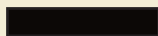


SELMA GARRIDO PIMENTA
INALDA MARIA DUARTE DE FREITAS
ALICE VIRGÍNIA BRITO DE OLIVEIRA
(ORG.)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Selma Garrido Pimenta
Inalda Maria Duarte de Freitas
Alice Virgínia Brito de Oliveira
(Org.)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO



Arapiraca/AL
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Planejamento do Projeto gráfico e diagramação

Mariana Lessa de Santana

Montagem da Capa

Marseille Evelyn de Santana

Revisão

Maria Betânia da Rocha de Oliveira

Catálogo na Fonte

E79 Estágio supervisionado / Selma Garrido Pimenta, Inalda Maria Duarte de Freitas, Alice Virgínia Brito de Oliveira (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2025. 196 p. il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-054-5.

1. Educação. 2. Estágio. 3. Prática de ensino. 4. Formação de professores.

I. Pimenta, Selma Garrido, org. II. Freitas, Inalda Maria Duarte de, org. III. Oliveira, Alice Virgínia Brito de, org.

CDU: 371.133.2

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à
Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ 7
Inalda Maria Duarte de Freitas

**PREFÁCIO - OS CAMINHOS DO ESTÁGIO QUANDO
O ESTÁGIO SE FAZ TRAVESSIA** _____ 11
Maria Betânia da Rocha de Oliveira

**1. O ESTÁGIO COMO PRÁXIS FORMATIVA E
TRANSFORMADORA** _____ 13
Rozineide Oliveira Silva
Maria Betânia da Rocha de Oliveira
Luana da Silva Rocha

**2. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
MOLDA O FUTURO PROFESSOR DURANTE
A FORMAÇÃO DOCENTE** _____ 31
Selma Garrido Pimenta
Inalda Maria Duarte de Freitas
Jamile Marques Ferreira
Fernanda Azevedo Ventura

**3. DOCÊNCIA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO ENTRE
NORMAS E RESISTÊNCIAS** _____ 55
Márcia Alves de Carvalho Machado
Alice Virgínia Brito de Oliveira
Wheber Mendes dos Santos



4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE “O SER PROFESSOR”: UMA ANÁLISE COM LICENCIANDOS DO ESTÁGIO I DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS _____ 85

Josefa Eleusa da Rocha

5. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AJUSTES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL _____ 115

Maria do Carmo Duarte de Freitas

Maria Ediney Ferreira da Silva

Adelmiran Silva de Oliveira

6. RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR EM QUÍMICA _____ 137

Kamilla Bruna dos Santos

Lucas Ferreira Costa

José Atalvanio da Silva

7. O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DA PRÁTICA E DA AUTONOMIA: NORMATIZAÇÃO, CRITICIDADE E DIÁLOGOS COM O MUNDO DO TRABALHO _____ 155

Antônio José Rodrigues Xavier

Maria Eduarda da Silva Barbosa

8. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE SER DOCENTE _____ 173

Alice Virgínia Brito de Oliveira

João Vitor Soares Pereira



APRESENTAÇÃO

A presente coletânea reúne reflexões, análises e experiências que têm como eixo comum o Estágio Supervisionado (ES) enquanto espaço-tempo de aprendizagens, *práxis* e transformação na formação inicial de professores. Em um cenário educacional marcado por tensões entre teoria e prática, entre normatizações rígidas e a necessidade de emancipação docente, este livro propõe-se a discutir o estágio não como mera exigência curricular, mas como um campo formativo decisivo para a constituição do ser docente.

Os capítulos que compõem esta obra abordam, sob diferentes enfoques e metodologias, os múltiplos sentidos e potencialidades do ES na formação de professores das mais diversas áreas – da Biologia à Geografia, da Química às Ciências Humanas. Por meio de abordagens teóricas sólidas, aliadas a investigações empíricas e relatos de experiências, os autores promovem uma análise crítica dos limites e das possibilidades do estágio supervisionado como eixo articulador entre universidade e escola, entre o saber acadêmico e as realidades vividas no cotidiano escolar.

No capítulo 1, “O Estágio como *práxis* formativa e transformadora”, discute-se o papel do estágio na articulação entre teoria e prática, destacando sua função



investigativa e reflexiva no processo de formação docente. Já o capítulo 2, “O Estágio Curricular Supervisionado molda o futuro professor”, traz um relato de vivências que evidenciam o estágio como elemento estruturante da identidade profissional, com ênfase na autoavaliação e nas aprendizagens da experiência.

O capítulo 3, “Docência em trânsito: desafios da formação entre normas e resistências”, oferece uma análise instigante da formação docente sob a ótica da teoria pós-crítica e da educação como resistência. Em seguida, o capítulo 4, “O estágio supervisionado como espaço de reflexão sobre ‘o ser professor’”, apresenta uma investigação junto a licenciandos em Ciências Biológicas, enfatizando o estágio como lugar de reflexão crítica e de constituição ética do educador.

No capítulo 5, “O estágio supervisionado: ajustes na construção da identidade profissional”, os autores exploram a formação de licenciandos em Geografia, mostrando como a vivência prática amplia a compreensão do papel docente diante dos desafios contemporâneos. O capítulo 6, “Relato de experiência sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professor em Química”, reafirma o estágio como instrumento indispensável na passagem entre o conhecimento acadêmico e o exercício consciente da docência.

Já o capítulo 7, “O estágio como espaço da *práxis* e da autonomia: normatização, criticidade e diálogos com o mundo do trabalho”, analisa os impactos da legislação, do mercado e da formação cidadã sobre os estágios obrigatórios e não obrigatórios, propondo uma abordagem ética e crítica



da relação entre formação docente e mundo do trabalho. Por fim, o capítulo 8, “O Estágio Curricular Supervisionado como espaços e tempos de aprendizagem na formação de ser docente”, fruto de uma pesquisa institucional (PIBIC/FAPEAL, apresenta dados e análises sobre a contribuição do estágio para a formação crítica de licenciandos da UNEAL, evidenciando a importância de políticas que favoreçam a corresponsabilidade entre universidade e escola.

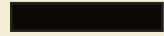
Como conjunto, os capítulos dialogam entre si ao destacarem o ES como instrumento essencial na formação integral do professor, reafirmando sua dimensão investigativa, ética, política e pedagógica. Esta coletânea se destina a professores formadores, licenciandos, pesquisadores e gestores educacionais que desejam repensar o estágio não apenas como prática obrigatória, mas como potência formadora e campo privilegiado para o exercício da autonomia, da criticidade e da *práxis* docente.

Ao reafirmar o estágio como elo entre saber e fazer, entre o sujeito em formação e a realidade escolar, este livro contribui para a renovação das políticas e práticas formativas, abrindo caminhos para uma docência comprometida com a transformação social e com a humanização dos processos educativos.

Inalda Maria Duarte de Freitas

Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
Pesquisadora em Estágio Supervisionado, Educação Integral,
Avaliação e Literatura Francesa.





PREFÁCIO

OS CAMINHOS DO ESTÁGIO QUANDO O ESTÁGIO SE FAZ TRAVESSIA

Formar professores é, antes de tudo, um compromisso com a sociedade e com a dignidade humana. Em tempos de transição, nos quais a educação é atravessada por reformas, precarizações e urgências históricas, reafirmar o valor do Estágio Supervisionado é mais do que necessário – é um chamado à escuta, ao movimento e à reinvenção.

Este livro é uma travessia. Uma travessia de sujeitos em formação que, ao pisarem o chão da escola, carregam nas mãos a bagagem da teoria e, nos olhos, a inquietação do novo. Cada capítulo aqui reunido é um marco desse percurso: entre o início e o porvir, entre o saber e o fazer, entre a universidade e a escola; nele, pulsa a experiência formativa que se quer viva, crítica e sensível.

O estágio supervisionado, tal como delineado nesta coletânea, é um território fértil de encontros – com a prática, com o outro e consigo mesmo. Os autores e autoras não o compreendem como um rito burocrático, mas como um **ato de travessia existencial e pedagógica**, em que o licenciando transita entre posições, experiências e compreensões, redescobrando o sentido de ser professor a cada passo dado.

A obra se inscreve na tradição de uma *práxis* que valoriza o estágio como espaço de investigação, de trans-



formação e de escuta. O que se apresenta aqui não é apenas análise, mas experiência narrada com corpo e afetos. São travessias vividas por sujeitos que se implicam no ato de ensinar, que se permitem errar, refazer e aprender com os caminhos da docência em construção.

Como professora titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), reconheço nesta obra o reflexo dos compromissos que sustentam nossa atuação acadêmica: compromisso com a formação crítica, com a escola pública, com a escuta dos territórios e com a constituição de professores que compreendam a complexidade do tempo em que vivem. Este livro é, portanto, também um gesto institucional de resistência e esperança.

Em meio aos desafios que fragmentam a formação docente – como a distância entre teoria e prática, a rigidez dos modelos curriculares e a ausência de diálogo entre universidade e escola – este livro propõe um deslocamento. Ele nos convida a percorrer, com atenção e coragem, os caminhos do estágio quando o estágio se faz travessia: não apenas uma etapa do currículo, mas como uma experiência que funda, afeta e transforma.

Que esta leitura inspire outras travessias. Que convoque novos passos, novos olhares e novas práticas. Que reforce, sobretudo, que a docência se faz na caminhada, e que o estágio, que é um dos seus primeiros, seja também, o mais poderoso dos passos.

Maria Betânia da Rocha de Oliveira
Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
Pesquisadora em Literatura, Formação Docente e
Epistemologias da Educação.



