo. Muitas vezes, os pedidos de estágio são negados sem justificativa clara, o que contribui para um sentimento de desvalorização dessa etapa formativa.

Além disso, nem todos os professores estão dispostos a assumir o papel de supervisores. Alguns demonstram resistência, talvez por receio de terem suas práticas observadas, questionadas ou comparadas.

Antes mesmo de iniciar as observações da turma onde atuei, compreendi a importância de contextualizar o espaço escolar em que estava me inserindo. Embora a escola observada apresentasse uma estrutura física minimamente funcional para o desenvolvimento das atividades escolares, identifiquei diversas limitações que comprometiam a qualidade do ensino e a promoção de uma educação realmente inclusiva e democrática.

A falta de espaço adequado no pátio, por exemplo, dificultava a convivência e os momentos de lazer entre os alunos, o que afetava diretamente a socialização e o bem-estar dos estudantes. Outro ponto que me chamou a atenção foi a subutilização da biblioteca, o que evidencia a necessidade de investimentos e de políticas que valorizem esse espaço pedagógico. A ausência de laboratórios e a escassez de recursos didáticos na área de Ciências também representaram um grande obstáculo. Essas carências inviabilizam a realização de atividades práticas e experimentais, essenciais para tornar o ensino mais concreto, atrativo e conectado com a realidade dos alunos.

Um aspecto particularmente preocupante foi a questão da acessibilidade. A escola apresentava muitas escadas e nenhuma estrutura adequada para acolher estudantes com deficiência física. Uma tentativa pontual de inclusão foi a criação de uma sala no térreo para uma aluna cadeirante, que, tempos depois, acabou deixando de frequentar a escola. Tal situação evidencia como barreiras arquitetônicas podem se transformar em barreiras pedagógicas e sociais, limitando o acesso e a permanência de estudantes com deficiência.

Essas condições devem ser constantemente revisadas e problematizadas não apenas pela gestão escolar e seus profissionais, mas também pelos órgãos públicos responsáveis pela manutenção da educação básica. A infraestrutura escolar não se limita ao funcionamento da instituição, ela impacta diretamente na aprendizagem e no desempenho dos alunos (GARCIA; PREARO; ROMEIRO, 2016).





Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a infraestrutura deve ser tratada como um componente estratégico das políticas públicas educacionais, cabendo ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) garantir condições adequadas para as escolas públicas brasileiras (INEP, 2018).

Refletir sobre essas limitações estruturais me permitiu compreender melhor os desafios enfrentados diariamente por professores e estudantes, além de reforçar meu compromisso com uma prática pedagógica sensível às realidades escolares e comprometida com a luta por uma educação pública de qualidade, inclusiva e democrática.

ETAPA DE OBSERVAÇÃO

Ao iniciar o Estágio Supervisionado I, realizei um total de 10 horas de observação em sala de aula. Desse total, 6 horas foram dedicadas à disciplina de Ciências e 4 horas à disciplina de Matemática, ambas com a mesma turma, composta por estudantes entre 14 e 16 anos. A escolha de observar também as aulas de Matemática, ainda que não fosse a minha área de formação, foi intencional: buscava ampliar meu repertório de estratégias pedagógicas e compreender melhor como outros docentes lidavam com aquela turma, para que eu me sentisse mais preparada ao assumir as regências.

Durante esse período, percebi contrastes significativos entre as metodologias dos dois professores. O professor de Ciências, que também foi meu supervisor de estágio, apresentava uma abordagem centrada na resolução de atividades do caderno, com pouca ou nenhuma exposição teórica. As aulas eram conduzidas de forma pouco dialogada, e as explicações, quando ocorriam, eram breves e desconectadas do conteúdo das atividades. A justificativa apresentada pelo professor para essa prática era o pouco envolvimento dos alunos nas tarefas, o que, paradoxalmente, acabava por reforçar esse desinteresse, criando um ciclo pouco produtivo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, nas aulas de Matemática, observei um trabalho mais estruturado e dinâmico. As aulas eram expositivas e dialogadas, com explicações claras, passo a passo dos exercícios e atenção individualizada aos alunos. O professor incentivava a participação ativa e utilizava recursos diversos, como a correção conjunta no quadro e o uso de QR codes para acessar materiais complementares em um drive online. Essa organização favorece não apenas a aprendizagem, mas também o envolvimento da turma.