1. O ESTÁGIO COMO *PRÁXIS* FORMATIVA E TRANSFORMADORA

Luana da Silva Rocha

*Licencianda do Curso de Letras /Português da Universidade Estadual
de Alagoas - UNEAL*

<https://orcid.org/0009-0009-5465-2438>

Rozineide Oliveira Silva

Me.Profa. da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL

<https://orcid.org/0000-0001-6185-4059>

Maria Betânia da Rocha de Oliveira

Dra.Profa. Titular da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL

<https://orcid.org/0000-0002-9862-2857>



INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido marcada por desafios persistentes, muitos dos quais estão associados à histórica dissociação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. Essa separação compromete a construção de uma identidade docente consistente, na medida em que os currículos são organizados de forma fragmentada, priorizando conteúdos teóricos desarticulados da dinâmica concreta das escolas e das experiências vividas no cotidiano escolar. Tal estrutura curricular acaba por reduzir o

estágio supervisionado a uma etapa técnica, muitas vezes limitada à observação e reprodução de modelos, sem o devido aprofundamento teórico e crítico.

No entanto, o estágio possui um papel essencial na constituição do futuro docente. Ele deve ser compreendido como espaço de articulação entre saberes, mediação entre o conhecimento sistematizado e os desafios concretos da sala de aula. Pimenta e Lima (2019) defendem o estágio como uma atividade teórica por excelência, pois permite a compreensão da prática como campo de investigação e intervenção. Trata-se de um momento formativo que possibilita ao licenciando observar, refletir, reelaborar e intervir, cuja finalidade é o desenvolvimento de competências necessárias à docência crítica e transformadora.

A partir dessas concepções, este capítulo tem como objetivo analisar o estágio supervisionado como componente central da formação docente, problematizando sua função enquanto espaço de articulação entre teoria e prática, bem como sua contribuição na constituição de uma *práxis* pedagógica crítica e transformadora. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza teórico-analítica, ancorada na revisão bibliográfica de autores que discutem a formação docente, tais como Pimenta e Lima (2019), Sacristán (1999), Dewey (1959), Santos (2021) e Almeida (2020).

O texto está estruturado em três seções. A primeira se dedica à discussão da tensão histórica entre teoria e prática nos cursos de formação docente, destacando as consequências dessa fragmentação para a constituição do estágio. A segunda seção aborda o papel do professor como sujeito



reflexivo e pesquisador, discutindo como essa postura pode contribuir para a superação da lógica reprodutivista presente na formação inicial. A terceira seção propõe uma análise da prática como ação situada, considerando as dimensões institucionais, subjetivas e socioculturais que permeiam o trabalho docente no cotidiano escolar.

A relevância deste estudo reside na defesa de uma formação docente que ultrapasse os limites da aplicação técnica e instrumental, essencial para promover o desenvolvimento de profissionais críticos, autônomos e comprometidos com a transformação da realidade educacional. Esperamos, com isso, contribuir para o fortalecimento de propostas curriculares mais integradas, que reconheçam no estágio supervisionado não apenas um requisito obrigatório, mas um espaço privilegiado de reflexão, diálogo e construção de saberes docentes.

Dessa forma, este capítulo propõe uma análise do estágio supervisionado como campo de *práxis*, em que teoria e prática se entrelaçam em um movimento dialético. Para tanto, foram organizadas três seções: a primeira discute a tensão histórica entre teoria e prática na formação docente; a segunda destaca o papel do professor pesquisador e reflexivo na superação da lógica da reprodução; e a terceira aprofunda a compreensão da prática como ação contextualizada, permeada por dimensões institucionais, subjetivas e socioculturais. Ao final, reafirmamos a centralidade do estágio na constituição de uma formação docente crítica, situada e comprometida com a transformação da realidade escolar.



A TENSÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A estruturação curricular dos cursos de formação docente tem historicamente promovido uma dissociação entre saberes teóricos e práticos. Essa separação se manifesta de forma contundente nos estágios supervisionados, nos quais os licenciandos enfrentam o desafio de articular os conteúdos acadêmicos com as realidades concretas das escolas. Essa seção analisa os impactos dessa fragmentação na construção da identidade docente, evidenciando a urgência de repensar o estágio como espaço de formação integral.

A formação de professores no Brasil ainda se depara com desafios estruturais que refletem a histórica dissociação entre teoria e prática nos currículos. Segundo Pimenta e Lima (2019), a fragmentação curricular, com disciplinas isoladas e desconectadas da realidade escolar, prejudica a compreensão do exercício docente como *práxis*. É no estágio supervisionado que essa dissociação se torna mais evidente, ao mesmo tempo, em que se revela como um espaço fecundo para articulação crítica entre conhecimento teórico e experiência concreta. O resultado dessa organização é uma formação alicerçada em saberes disciplinares descontextualizados, o que impede que os estudantes compreendam a complexidade da prática educativa como construção social.

Esse descompasso torna-se ainda mais evidente nos estágios supervisionados. Em muitas situações, os projetos desenvolvidos durante o estágio partem de atividades que,



teoricamente, deveriam articular-se com a prática, mas que, na realidade, não se concretizam como planejado. Observamos, com frequência, a elaboração de propostas pedagógicas que, ao serem implementadas, não dialogam com os contextos escolares, revelando, portanto, que os sujeitos envolvidos ou as condições reais das escolas ainda carecem de coerência entre planejamento e execução.

Essa fragilidade da articulação entre teoria e prática também se evidencia na estrutura curricular dos cursos, na qual se atribui menor relevância à carga horária prática, desvalorizando-a tanto do ponto de vista quantitativo quanto do aspecto didático e pedagógico. Pimenta e Lima (2019, p. 34) destacam que a prática é frequentemente relegada a uma posição secundária, o que compromete a qualidade formativa do estágio e prejudica o contato real e sistemático com a complexidade do cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar que o estágio representa o momento em que o futuro professor pode vivenciar a docência para além da abstração, compreendendo-a como atividade concreta e situada. Nesse espaço, o estudante observa, analisa, experimenta e reflete sobre as práticas que presencia. Pimenta e Lima (2019) apontam que a prática docente é aprendida por meio da observação, da imitação e da reelaboração de modelos reconhecidos como válidos. Mas elas alertam que esse processo não deve ser entendido como simples reprodução, mas como oportunidade de reelaborar criticamente os modelos existentes e construir uma identidade profissional própria.



Além disso, a noção do que constitui um “bom professor” é variável e plural. Pimenta e Lima (2019, p. 35) destacam que essa ideia é polissêmica, ou seja, depende da percepção individual de cada formando e das experiências vividas durante o estágio. Assim, a formação docente precisa considerar essa diversidade de olhares e oferecer ferramentas que permitam aos estudantes refletirem criticamente sobre as práticas observadas, o que lhes possibilita construir autonomia para escolher caminhos pedagógicos coerentes com seus valores e com as demandas dos contextos educacionais em que atuarão.

Sob essa ótica, o estágio não deve ser visto como uma etapa isolada e técnica, mas como um processo de imersão progressiva na realidade escolar, onde teoria e prática se entrelaçam continuamente. A convivência com os diferentes sujeitos escolares – estudantes, professores, gestores – e com a complexidade da rotina educativa contribui para ampliar a percepção do formando sobre os desafios e as possibilidades da docência. É nesse movimento que a prática deixa de ser mero campo de aplicação e se transforma em espaço de investigação, análise crítica e reelaboração constante da ação pedagógica.

A análise evidencia que, para que a formação de professores supere a lógica da fragmentação, é necessário valorizar o estágio como espaço dialético de construção do saber docente, onde teoria e prática se complementam. No entanto, não basta observar ou aplicar modelos pedagógicos já existentes – é preciso investigá-los criticamente. Essa concepção nos conduz à próxima seção, que discute



a figura do professor como pesquisador reflexivo, apto a romper com a lógica da reprodução e para abrir espaço para a autoria e a transformação.

PROFESSOR – ENTRE A PESQUISA E A REFLEXÃO – A SUPERAÇÃO DA REPRODUÇÃO

A superação da dissociação entre teoria e prática passa pela valorização do professor como sujeito que pesquisa, reflete e transforma a própria ação pedagógica. Esta seção propõe uma reflexão sobre o papel do professor pesquisador no contexto do estágio supervisionado, destacando como a investigação pode favorecer uma formação crítica e autônoma. Com base nas contribuições de Pimenta e Lima (2019) e Dewey (1959), discutimos as implicações do estágio como campo de produção de saberes, e não apenas de reprodução de técnicas.

Pimenta e Lima (2019), a prática docente precisa ser compreendida como *práxis* – ação consciente, fundamentada e situada em contextos socioculturais específicos. Para tanto, o estágio deve ser mais do que um espaço para aplicação de técnicas previamente aprendidas; ele deve ser vivido como oportunidade de problematizar a realidade escolar e construir, a partir dela, novos saberes. A pesquisa no estágio, portanto, não é um adendo, mas uma dimensão estruturante do processo formativo, como afirmam as autoras: “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor” (Pimenta; Lima, 2019, p. 46).



A valorização da pesquisa durante o estágio encontra respaldo também na concepção de experiência educativa defendida por Dewey (1959), para quem o conhecimento emerge da interação entre ação, reflexão e reconstrução da experiência. Nesse sentido, observar não significa apenas ver, mas interpretar criticamente o que se vê; imitar não é apenas repetir, mas reelaborar com sentido; e planejar não é só executar, mas intervir de forma ética e contextualizada.

Essa abordagem pressupõe que o estágio funcione como campo de análise crítica da prática pedagógica, tanto das ações de outros docentes quanto das suas próprias ações. É nesse processo que o formando desenvolve sua identidade profissional, guiado não apenas por referências teóricas, mas também por sua inserção nas dinâmicas vividas no ambiente escolar. A prática, assim, deixa de ser sinônimo de repetição e se torna espaço de criação e renovação das experiências educativas.

Contudo, como alertam Pimenta e Lima (2019), ao destacar demasiadamente o protagonismo individual do professor reflexivo e pesquisador, corre-se o risco de despolitizar o debate, atribuindo a responsabilidade pela transformação educacional unicamente ao sujeito docente, sem considerar as condições estruturais e as políticas públicas que moldam o campo educacional. A formação crítica exige, portanto, que o estágio seja vivido em articulação com o projeto político-pedagógico dos cursos, conectando a análise das práticas à compreensão mais ampla das relações sociais, culturais e institucionais que atravessam a escola.