Enquanto o professor de Ciências utilizava exclusivamente o livro didático, cuja estrutura confusa dificultava a compreensão dos alunos, o professor de Matemática





disponibilizava materiais próprios, organizados digitalmente, o que facilitava o acesso ao conteúdo e promovia maior autonomia no estudo.

No ensino de Ciências, a ausência de recursos como vídeos, experimentos e modelos didáticos compromete a compreensão de conteúdos mais abstratos, como genética e estrutura do DNA. As estratégias metodológicas se limitavam à cópia das atividades no quadro e à resolução mecânica de exercícios. Não havia, por parte do docente, um esforço visível de mediação didática, nem incentivo ao diálogo ou à problematização.

As formas de avaliação também refletiam essa diferença metodológica. Em Ciências, observei pouca fiscalização das tarefas e um padrão nas provas que não estimulava o estudo, nem favorecia uma aprendizagem significativa.

Já em Matemática, os momentos avaliativos eram bem definidos, e o professor incentivava o estudo antecipado, utilizando diferentes instrumentos de avaliação, como atividades em sala e tarefas do caderno. A avaliação tinha um caráter mais formativo, contribuindo para o acompanhamento da aprendizagem.

As observações me permitiram refletir criticamente sobre diferentes formas de conduzir uma aula. Mais do que comparar estilos, esse momento foi fundamental para pensar sobre o tipo de professora que desejo ser e sobre quais estratégias podem tornar o ensino mais acessível, envolvente e significativo para os estudantes. A partir dessa experiência, é possível perceber como a atuação do professor supervisor contribui diretamente para o meu processo formativo, conforme destacam Reis e Dias (2022), ao influenciar na construção da identidade docente dos licenciandos.

ETAPA DE COPARTICIPAÇÃO

A etapa de coparticipação se deu de forma limitada e acabou funcionando como uma extensão da fase de observação, já que as possibilidades de atuação dependeram da abertura dada pelo professor supervisor. Nesse período, destaco um episódio avaliativo que evidenciou práticas pouco comprometidas com a aprendizagem. Tal experiência gerou desconforto e reflexão sobre o tipo de educadora que não desejo ser, reforçando a importância de um ensino pautado na ética, no compromisso pedagógico e no respeito aos processos formativos dos alunos.

ETAPA DE REGÊNCIA

Durante o período de regência, tive a oportunidade de colocar em prática minhas próprias propostas pedagógicas, com autonomia para elaborar e aplicar aulas voltadas ao desenvolvimento do conteúdo de forma significativa. Cada aula exigiu preparo, dedicação e





tempo de planejamento, pois compreendi desde o início que não bastava apenas “cumprir um plano”. Foi necessário entender a realidade dos alunos, suas dificuldades, formas de aprender e expectativas.

O planejamento foi essencial nesse processo. Como afirma Libâneo (1994), planejar é mais do que organizar atividades: é refletir criticamente sobre os objetivos do ensino, sobre os conteúdos, os métodos e as condições concretas da sala de aula. A cada plano elaborado, eu buscava não apenas atender ao currículo, mas também garantir uma abordagem acessível e inclusiva, alinhada ao contexto da turma. Foi nesse exercício constante que percebi como o planejamento é uma ferramenta indispensável para a aprendizagem real acontecer.