O reconhecimento do estágio como espaço investigativo permite ao licenciando desenvolver uma postura crítica diante das práticas escolares, compreendendo-se como agente de mudança e não apenas como executor de tarefas. No entanto, para que essa perspectiva seja efetiva, é necessário considerar as múltiplas dimensões que atravessam a prática docente, como os contextos institucionais, as relações subjetivas e as influências sociopolíticas. A seção seguinte aprofunda essa análise, explorando a prática como ação situada e contextualizada.

ESTÁGIO – ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA – A AÇÃO CONTEXTUALIZADA

Compreender a prática docente requer um olhar que vá além da técnica. Ela se constitui como ação situada, atravessada por fatores institucionais, culturais, históricos e subjetivos. Nesta seção, propomos uma leitura da prática como fenômeno complexo e contextualizado, por meio da articulação dos conceitos de prática e ação discutidos por Sacristán (1999), e da análise sobre o papel do estágio na formação de professores capazes de interpretar e intervir criticamente nas realidades escolares.

A distinção entre prática e ação, proposta por Sacristán (1999), é fundamental para entender os limites e as possibilidades do estágio como campo de formação. Enquanto a prática diz respeito às estruturas institucionais, a ação refere-se às formas pelas quais os sujeitos se posicionam e atuam nesse contexto. O estágio deve favorecer essa



compreensão ampliada, formando professores que saibam ler criticamente o espaço escolar.

A prática educativa, nesse sentido, é um lugar de produção de sentidos, de resistências e de reinterpretações. As teorias pedagógicas, ao dialogarem com essa realidade, deixam de ser modelos fechados e passam a ser instrumentos de análise, de revisão e de inovação. Como afirmam Pimenta e Lima (2019, p. 43), “as teorias [...] são explicações sempre provisórias da realidade”, e por isso devem estar em constante diálogo com a prática.

Essa perspectiva é reforçada por Donald Schön (2000), que propôs a noção de “prática reflexiva” como eixo estruturante da formação profissional. Para o autor, o saber docente se constrói a partir da experiência e da reflexão na ação. Schön (2000, p. 26) destaca que “os profissionais reflexivos são aqueles que pensam sobre o que fazem enquanto fazem, e pensam após fazerem”. Essa visão amplia a concepção de estágio como um momento de aprendizado técnico, reposicionando-o como um espaço de reinterpretação contínua da experiência vivida.

Maurice Tardif (2014) também contribui para essa abordagem ao afirmar que o conhecimento do professor é constituído por um conjunto de saberes que se entrelaçam: saberes da experiência, saberes curriculares e saberes profissionais. O estágio deve, portanto, permitir o entrecruzamento desses saberes, proporcionando ao licenciando um espaço para refletir sobre suas experiências à luz da teoria e, ao mesmo tempo, questionar os referenciais teóricos a partir do vivido. Tardif (2014, p. 21) ressalta: “o saber



do professor é um saber plural, situado, que se constrói no tempo e no espaço das práticas educativas”.

Nesse mesmo horizonte, Libâneo (2012) defende que a prática docente precisa ser compreendida como ação político-pedagógica, inserida nas contradições da sociedade capitalista. O autor enfatiza que “a prática pedagógica envolve decisões, escolhas, mediações e valores” (Libâneo, 2012, p. 47). Portanto, formar professores é também formar sujeitos capazes de analisar criticamente as condições materiais, históricas e institucionais em que atuam.

René Lourau (1993), com sua proposta da análise institucional, oferece uma importante contribuição para compreender o estágio como campo de investigação crítica. Para Lourau, toda prática social é institucionalizada, ou seja, marcada por normas, papéis e discursos que a regulam. O estágio, nesse sentido, pode revelar as tensões, contradições e resistências presentes nas escolas, desde que seja orientado por uma postura investigativa, conforme atesta a afirmativa: “a análise institucional não visa simplesmente descrever a instituição, mas provocar sua transformação” (Lourau, 1993, p. 62).

No contexto brasileiro, Bernardete Gatti (2010) reforça a importância de integrar teoria e prática desde o início da formação docente. Para a autora, é preciso superar o modelo de formação por estágios fragmentados e defender uma formação que valorize o contato permanente com a escola, numa perspectiva crítica e colaborativa. Gatti (2010, p. 38) afirma que “a prática pedagógica deve ser vista como processo de criação, de autoria e de intervenção no real”.



Isso significa romper com a visão passiva e burocrática do estágio e compreendê-lo como espaço de produção coletiva de conhecimento.

A partir dessas contribuições, compreende-se que o estágio supervisionado deve ser pensado como uma prática situada que exige leitura crítica da realidade, escuta atenta das múltiplas vozes da escola, compreensão dos fatores socioeconômicos e culturais que impactam o processo educativo e disposição para intervir. O estágio torna-se, assim, um laboratório de formação ética, política e epistemológica, onde o licenciando experimenta a docência em sua complexidade.

Compreender a prática docente requer um olhar que vá além da técnica. Ela se constitui como ação situada, atravessada por fatores institucionais, culturais, históricos e subjetivos. Nesta seção, propomos uma leitura da prática como fenômeno complexo e contextualizado, por meio da articulação dos conceitos de prática e ação discutidos por Sacristán (1999), e da análise sobre o papel do estágio na formação de professores capazes de interpretar e intervir criticamente nas realidades escolares.

A docência não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas aplicadas de forma mecânica. Ela é, antes, uma ação contextualizada, situada em instituições e permeada por dimensões subjetivas, históricas e políticas. Para compreender a prática docente em sua complexidade, é fundamental retomar a distinção feita por Pimenta e Lima (2019) com base em Sacristán (1999): enquanto a prática se refere aos modos institucionais de organização da ação



pedagógica, a ação diz respeito à forma como os sujeitos – professores e estudantes – se posicionam, interagem e significam suas experiências no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o estágio deve promover uma imersão crítica do licenciando na realidade educacional. O estudante precisa ir além da observação das aulas e do cumprimento de tarefas burocráticas. É necessário que ele, além de compreender os modos como os sujeitos interagem, precisam entender os sentidos que atribuem à escola e os efeitos das políticas públicas na organização do trabalho docente. Assim, o estágio se configura como espaço de leitura da realidade, de escuta das vozes silenciadas e de análise dos conflitos e desafios que atravessam o cotidiano escolar.

Essa concepção amplia a noção de formação, na medida em que professor e estudante reconheçam o estágio como momento privilegiado para a constituição de um profissional crítico e reflexivo, comprometido com a transformação da realidade educacional. Pimenta e Lima (2019, p. 43) destacam que, “as teorias [...] oferecem instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, colocá-las em questão”. Ou seja, a teoria deve iluminar a prática, mas também ser constantemente revisitada e ressignificada diante da experiência.

Além disso, é importante considerar que o estágio, compreendido como espaço de *práxis*, deve articular teoria e prática de forma dialética. Essa articulação é o que confere sentido ao processo formativo, pois permite ao futuro educador refletir criticamente sobre suas experiên-



cias, analisar os limites e as potencialidades das práticas pedagógicas e construir novas estratégias para atuar no campo educacional. A prática educativa, nesse modelo, não é apenas um espaço de aplicação da teoria, mas um lugar de produção de saberes, de problematização do instituído e de reinvenção de possibilidades pedagógicas.

Essa perspectiva reafirma o papel do estágio como núcleo estruturante da formação docente. Ele não é apenas momento de transição entre a universidade e a escola, mas campo de investigação e transformação da realidade. Ao tornar-se professor em formação, o estagiário não deve apenas aplicar o que aprendeu, mas se implicar na construção de práticas pedagógicas mais humanas, justas e contextualizadas.

Ao reconhecer a prática como espaço de mediação entre teoria e ação, compreendemos o estágio não como mera etapa formativa, mas como campo de *práxis*, onde o futuro docente experimenta, analisa e ressignifica sua inserção no mundo da educação. É essa concepção ampliada de estágio que fundamenta a conclusão deste capítulo, na qual se destaca sua centralidade na formação de educadores críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

CONCLUSÃO

Ao longo deste capítulo, buscamos compreender o estágio supervisionado não como um apêndice técnico do currículo da formação docente, mas como espaço de síntese, reflexão e transformação. As discussões apresentadas



demonstram que a persistente dicotomia entre teoria e prática fragiliza a constituição de um profissional autônomo, crítico e socialmente comprometido. Superar essa cisão exige ressignificar o estágio como um campo de *práxis*, em que a teoria ilumina a prática e, ao mesmo tempo, é por ela tensionada, ampliada e redimensionada.

Nesse contexto, o estágio curricular precisa ser visto como atividade teórica por excelência, fundamentada na observação sistemática, na análise crítica da realidade escolar e na reelaboração dos saberes vividos. É um momento privilegiado de encontro entre a universidade e a escola, em que o futuro docente aprende a observar, escutar, interpretar e intervir. A experiência do estágio, portanto, deve possibilitar ao estudante transitar entre os diferentes papéis que compõem a docência: o de aprendiz, o de pesquisador e o de autor de sua própria prática pedagógica.

A formação do professor, nesse sentido, requer um olhar mais atento para a dimensão investigativa do estágio. A pesquisa no estágio constitui uma estratégia formativa que permite ao licenciando compreender a complexidade do campo educativo, identificar contradições e elaborar respostas pedagógicas mais contextualizadas. Assim, o estágio deixa de ser um espaço de simples aplicação de técnicas para se tornar um laboratório de experimentação e reelaboração de práticas transformadoras.

Além disso, a experiência do estágio deve contribuir para que o futuro educador compreenda a escola como instituição social, atravessada por tensões culturais, políticas e históricas. A imersão crítica nesse espaço possi-



bilita o reconhecimento da pluralidade de sujeitos, saberes e experiências que compõem o cotidiano escolar. A prática docente, nesse sentido, se revela como ação situada, que exige sensibilidade, escuta, mediação e constante reflexão.

Conforme propõem Pimenta e Lima (2019, p. 45), “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*”. Essa concepção evidencia que não se trata apenas de preparar o futuro professor para o exercício técnico da profissão, mas de promover sua inserção crítica no mundo do trabalho, munido de saberes pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos que orientem sua ação.

Em suma, a integração entre teoria e prática no estágio supervisionado é condição indispensável para a construção de uma formação docente sólida, contextualizada e emancipadora. Ao compreender o estágio como campo de pesquisa, ação e reflexão, possibilita-se ao licenciando vivenciar a docência de forma plena, autônoma e transformadora. Cabe à universidade, por meio de seus currículos, projetos pedagógicos e práticas formativas, garantir que esse momento seja vivido em toda sua potência, contribuindo para a constituição de educadores comprometidos com uma escola mais justa, inclusiva e democrática.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João. **Formação de professores:** desafios e possibilidades. São Paulo: Editora Universitária, 2020.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: perspectivas atuais**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 13–24, jan./abr. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria de Fátima. **Estágio e formação de professores**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.


SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, João. **Reflexões sobre a prática docente**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2021.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.





2. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO MOLDA O FUTURO PROFESSOR DURANTE A FORMAÇÃO DOCENTE

Selma Garrido Pimenta

*Dra. Profa. Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade
de São Paulo -USP <https://orcid.org/0000-0003-0785-890x>*

Inalda Maria Duarte de Freitas

*Dra. Profa. Titular da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL
<https://orcid.org/0000-0001-8636-5964>*

Jamile Marques Ferreira

*Licencianda do Curso de Letras / Francês da Universidade Estadual
de Alagoas - UNEAL
<https://orcid.org/0009-0006-8037-285X>*

Fernanda Azevedo Ventura

*Licencianda do Curso de Letras / Francês da Universidade Estadual
de Alagoas - UNEAL
<https://orcid.org/0009-0000-3504-9574>*



INTRODUÇÃO

O estágio curricular supervisionado ocupa um dos mais significativos espaços da aprendizagem do licenciando. Não é só um momento simples de avaliação dos conheci-

mentos teóricos, mas sim o início da prática para o futuro profissional, além de ser uma aproximação do estagiário com a sua futura profissão. O estágio tem esse papel importante, no qual o docente em formação poderá desempenhar o seu trabalho e realizar sua autoavaliação. O momento da prática vivido pelo estagiário é importante na formação do futuro docente. As dificuldades que surgem, assim como os bons momentos, fazem-no aprender a responder a cada necessidade com a qual se depare na vida escolar.

Autores como Freire (1996), Imbérnon (2001), Libâneo (2017), Lima (2004), Pimenta e Lima (2013), Tardif (2005) e Aroeira e Pimenta (2018) embasam esta pesquisa com seus estudos e reflexões no que se refere ao ato de estagiar e à formação do futuro professor.

O objetivo é descrever as vivências das pesquisadoras durante o Estágio Curricular Supervisionado - ECS, focando os aspectos que o tornaram um facilitador da aprendizagem no período da formação docente.

As estratégias pedagógicas para a execução desta pesquisa tiveram como norte a investigação bibliográfica e a pesquisa-ação, tendo como técnica a observação participante caracterizando o aspecto qualitativo, e ainda, o contato das pesquisadoras com esses dois segmentos do estágio, a teoria e a prática. Após os estudos dos teóricos e a participação no estágio, ficou perceptível a evolução de cada acadêmico dentro do processo de pesquisa, ensino e aprendizagem.

Ao término do estágio, constatou-se que a atuação das pesquisadoras contribuiu de maneira significativa para sua



formação docente, uma vez que exerceram efetivamente o papel de professoras, tanto no âmbito universitário quanto na Educação Básica. Durante esse percurso, estabeleceram interlocuções com os diversos sujeitos envolvidos no processo formativo, com ênfase no trabalho como docentes responsáveis pela orientação e supervisão, bem como do professor regente – profissional que acolhe, dialoga, orienta e conduz o estagiário ao longo da experiência de regência. Conforme destacam Pimenta e Lima (2019), o estágio supervisionado constitui-se como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, em que o licenciando vivencia a complexidade do fazer docente e desenvolve uma compreensão crítica da realidade escolar.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PARA O DISCENTE EM LICENCIATURA

O estágio representa um momento formativo fundamental para os discentes, pois lhes permite aplicar os conhecimentos teóricos como orientadores de suas práticas pedagógicas no exercício da regência em sala de aula. Trata-se, portanto, de um processo que, além de formativo, assume um caráter autoformativo, ao possibilitar a reflexão crítica sobre o próprio fazer docente. Essa preparação, contínua por natureza, ocorre tanto no ambiente universitário quanto na escola-campo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia profissional do licenciando e para sua efetiva inserção no contexto educacional.



O estágio, portanto, extrapola a prática de ministrar aulas, configurando-se como um processo que envolve orientação sistemática e preparação para a tomada de decisões pedagógicas ao longo de sua realização. No contexto da escola contemporânea, espera-se que o professor seja capaz de reconhecer e respeitar as diferenças individuais dos estudantes, adequando sua prática pedagógica às especificidades de cada um. Como afirma Charlot (2015, p. 119), “na escola contemporânea, o professor deve, também, respeitar as diferenças dos seus alunos e individualizar o seu ensino”. Nesse sentido, os conhecimentos e experiências adquiridos durante o estágio promovem uma transformação significativa na constituição do futuro profissional docente. Ainda que se trate de um período relativamente breve, o estágio proporciona vivências formativas essenciais, cujos efeitos se estendem para além da Universidade, influenciando a prática e a identidade do professor em sua trajetória educacional.

Ainda na graduação, durante o período de estágio, o futuro professor tem a oportunidade de estabelecer contato direto com a sala de aula, assumindo o papel de regente e, com isso, confrontando-se com possibilidades e desafios inerentes à prática docente. O estágio supervisionado marca, assim, o início da vivência profissional como educador. E, como em toda profissão, é imprescindível, conforme aponta Pimenta (2005, p. 190), “ter consciência que é necessário recorrer a uma teoria, não como ‘ponto de chegada’, mas como possibilidade de partida”. Em outras palavras, a teoria assimilada ao longo da formação inicial não deve ser



concebida como um corpo de saberes rígidos e definitivos, mas como instrumento orientador da prática pedagógica, cuja efetivação se dá em contextos dinâmicos e em constante transformação.

Diante disso, o enfrentamento das situações concretas da docência exige a contínua leitura da realidade escolar, de modo que novas compreensões possam ser elaboradas. Assim, tanto a teoria quanto a prática devem ser compreendidas como processos inacabados e complementares, que se alimentam mutuamente na construção e ampliação dos saberes docentes.

No tocante à formação do professor, o estágio é um momento inicial e relevante. Mesmo diante de empecilhos, as conquistas compensam o esforço e dedicação empregados durante esse processo. O aprendizado é inegável. Portanto, “discorrer sobre o Estágio Supervisionado, situa a reflexão sobre a prática, alia conhecimento teórico e a possibilidade de construir ações didático-pedagógicas [...], assim como avalia e orienta processos de formação docente” (Aroeira; Pimenta, 2018, p. 25). Nesse contexto, o estágio supervisionado desperta novos horizontes para o estagiário, pois a prática torna o conhecimento mais compreensível e vice-versa.

O estágio curricular supervisionado é compreendido como um processo de pesquisa, experiência e prática, que aproxima o discente da realidade da sua área de formação, e ajuda o acadêmico a compreender diversas teorias à medida que estas iluminam a prática, tanto quanto esta alimenta aquelas. Logo, “o estágio como reflexão da *práxis*



possibilita aos alunos que ainda não exercem o Magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente” (Pimenta; Lima, 2017, p. 97). Este momento da formação acadêmica abre o caminho para o desenvolvimento da pesquisa, desenvolve habilidades para a *práxis* e a troca de experiências.

É no estágio obrigatório, que se encontra nas diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso - PPC - de Letras/Português/Francês/Literaturas, que as aprendizagens dos acadêmicos possibilitam um elemento essencial para o estagiário: a aproximação entre a universidade e a sociedade, permitindo a interação do futuro docente com seu possível ambiente de trabalho. Pimenta e Lima (2017, p. 45) comentam que,

[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Nessa perspectiva, o estagiário, durante sua permanência na escola-campo, consegue estabelecer uma relação de aprendizado que lhe permite repensar a realidade do ambiente no qual realiza suas atividades de observação e regência. Ou seja, teoria e prática se realimentam mutuamente.

É extremamente importante que o discente busque trabalhar em coletividade. Nesse contexto, o professor re-



gente tem um papel fundamental para a formação do futuro docente. Dessa relação entre discente e professor regente há troca de experiências, essencial para o acadêmico, que recebe orientações cruciais para a sua atividade profissional.

De acordo com Carvalho *et al.* (2003), no âmbito do projeto pedagógico de um curso de licenciatura, tanto a prática como componente curricular quanto os estágios supervisionados devem ser compreendidos como momentos formativos essenciais para a preparação do futuro professor. O estágio, em particular, adquire centralidade nesse processo, por se configurar como uma oportunidade singular de ampliação da compreensão sobre a realidade educacional e os processos de ensino. É nesse contexto que o licenciando estabelece uma relação direta com os alunos, com a dinâmica da escola e com a comunidade escolar, vivenciando concretamente os desafios e as possibilidades da prática docente.

Nesse sentido, o professor e o estagiário precisam respeitar, também, a cultura dos alunos da escola, campo de estágio, nesse contexto, “de qual cultura se trata, dos homens ou das mulheres? O que fazer, ainda, quando essa diferença cultural transmite formas de dominação? [...] qual é o conteúdo do imperativo ‘respeitar as diferenças culturais’ e quem explica ao docente o que significa exatamente” (Charlot, 2015, p. 119). Nesse pensamento do autor, é possível destacar o respeito pela cultura trabalhada na escola.