Busquei diversificar as estratégias didáticas, sempre com a intenção de tornar os conteúdos mais compreensíveis e interessantes. As aulas expositivas dialogadas foram o eixo central da minha prática pedagógica. Através delas, construí momentos de explicação com o uso do quadro, esquemas visuais, desenhos e exemplos contextualizados, incentivando constantemente a participação dos alunos por meio de perguntas e comentários. Mais do que uma escolha metodológica, essa foi uma decisão intencional: eu queria demonstrar, para mim mesma, aos alunos e ao professor supervisor, que aquela turma era sim capaz de acompanhar e participar ativamente, desde que houvesse escuta, incentivo e respeito ao ritmo de cada um. Ao abrir espaço para o diálogo, até os alunos mais retraídos se mostraram curiosos e engajados. Isso me confirmou que, muitas vezes, o problema não está na turma, mas na falta de uma condução pedagógica mais acolhedora e significativa.

Ademais, utilizei aulas demonstrativas com experimentos simples e materiais acessíveis, como seringa, pedra, água, cubos de EVA, papel, vela e parafina, para tornar visíveis conceitos abstratos como propriedades da matéria, estados físicos e mudanças de estado da matéria. Mesmo quando os experimentos não puderam ser feitos pelos alunos, por envolverem riscos, a demonstração despertou curiosidade e possibilitou um aprendizado mais concreto e próximo da realidade.

Outra experiência marcante foi o uso de um jogo didático, intitulado "A Jornada da Gota", como forma avaliativa ao final da regência. Elaborado com base em todos os conteúdos trabalhados, o jogo exigia atenção, raciocínio e cooperação. Embora os alunos pudessem consultar o caderno, o grupo vencedor quase não precisou usá-lo, o que indicou domínio real dos conteúdos. Essa vivência reforçou minha convicção de que é possível avaliar de forma criativa, promovendo autonomia, engajamento e construção coletiva. Como defendem Arrais e Silva (2021), práticas diversificadas como o uso de jogos favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais nos estudantes.





Durante toda a regência, priorizei estratégias que respeitassem as especificidades da turma e os desafios do contexto escolar. A ausência de livros didáticos, a dificuldade de concentração e o desinteresse inicial me exigiram criatividade na escolha de recursos. Os cadernos, por exemplo, foram valorizados como instrumento de apoio tanto nas aulas quanto na avaliação. Essa escolha também abriu espaço para refletir com os alunos sobre a importância da organização e da responsabilidade com o próprio material. Reconheço que as estratégias adotadas ampliaram o interesse e a participação nas aulas de Ciências, fortalecendo a aprendizagem de forma significativa. Ao mesmo tempo, reafirmaram para mim a importância de um planejamento sensível, de metodologias que dialoguem com a realidade dos estudantes e de uma escuta atenta às suas necessidades.

Durante o estágio, vivi momentos intensos de aprendizagem, mas também de frustração. A fase de observação revelou realidades muitas vezes ignoradas pela teoria: professores desmotivados, ausência de planejamento, avaliações feitas sem critério, estigmas reforçados em sala. Foi difícil perceber que, em certos contextos, o ensino se reduz à cópia e ao silêncio, e que os alunos, por não se sentirem escutados ou desafiados, acabam se resignando a esse ciclo. Por outro lado, quando assumi a regência e pude aplicar minhas propostas, percebi que, com preparo, respeito e dedicação, é possível construir outra relação com o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência no Estágio Supervisionado I em Ensino de Ciências, conforme detalhado neste relato, representou um período de intensas aprendizagens e desafios, fundamental para a construção de uma identidade docente mais crítica e consciente. Ao observar o contexto escolar, foi possível identificar suas limitações estruturais e a ausência de infraestrutura adequada, aspectos também discutidos por Garcia, Prearo e Romeiro (2016) e pelo INEP (2018). Tais constatações reforçam meu compromisso com uma educação pública de qualidade, inclusiva e democrática, que exige constante problematização e ação por parte dos órgãos responsáveis.

A etapa de observação, embora não tenha contado com uma mediação formativa por parte do professor supervisor de Ciências, foi crucial para uma análise comparativa das práticas pedagógicas em sala de aula. Como destaca Diniz (2020), o exercício de observar permite ao licenciando compreender as particularidades de cada turma, mas, neste caso, também expôs as consequências de uma prática que não prioriza o engajamento e a escuta ativa dos estudantes, impactando, inclusive, o clima afetivo da sala de aula.