Assim, pode-se destacar que o estágio é primordial para a conclusão do curso de licenciatura e tem uma importância elevada pelo fato de ser a primeira experiência do



discente, a fim de lhe possibilitar, ainda em formação, uma noção da realidade escolar e das dificuldades vivenciadas pela escola no dia a dia. É dentro da sala de aula, na prática, que o estagiário vivencia o que antes era apenas teoria. Dessa forma, o estágio supervisionado abre “a possibilidade de uma ação entre a universidade e os diferentes espaços educativos situados no entorno da escola, nos quais professores-alunos e professor de estágio também atualiza seus conhecimentos” (Pimenta; Lima, 2017, p. 107). Em outras palavras, é importante esta interação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola-campo, pois são nesses espaços educacionais que os graduandos têm suas primeiras experiências enquanto professores.

Por isso, é de extrema relevância que o estagiário em ação, perceba em sua experiência, uma oportunidade única para se aprimorar com determinação e responsabilidade, qualidades essas essenciais para a sua futura profissão.

Para mais aprofundar a experiência em questão, é importante saber que, estagiar não é apenas a ação de lecionar, mas inclui toda uma preparação e uma administração de saberes que são obtidos, refletidos, adaptados e partilhados, tanto na universidade quanto na escola campo. Segundo Tardif (2005, p. 55): “A profissão de um professor se constrói tendo 4 pilares como base que são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais que são construídos no decorrer do seu cotidiano”. Os saberes da formação profissional docente incluem a ação de ensinar e, portanto, o estágio é parte da preparação do profissional.



Durante a experiência vivenciada pelas pesquisadoras, elas buscaram aprendizagens também nos estudos sobre os saberes disciplinares, uma vez que estes estão presentes nas áreas do conhecimento que foram implementados na educação da sociedade presente na escola-campo de estágio, pois são consideradas necessárias. Nesse ponto de vista, “parece fundamental para entender o que está acontecendo na história escolar de um aluno, sem desistir nem da perspectiva social, nem da perspectiva da singularidade individual” (Charlot, 2015, p. 166). Nesse sentido, se faz necessário levar em consideração o social, mas também o sujeito.

Os saberes experienciais são aqueles adquiridos durante a vida escolar. São as vivências concretizadas por meio da ministração dos conteúdos, dos trabalhos e aulas realizadas no cotidiano do estágio para a difusão de conhecimento. Deve-se buscar sempre à luz dos estudos realizados entre orientador e estagiários, a essência desse período: “o que é estágio articulado à pesquisa, como espaço propício da formação inicial do professor, para desenvolver o conhecimento teórico-prático da docência” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 86), e sempre pensando na formação do acadêmico. Sobre este momento, há muitas discussões sobre as atividades de estágio propriamente ditas, entendendo que elas, “instituem as práticas pedagógicas e organizam os sentidos que prescrevem os valores a serem vivenciados na escola” (Franco, 2012, p. 115). As estratégias pedagógicas do estágio apresentam os passos a serem seguidos no processo de aprendizagens, tanto dos acadêmicos quanto dos alunos



pilotos da escola-campo, bem como do professor orientador quanto do supervisor durante a regência.

Ao se inserir na sala de aula da escola-campo, o estagiário vivencia diferentes etapas formativas, iniciando por momentos de observação, pesquisa e registro de informações relevantes sobre o contexto escolar. Em seguida, dá-se início ao processo de intervenção pedagógica, cuja etapa culminante é a regência. Essa fase requer um tempo determinado para o planejamento e a condução das atividades docentes, as quais permitem ao licenciando aplicar os conhecimentos adquiridos e refletir criticamente sobre sua prática.

É comum pensar que a transformação do futuro professor só ocorrerá no momento das aulas. Mas, antes mesmo delas iniciarem, ainda no processo de observação da turma, o acadêmico já vislumbra seus ideais durante o período de regência. Pensa em como vai agir, falar ou questionar os alunos, como vai realizar suas aulas, etc. Nesse momento do estágio fica explícito que: “[...] teoria e prática passam a ser consideradas elementos indissociáveis da atividade docente” (Aroeira; Pimenta, 2018, p. 83). Vê-se que a *práxis* estará sempre presente no estágio supervisionado. Que “é possível aprender e educar, contanto que o educador já possua as qualidades do ofício” (Tardif, 2005, p. 161). O ofício do estágio traz aprendizagens significativas para o acadêmico.

Durante o estágio, o momento da observação também é importante. Tanto o professor regente quanto os/as próprios/as estagiários/as experienciam situações que



suscitam reflexões e aprendizagens. Paulo Freire (1996, p. 39) afirma:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo ao máximo.

Dentro dessa mesma perspectiva de Freire (1996), José Carlos Libâneo (2017) traz em seus estudos o discurso tratando da atividade em sala de aula, do professor e da aprendizagem escolar, e afirma que a observação das práticas pedagógicas pessoais e alheias, necessitam de um olhar crítico. Cada novo pensamento, cada nova descoberta ou ideia transformam o professor e, até mesmo, seu ambiente de trabalho, conforme podemos observar em:

[...] necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação (Libâneo, 2017, p. 137).



Então, destaca-se que, a preciosidade do observar e do observar-se, é possível aprender com o outro e consigo mesmo. É preciso estar atento às nossas próprias atitudes e opiniões, pois o professor é sempre uma figura de referência. As ações e as palavras de um mestre são importantes e serão sempre lembradas.

Esta seção apresenta uma análise das experiências vivenciadas pelas estagiárias no contexto do estágio supervisionado, compreendido aqui não apenas como uma exigência curricular, mas como um espaço privilegiado de formação docente. A partir de uma perspectiva reflexiva, o texto busca evidenciar como as situações enfrentadas em sala de aula, os diálogos com professores regentes e orientadores, bem como as observações e intervenções realizadas, contribuíram para a construção do saber docente. Assim, por meio do relato e da reflexão crítica sobre suas trajetórias, as estagiárias compartilham não apenas desafios e aprendizagens, mas também os sentidos atribuídos à docência em construção.



REFLETINDO UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA ATRAVÉS DO ESTÁGIO

Essa experiência de estágio aconteceu em uma escola de ensino básico, da rede pública, de ensino básico, na cidade de Arapiraca, Estado de Alagoas. É uma escola grande, com um pátio espaçoso para os alunos, acesso à internet, banheiros com áreas de banho e muitas salas de aula; para os professores há uma sala e banheiros. Observou-se que a

biblioteca é pequena. Bem como, na escola havia cartazes de projetos, momentos de leituras e datas comemorativas. O envolvimento dos alunos era visível.

Ao dar início ao estágio, toda a percepção que se tinha referente à sala de aula, no caso, como alunas, foi modificada. Estas alunas, agora estagiárias, atuavam como futuras professoras que se preocuparam com o espaço escolar, a quantidade de alunos e suas necessidades na turma em que estagiaram. O comportamento dos alunos, tudo, era foco da atenção das estagiárias. Naquele momento, aquele espaço era, também, de sua responsabilidade. Os conhecimentos adquiridos foram guias para que tudo ocorresse conforme o planejado durante as orientações.

No decorrer da observação, percebeu-se que a turma era grande e o comportamento de alguns alunos chegava a assustar pela falta de respeito com a figura do professor regente, desconsiderando sua autoridade. As estagiárias já tinham uma vivência mais madura, o que lhes possibilitou demonstrar admiração e respeito pelo professor regente. Aí tiveram, então, uma postura de cobrança para com os alunos, antes mesmo de começar a reger as aulas. Isso foi muito importante para poderem realizar o trabalho de regência, efetivando o que havia sido planejado. As acadêmicas foram preparadas para lidar com a sala de aula, mesmo sabendo que situações diversas poderiam surgir. As orientações do professor regente e da professora orientadora do estágio foram relevantes para o processo das atividades desenvolvidas.

O desafio maior foi obter o silêncio, a atenção e a participação dos alunos. Lutou-se muito por isso. Conseguiu-se



o bastante para o desenvolvimento das aulas. Nas aulas de Literatura ministradas, os alunos conheceram o gênero cordel e leram um livro com rimas e as xilogravuras do gênero, o que despertou interesse e muitos sorrisos durante a conversa sobre a interpretação e as partes mais significativas da história contada. Foram obtidas, então, uma participação apreciável, pois percebeu-se que a aula fluiu bem.

O professor orientou a turma sobre o respeito com as acadêmicas e as deixou a sós com eles, o que foi muito importante para a autonomia delas com os alunos. “Nesse contexto (sala de aula), a atuação do professor vai além da transmissão de conhecimentos, superando o modelo de racionalidade técnica para lhe assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional” (Aroeira; Pimenta, 2018, p. 73). O estágio traz a reflexão e a vivência para superar os desafios da futura profissão. As dificuldades enfrentadas em sala de aula impactam o professor, seja ele o professor em formação ou o regente já atuante.

O momento da observação foi um preparo significativo, foi um marco para a formação das acadêmicas. Não foi colocado a questão do comportamento dos alunos como algo abominável, pois são níveis de maturidade diferentes, é uma fase inquieta em que vivem, leva os adolescentes a usarem palavras ou a agirem sem a preocupação de estarem agredindo ou não, seja agredindo o professor ou qualquer outra pessoa.

É essencial entender que, enquanto professoras, nenhuma atitude de desrespeito deve ser tolerada, seja entre colegas ou entre professor e aluno. É importante ter



consciência de que, na sala de aula, lida-se com pessoas de culturas e criações diferentes, e isto certamente influencia de maneira favorável, algumas vezes, e desfavorável, em outras. Assim, entende-se que o ser professor é algo complexo, somente ele sabe os desafios, as limitações, as expectativas e as demandas que vive no seu ambiente de trabalho. As autoras a seguir dizem que,

Precisamos entender é a necessidade de ver a formação em sua complexidade e abrangência, de forma a carregar consigo a marca da concepção de professor, como o profissional que lida com a educação, enquanto prática social em constante transformação, nesse contexto, com o conhecimento sistematizado, visando à emancipação do homem. Dessa forma, o professor é um intelectual, em processo contínuo de construção (Almeida; Pimenta, 2014, p. 44).

A formação do professor não se limita ao período de graduação. Ela é contínua. Tornar-se um mestre requer um olhar minucioso, atenção e estudo frequente sobre o que ensina. Este processo formativo demanda ensinar de diferentes formas para atender à diversidade de seus alunos; necessita também que o professor seja cuidadoso com suas práticas de ensino.

Nesse contexto, há necessidade de refletir sobre a *práxis* do professor durante sua formação, principalmente no período do estágio, momento em que o/a estagiário/a se depara diretamente com a sala de aula, tendo a dimensão do que seja seu futuro ambiente profissional.



DIFICULDADES DURANTE O ESTÁGIO

No decorrer do estágio, algumas dificuldades acabaram acontecendo. Para que houvesse superação, as estagiárias foram orientadas pelos professores, que indicaram a necessidade de termos domínio do conteúdo, firmeza, interação e não deixar os alunos desocupados.

Antes do início do estágio, buscou-se ouvir acadêmicas que já haviam vivenciado essa experiência, na tentativa de compreender os desafios, assim as estagiárias se prepararam para a atuação em sala de aula. Os relatos que elas ouviram foram marcados por sentimento de insegurança e despreparo diante da prática docente, especialmente diante de situações-problema do cotidiano escolar.

Além disso, muitas destacaram que o tempo destinado à regência foi insuficiente para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas, o que limitou a possibilidade de desenvolver atividades mais elaboradas ou diferenciadas. Esse receio também acompanhou-os ao longo do processo. A percepção de que o tempo seria escasso os fez hesitar em propor estratégias inovadoras, uma vez que temiam não conseguir aprofundar adequadamente os conteúdos. Tal dificuldade está em consonância com a reflexão de Pimenta e Lima (2017, p. 193), ao afirmarem que “o tempo, no processo de ensino, se estrutura diferentemente do tempo na pesquisa: não há flexibilidade, é preciso que tenha começo, meio e fim”. Nesse sentido, o estágio, apesar de ser uma experiência formativa essencial, se desenvolve num tempo didático delimitado, o que exige do licenciando a capacida-



de de planejar, executar e refletir sobre sua prática em uma dinâmica temporal distinta daquela vivenciada nos espaços teóricos da universidade. Enfim, como em todo processo de ensino, há planejamento, o tempo também faz parte do plano de aula. É claro que as inseguranças e limitações diminuem ao longo do tempo de exercício da profissão.

Nessa experiência, houve preparação e nós estagiárias não tivemos grandes dificuldades, embora elas tenham existido. Depararam-se com uma realidade diferente do que haviam imaginado. Foi impactante encontrar uma sala com muitos adolescentes que falam o tempo todo e que não prestam atenção na explicação do professor e subestimam a figura do estagiário. Contudo, as acadêmicas procuraram superar as barreiras encontradas, conquistando a atenção e a participação dos alunos. Para isso, recorreram a técnicas e procedimentos que lhes tornassem mais próximas dos estudantes, pois “as estratégias metodológicas constam no Plano de Ensino [...] as estratégias visam a promover maior participação do estudante na construção da aula” (Aroeira; Pimenta, 2018, p. 113). Seguindo a metodologia ensinada pela professora orientadora, tiveram menos dificuldades durante o percurso do estágio.

Entendendo a importância do estágio obrigatório como um componente curricular que permite que os licenciandos conheçam o contexto escolar já durante a sua formação. O período de observação, que é parte do Estágio Supervisionado; a disciplina Didática, que trata das estratégias do ato de ensinar, contribuem para que os estagiários, ao serem inseridos no campo de estágio, tenham conhecimen-



to do que deverão fazer. Sobre o estagiário e o supervisor, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 70) afirmam: “o estagiário deve ganhar autonomia [...], mas, inicialmente, a figura do supervisor é importante”. Nesse pensamento, o supervisor é o professor regente que contribui com orientações em todos os momentos da sala de aula e nas dificuldades do cotidiano da escola, campo de estágio.

Outro aspecto que se precisa ressaltar é a relação entre o estagiário e o professor regente. A convivência entre eles deve ser caracterizada por uma relação de troca, de aprendizagens, de experiência e respeito, mas nem sempre é isso que acontece. Alguns professores regentes ainda veem o estagiário como alguém que atrapalha suas tarefas escolares. Sendo que, ‘um/a professor/a ou estagiário/a é um/a *performer* (performador)’. Pois, os dados apresentados nesse contexto tornam-se o desafio enriquecedor, tanto para o orientador quanto para o estagiário, diante das dificuldades encontradas, principalmente, na escola, campo de estágio. “O enfrentamento desse novo e difícil momento não impediu a realização das aulas” (Freitas; Ribeiro; Pontes, 2023, p. 177). E isso se tornou um desafio enriquecedor entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

O aprendizado de qualquer profissão é teórico e prático. Esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, nas quais o futuro educador irá repetir aquilo que ele avalia como bom. É um processo de escolhas, de adequação, de acrescentar ou retirar, dependendo do contexto no qual se encontram os sujeitos. É nesse momento que as experiências e conhecimentos adquiridos durante



o estágio facilitam as decisões a serem tomadas. Nesse contexto, “une formation doit créer un besoin d’une information et stimuler un questionnement permanente, par la participation du stagiaire et sa prise de conscience face à son propre parcours” (Cunha, 2004, p. 44)¹.

Perante isso, os futuros professores são confrontados com a necessidade de determinarem novos saberes e práticas, de maneira que possam, desde então, construir percepções para reflexões que em breve lhes deem condições relevantes para uma prática docente que seja, de fato, humana e justa. Embora não seja fácil na realidade em que se vive, há professores comprometidos com o processo de educar. Continuam fazendo leituras, pesquisas, interagindo com seus pares e outros profissionais na tentativa de continuar dando à educação o papel que lhe cabe: levar conhecimento a todos os indivíduos. O período de estágio enriqueceu as estagiárias, inclusive no sentido de lhes fazer cientes do papel importante que estão assumindo. Sabe-se que a conquista de uma educação de qualidade depende da relação entre Universidade, escola e sociedade, além de políticas públicas que possibilitem o funcionamento do sistema educacional nas suas diversas esferas.



1 A formação deve criar necessidade de informação e estimular o questionamento permanente, através da participação do formando e da consciência do seu próprio percurso” (Tradução nossa).

CONCLUSÃO

Ao finalizar esta produção, podemos dizer que o estágio tem uma enorme importância na formação profissional. É a base para os estagiários atuarem como professores. Após esta prática, os estagiários sentem-se mais preparados para atuar profissionalmente na sala de aula. É no período do estágio que o acadêmico, futuro professor, percebe a possibilidade de utilizar os conhecimentos teóricos, na prática, sempre procurando fazer uma reflexão depois de cada aula, em busca de melhorias e refinamento de sua atuação.

O tornar-se professor é um caminho cheio de surpresas e desafios que moldam o profissional durante sua vida acadêmica e suas experiências, tanto nos estágios, quanto nas ações do dia a dia na educação da sociedade. Para evoluir, esse futuro professor deve estar aberto às novidades tecnológicas que invadiram todos os espaços, inclusive as escolas; precisa estar preparado para lidar com as possibilidades e ensinamentos que se lhes apresentarem e a tratar das dificuldades que surgirem.

Por fim, reafirmamos a importância do Estágio Supervisionado para a nossa formação. A vivência de sala de aula, enquanto futuros professores, solidificou nosso compromisso com a Educação. Apesar das condições adversas, a consciência da importância de elaborar saberes, de compartilhar conhecimento para tentarmos construir um mundo com outro perfil, oferecendo aos nossos jovens o direito de conhecer o que a humanidade produziu ao longo de sua exis-



tência, inclusive no que tange à linguagem, faz-nos ciente do papel que estamos assumindo enquanto professores.

E nesse caminhar, as orientações recebidas dentro da academia e na escola-campo, deu-nos a segurança para realizarmos os primeiros passos como educadoras, sem deixarmos de entender que o aprendizado de qualquer profissional comprometido, requer uma formação contínua. Iremos nos deparar com novos saberes, novos espaços, novos alunos que irão nos enriquecer enquanto humanos e profissionais, assim como pretendemos contribuir para o enriquecimento daqueles com quem dividiremos o espaço de sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Estágios Supervisionados na Formação Docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

AROEIRA, Kalline Pereira e PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, L. M. C.; DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. PENTEADO, M.; TANURI, L. M.; LEITE, Y.F. e NARDI R. **Pensando a licenciatura na UNESP. Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, ano 9, n.9/10, p. 211-232, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2015.

CUNHA, José Carlos Chaves da. (Coor.). **Formation en langues et enseignement du FLE: sélection du textes présentés lors**



du XIVE. Congrès Brésilien des professeurs de français.

Belém: Centro de Letras e Artes, 2004.

FRANCO, Carlos Alberto. **Linguística histórica:** uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Inalda Maria Duarte de; RIBEIRO, Rosária Cristina Costa; PONTES, Edel Guilherme Silva (Org.). **O percurso do estágio atrelado à pesquisa:** formando profissionais. Arapiraca: Eduneal, 2023.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Izabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores caminhos e desca- minhos da prática.** Brasília: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.** Educar, Curitiba, n^o 24, 2017.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre estágio supervisionado e ação docente/Maria Socorro Lucena Lima; colaboradores Zuleide Ferraz Garcia... [et al.] - 4. Ed., revê ampl. - Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.**

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.



PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. (Orgs.). **O papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; AROEIRA, Kalline Pereira. (Orgs.). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.