Contudo, foi na regência que as possibilidades de transformação se materializaram. Ao assumir a autonomia para planejar e aplicar aulas, guiadas pela premissa de que planejar é mais do que organizar assuntos, é refletir criticamente sobre os objetivos, conteúdos e métodos, como defende Libâneo (1994), foi possível demonstrar que a turma, rotulada como “desinteressada”, era, na verdade, responsiva a abordagens mais acolhedoras e significativas. A diversificação de estratégias, desde aulas expositivas dialogadas com esquemas visuais e exemplos contextualizados, até demonstrações experimentais com materiais acessíveis e o uso de um jogo didático como ferramenta avaliativa, não apenas ampliou o interesse e a participação dos estudantes, mas também confirmou o potencial de uma prática docente que prioriza o protagonismo e a construção ativa do conhecimento, em alinhamento com as orientações da BNCC e as discussões de Talina e Fontoura (2022) e Arrais e Silva (2021).

Este relato de experiência, portanto, oferece um estudo de caso empírico valioso para a comunidade científica, ao iluminar as complexidades e os desafios da formação inicial de professores em escolas públicas, ao mesmo tempo em que demonstra o impacto positivo de metodologias que rompem com práticas naturalizadas de desinteresse. A experiência reforçou a compreensão de que ser professor transcende o domínio do conteúdo, exigindo a capacidade de criar vínculos, provocar reflexões e possibilitar aprendizagens com sentido, cultivando uma postura de empatia, escuta e esperança.

Para futuras pesquisas, sugere-se a investigação de: (1) estratégias eficazes para a superação das barreiras estruturais e institucionais que dificultam o estágio supervisionado; (2) o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores supervisores, visando fortalecer sua atuação como mediadores formativos; e (3) o impacto a longo prazo de metodologias diversificadas e avaliações formativas no engajamento e desempenho de turmas consideradas “desafiadoras”. Tais estudos poderiam contribuir significativamente para o aprimoramento da formação de professores e para a construção de uma educação mais equitativa e de qualidade em contextos semelhantes ao aqui analisado.

A experiência do Estágio Curricular Supervisionado me mostrou que ser professora é muito mais do que dominar conteúdos ou aplicar técnicas: é criar vínculos, provocar reflexões e possibilitar aprendizagens com sentido. Planejar com intenção, variar metodologias e repensar a avaliação de maneira mais humana me ajudaram a perceber a docência com um novo olhar, um olhar que carrega mais empatia, mais escuta e mais esperança.





REFERÊNCIAS

ARRAIS, A. A. M.; SILVA, D. M. S. da. O estágio supervisionado em ensino de ciências como espaço para a mobilização dos saberes docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 79–92, 2021. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i26.397. Disponível em: <https://www.revistaformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/397>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 30 maio 2025.

DINIZ, Y. B. A importância do estágio de observação para a formação de professores de biologia. **Horizontes - Revista De Educação**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 16, p. 1–17, 2020. DOI: 10.30612/hre.v9i16.10859.

GARCIA, M.; PREARO, L.; ROMEIRO, A. A influência da infraestrutura escolar no desempenho dos alunos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 2, 2016. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas Censo Escolar 2017**. Brasília, DF: MEC, 2018.

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar. In: LIBÂNEO, J. C. (org.). **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 221-229.

REIS, M. dos S.; DIAS, V. B. As contribuições do professor supervisor para a construção da identidade docente de licenciandos em ciências biológicas. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 133–148, 2022. DOI: 10.31639/rbpfp.v14i29.532. Disponível em: <https://www.revistaformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/532>. Acesso em: 10 jul. 2025.

TALINA, M. D. L.; FONTOURA, H. A. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Ciências no Ensino Fundamental. **Revista De Educação, Ciências E Matemática**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/6186>. Acesso em: 10 jul. 2025.