3. DOCÊNCIA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO ENTRE NORMAS E RESISTÊNCIAS

Wheber Mendes dos Santos
Mestrando da Universidade Federal de Sergipe – UFS
<https://orcid.org/0000-0003-1495-4641>

Alice Virgínia Brito de Oliveira
Dra. Profa. Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
<https://orcid.org/0000-0006246-380X>

Márcia Alves de Carvalho Machado
Dra. Profa. da Universidade Tiradentes – UNIT
<https://orcid.org/0000-0002-5728-6535>



INTRODUÇÃO

Ao ingressar na instituição escolar a partir da experiência acadêmica, muitos estudantes da licenciatura deparam-se com uma tensão recorrente: a aparente cisão entre a teoria pedagógica adquirida na formação universitária e a prática cotidiana do magistério. É comum ouvir, de docentes mais experientes, que a teoria pouco dialoga com as exigências da sala de aula – o que, muitas vezes, contribui para a substituição da reflexão crítica por um tecnicismo funcional, rigidamente normatizado. Essa ruptura entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia

na escola tem gerado inquietações legítimas nos professores em formação, especialmente diante da dificuldade em compreender até que ponto é possível articular, de maneira coerente e efetiva, os princípios teóricos com as práticas concretas da docência.

Essa problemática se torna ainda mais complexa ao considerarmos a diversidade de fatores que compõem o cenário escolar: desigualdades socioeconômicas, relações de poder, demandas curriculares rígidas, experiências plurais dos estudantes e a presença de estruturas normativas enraizadas na cultura institucional. Diante disso, compreender como a formação docente inicial se relaciona com esse campo tensionado exige mais do que uma leitura superficial da distância entre teoria e prática; requer, sobretudo, uma análise crítica das condições históricas, políticas e simbólicas que sustentam o funcionamento da escola como instituição moderna.

Este capítulo objetiva analisar a formação docente inicial a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), nos Estágios Supervisionados e no Programa Residência Pedagógica (PRP), compreendendo como esses espaços contribuem – ou não – para a construção de práticas pedagógicas que escapem à reprodução de modelos normativos. A investigação parte da concepção de que a escola não deve ser pensada apenas como um espaço físico de ensino-aprendizagem, mas como um dispositivo social moderno, nos termos de Foucault (1987), que atua na produção de saberes, na regulação de condutas e na constituição de subjetividades.



A fundamentação teórica articula autores da perspectiva pós-crítica, como Foucault (1987), Bourdieu e Passeron (1997) e Deleuze e Guattari (1997), com leituras contemporâneas como Gallo e Carvalho (2022) e Veiga-Neto (2003), além das contribuições de Michel de Certeau (1994) e Jorge Larrosa Bondía (2002), que possibilitam pensar o cotidiano escolar como espaço de resistência, criação e conflito. Em diálogo com esses autores, propõe-se a noção de uma *educação menor*, inspirada na ideia de literatura menor formulada por Deleuze e Guattari, como uma forma de docência que escapa à lógica majoritária e cria linhas de fuga dentro do sistema escolar.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise do cotidiano e na construção de saberes experienciais. O percurso metodológico seguiu as orientações de Alves (1999), ao priorizar a observação das rotinas e a análise das práticas escolares como expressões simbólicas de relações de poder. Os dados foram construídos a partir dos registros, das vivências e das intervenções pedagógicas realizadas durante o processo formativo do autor, compreendendo o estagiário como sujeito implicado no campo e, portanto, agente cultural ativo da experiência narrada. As experiências analisadas foram entendidas como saberes situados, conforme a concepção de Bondía (2002), segundo a qual o conhecimento se dá na interseção entre a vida vivida e o saber teórico. Além disso, os aportes de Certeau (1994) permitiram pensar as práticas cotidianas como táticas que, mesmo em meio à estrutura, possibilitam resistência e reinvenção.



O interesse desta investigação reside na urgência de compreender por que a escola, apesar dos inúmeros discursos reformadores, permanece resistente à mudança em diversos contextos formativos. As experiências narradas ao longo deste capítulo revelam que as tentativas de instaurar práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e emancipatórias colidem frequentemente com estruturas enrijecidas, tradições naturalizadas e relações hierárquicas consolidadas entre docentes e discentes. Ainda assim, nos interstícios da rigidez institucional, emergem brechas, resistências e invenções – sinais de que a docência pode ser compreendida não apenas como repetição, mas como movimento, deslocamento e criação.

Portanto, este capítulo propõe discutir a formação docente em sua dimensão política e ética, problematizando a naturalização da escola como território neutro e refletindo sobre os desafios e as potências de uma docência em trânsito, tensionada entre as normas que a fixam e as resistências que a movem.

ENTRE A ESCOLA QUE IMOBILIZA E A DOCÊNCIA QUE SE MOVE

Ao refletir sobre a formação docente inicial, é imprescindível reconhecer o modo como a escola moderna foi historicamente constituída como espaço de controle, normalização e docilização de corpos. Estruturada segundo lógicas disciplinares e hierarquizadas, a instituição escolar atuou como palco da reprodução de valores dominantes,



conformando subjetividades a partir de uma cultura normativa e excludente. Esta seção problematiza o sedentarismo que marca a escola moderna – em seu modelo fixo e reiterativo – e contrapõe a esse paradigma a ideia de uma docência nômade, desassujeitada e crítica, que desafia a lógica binária das relações escolares e se abre à multiplicidade, à escuta e à experimentação.

A escola moderna consolidou-se como um espaço marcado por práticas de poder e disciplinamento, tendo como um de seus principais mecanismos o controle dos corpos, conforme analisado por Foucault (1987). Nesse contexto, a educação tornou-se, hegemonicamente, um instrumento voltado à formação de sujeitos para o mundo do trabalho, operando por meio da assimilação cultural de valores dominantes. Como afirma Veiga-Neto (2003, p. 35): “As investigações de Foucault mostraram que duas instituições foram profundamente remodeladas através do exercício disciplinar e desempenharam papel central no processo de individualização – ou subjetivação, se preferirmos: o exército e a escola”.

Bourdieu e Passeron (1997), ao analisarem a função social da escola em *A reprodução*, reforçam esse entendimento ao indicarem que o currículo escolar está a serviço da reprodução cultural da elite, operando como um dispositivo de violência simbólica: “é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu; Passeron, 1997, p. 16). Dessa forma, a noção de



violência simbólica, como desenvolvida por estes autores destaca a primazia da cultura como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a assimilação como pilar fundamental da educação formal.

Em Foucault (1987), a escola é concebida como uma instituição que opera por meio da “docilização” dos corpos, em um arranjo de saber-poder que visa produzir sujeitos normativos, moldados segundo as condutas e expectativas sociais dominantes. A construção da subjetividade, nesse modelo, se dá pela adesão a um ideal de normalidade instituído pela própria escola enquanto aparato disciplinar.

Tanto em Foucault (1987) quanto em Bourdieu e Passeron (1997), é possível perceber a escola como instância fundamental na modelagem das subjetividades, atuando de forma a ajustar e homogeneizar condutas. A tensão entre educação, normalização e cultura perpassa o debate sobre o papel social da escola e sobre como seus agentes são afetados por tais estruturas.

Nesse sentido, Gallo e Carvalho (2022) chamam a atenção para a rigidez das instituições escolares, caracterizadas por uma lógica binária e hierárquica que define previamente os papéis a serem desempenhados. A metáfora do teatro da representação é mobilizada pelos autores para ilustrar como a escola opera segundo um roteiro fixo, no qual os indivíduos são reduzidos a personagens com funções delimitadas. Essa estrutura limita a criatividade e o potencial transformador da docência, reforçando um modelo territorializado e opressivo no qual a escola se torna resistente a reconfigurações.



A representação, segundo os autores, atua como uma máquina binária que naturaliza práticas estabelecidas por meio da repetição e das condições históricas de produção. Um exemplo emblemático é a cisão professor-aluno, relação que se mantém hegemônica ao longo do tempo, sustentando uma lógica hierárquica e de poder no espaço educativo. Desafiar tal dicotomia significa também reimaginar a escola como um território em movimento, dinâmico e inclusivo, onde as relações se constroem de modo mais fluido e dialógico.

Gallo e Carvalho (2022, p. 285) afirmam que o sedentarismo escolar opera a partir de uma tríplice esfera: “a) controle de condições de constituição de subjetividade; b) fixação de significações dominantes; c) regulação de ações independentes”. Trata-se de uma memória longa que reativa significantes hegemônicos, consolidando uma estrutura educativa voltada à reprodução da ordem social, em detrimento de práticas educativas emancipatórias.

Foucault (1987, p. 69) reforça essa compreensão ao afirmar:

Em certo sentido, a escola é uma instituição que transmite os modos de vida, as formas de saber, as categorias de pensamento que definem a sociedade em que ela está inserida. Por outro lado, é uma instituição que assegura o ajustamento entre a formação dos jovens e as necessidades da sociedade.



A escola, portanto, não apenas resiste às mudanças, mas também se reinventa enquanto mecanismo moderno de controle social, agindo sobre os saberes e práticas que ameaçam seus princípios de normatividade. Veiga (2002) enfatiza a função civilizatória da escola, compreendida como espaço de produção de subjetividades normativas por meio do dispositivo pedagógico. Tal produção é sustentada pela repetição que reforça um já conhecido “*déjà vu*” educacional: “reproduzida de modo incontestado, com efeito, operando, decodificando os sistemas de distribuição de significância e de subjetivação arraigados em propósitos que ressoam numa espécie de *déjà vu*” (Gallo; Carvalho, 2022, p. 287).

A relação entre professor e aluno, concebida sob a lógica do saber e do não saber, também simboliza essa estrutura hierárquica. O professor figura como aquele que conduz, enquanto o aluno aparece como aquele que deve ser conduzido. Essa lógica repercute em avaliações, modos de convivência, relações de gênero, raça, classe e sexualidade, sustentando práticas excludentes e formatadoras.

Paro (2001), ao criticar a estrutura tradicional da escola brasileira, denuncia a rigidez curricular e propõe um modelo mais adaptável e responsivo às especificidades dos alunos e às transformações sociais. Ele também defende a descentralização da figura do professor como autoridade única, propondo práticas educativas mais horizontais e dialógicas, que reconheçam ativamente a participação dos estudantes. Paro destaca, ainda, os limites das avaliações



padronizadas e a necessidade de abordagens que valorizem a diversidade de competências e subjetividades discentes.

Gallo e Carvalho (2022) retomam a ideia de que a educação tem sido utilizada pelo Estado como um dispositivo de controle – um “aparelho de captura”. O Estado, nesse modelo, busca normatizar todos os aspectos da vida social, incluindo a educação, reafirmando seu domínio sobre os processos de subjetivação. Mesmo reconhecendo a educação como um “bem público”, os autores evidenciam que esse bem é rigidamente regulamentado e dirigido por estruturas estatais.

Contudo, nem tudo se submete ao controle. Há saberes menores, insurgentes, que resistem à homogeneização. Esses saberes, descritos como “nômades”, não se fixam em um único lugar ou forma, e persistem nos interstícios do sistema educacional moderno. Eles emergem de experiências diversas, transitam entre espaços, produzem linhas de fuga e desafiam a uniformidade imposta.

Essa noção de saber nômade é central para a proposta de uma docência desassujeitada, que escapa à normatividade imposta pelo sedentarismo institucional. Em meio a uma escola moldada por estruturas hierárquicas, ainda é possível vislumbrar brechas para práticas educativas libertadoras, criativas e plurais – espaços onde a docência pode habitar em constante movimento.

Se por um lado a escola opera como um território de sedimentação e controle, por outro, ela também abriga brechas, fissuras e possibilidades de reinvenção. É nesses



interstícios que emergem os saberes nômades, insurgentes, que escapam ao cerceamento institucional e anunciam práticas pedagógicas plurais e criativas. A seguir, passamos a analisar tais experiências, vivenciadas pelo pesquisador durante a formação inicial docente, que ilustram uma pedagogia em constante deslocamento – uma *educação menor*, nos termos de Deleuze e Guattari (1997).

EDUCAÇÃO MENOR: ENSAIOS DE UMA DOCÊNCIA EM MOVIMENTO

O conceito de *educação menor*, conforme proposto por Deleuze e Guattari (1997), rompe com os moldes tradicionais de ensino ao valorizar a experimentação, a diferença e o *devenir*. Trata-se de uma pedagogia que não se ancora em métodos fixos nem em identidades rígidas, mas que se movimenta em fluxo constante, em busca de conexões inesperadas e práticas emergentes. Nesta seção, exploram-se os caminhos trilhados pelo pesquisador durante sua formação inicial docente, nos quais tais experimentações nômades se revelaram fundamentais na construção de uma prática educativa mais flexível, criativa e responsiva às singularidades dos contextos escolares.

A *educação menor* não significa uma educação inferior ou de menor importância. Ao contrário, é uma proposta radical e potente que rompe com os moldes majoritários e hegemônicos da educação tradicional. Trata-se de um modo de ensinar e aprender que se constrói nos interstícios do sistema, nos desvios, nas margens – por isso, menor.



Essa ideia se apoia em três características principais, por analogia à literatura menor: 1. Deslocamento da norma – quando a educação não se ancora em padrões fixos de ensino, como currículos imutáveis, disciplinas estanques ou relações hierárquicas entre professor e aluno. Ela se constrói nos deslocamentos, nos atravessamentos e na experimentação – é uma prática nômade por excelência; 2. Coletividade como força produtiva – na educação menor, a voz do sujeito coletivo emerge. O conhecimento não parte de um saber pré-estabelecido, mas da escuta, do encontro e da colaboração entre sujeitos. Ela se contrapõe à centralidade do professor como única autoridade do saber; 3. Força de desterritorialização – quando a educação rompe com os territórios conhecidos da escola moderna: horários rígidos, organização espacial, segmentação de saberes. Ao invés disso, a educação, que é menor, abre espaço para práticas híbridas, transdisciplinares, afetivas, criativas – e, muitas vezes, insurgentes.

Tais práticas foram vivenciadas em programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Residência Pedagógica (PRP). No PIBID, foi possível experimentar pedagogias críticas em ambientes escolares diversos, rompendo com a repetição de modelos estanques e ensaiando estratégias de aproximação entre teoria e prática. As atividades desenvolvidas nesse âmbito operavam em sintonia com a lógica da educação menor, favorecendo abordagens que integravam sensibilidade, escuta ativa e liberdade criativa.



Já o Estágio Supervisionado apresentou-se como espaço privilegiado para a mobilidade pedagógica. O trânsito entre escolas com culturas e dinâmicas distintas desafiou o pesquisador a adaptar-se, a reinventar-se e a criar práticas pedagógicas singulares, alinhadas às demandas reais e concretas de cada comunidade escolar. Esse movimento, por sua vez, revelou-se frutífero para o exercício de uma docência aberta ao novo e resistente à cristalização institucional.

A participação no Programa Residência Pedagógica, embora marcada por uma imersão mais prolongada em um único espaço escolar, também propiciou experimentações. A constância no ambiente possibilitou o acompanhamento dos efeitos das práticas docentes ao longo do tempo, promovendo ajustes metodológicos e reflexões contínuas sobre o papel do professor como agente de transformação. Mesmo nesse contexto de aparente estabilidade, a postura nômade se fez presente na busca por práticas dinâmicas, centradas no diálogo e na valorização da escuta pedagógica.

A concepção de *nomadologia*, proposta por Deleuze e Guattari (1997), encontra eco nessa trajetória formativa, pois aponta para a recusa de se submeter a um regime de verdade único. A educação menor, nesse viés, é movida por multiplicidades, por conexões imprevistas e por afetos que atravessam as relações de ensino-aprendizagem. Em vez de seguir trilhas pré-definidas, o educador nômade traça mapas, experimenta rotas e dá forma ao inédito.

A vivência dessas experimentações mostrou que o ensino pode – e deve – ser entendido como um processo ético-estético em constante (re)construção. Ao adotar uma



perspectiva nômade, o docente reconhece que cada situação pedagógica é única, e que as respostas às questões escolares não se encontram em manuais, mas na escuta sensível e na capacidade de agir com criatividade. Assim, tais experiências contribuíram para a construção de uma pedagogia menor, marcada pela flexibilidade, pela fluidez e pela potência de transformar os modos de ser e de ensinar.

As experimentações vividas durante a formação inicial docente evidenciam que a educação menor não é apenas uma proposta metodológica alternativa, mas um posicionamento ético-político diante das formas hegemônicas de ensinar e aprender. Ao deslocar-se entre diferentes contextos, programas e práticas, o pesquisador construiu um percurso marcado pela escuta ativa, pela reinvenção constante e pela recusa a modelos normativos de docência. No entanto, essas experiências não se deram em abstração: elas se materializaram no interior das instituições escolares, onde os confrontos entre a inovação e a tradição se intensificaram. É nesse contexto que se insere a próxima seção, dedicada a refletir sobre o retorno à escola e os desafios enfrentados no processo de construção de outro lugar possível para o exercício docente.

O RETORNO À INSTITUIÇÃO ESCOLAR E À CONSTRUÇÃO DE OUTRO LUGAR, A DOCÊNCIA

Dentre as múltiplas vivências que compuseram a formação inicial docente do pesquisador, o retorno à escola como estagiário se destacou como uma experiência singu-



lar, carregada de desafios, deslocamentos e aprendizados. Longe de constituir um simples cumprimento de carga horária, o estágio supervisionado representou a imersão em um território já conhecido sob novos olhares – agora investido do olhar do pesquisador em formação, inquieto diante das práticas cristalizadas e atento às potências da escuta e da experimentação. Esta subseção, portanto, visa relatar e analisar essa vivência, enfatizando o confronto entre modelos tradicionais de ensino e práticas nômades que visam ressignificar o espaço da docência como território de criação e resistência.

Retornar à escola, agora como sujeito em formação docente, foi mais do que um reencontro com um espaço já conhecido: tratou-se de um mergulho profundo em camadas estruturais e subjetivas que compõem o cotidiano escolar. Vivenciar o estágio supervisionado no auge do processo formativo significou adentrar o universo da docência sob uma nova ótica – não mais a de um estudante que recebe, mas de alguém que interroga, observa, escuta e atua. Essa vivência não se restringiu a uma tarefa acadêmica, mas constituiu uma jornada de deslocamento ético e político rumo à construção de outro lugar para a docência.

Durante esse processo, foram realizadas observações sistemáticas, entrevistas com alunos, escutas institucionais e reuniões pedagógicas. Em um desses encontros, um comentário captado nos corredores expressou, com contundência, a cisão entre universidade e escola: “Aqui não é universidade, educar não precisa de teorias de aprendizagem, precisa de dom.” A fala, aparentemente simples, revelou o tensiona-



mento existente entre a prática docente e a formação teórica, que naturaliza o ensino como vocação inata e deslegitima os saberes pedagógicos produzidos na academia.

Esse cenário revelou uma compreensão mística e despolitizada da docência, associando o ensino ao “dom” e não ao resultado de um processo formativo crítico e reflexivo. Inserido nesse contexto, o estagiário buscou desenvolver uma escuta atenta às vozes dos estudantes e cultivar práticas de ensino dialógicas e afetivas. A prática pedagógica adotada priorizou a construção coletiva do conhecimento, ancorada na experimentação e na coautoria dos processos educativos, afastando-se da lógica bancária e transmissiva.

As aulas, ao ganharem contornos de troca, tornaram-se momentos prazerosos e significativos para os estudantes, os quais buscaram romper com a separação tradicional entre quem ensina e quem aprende. No entanto, a proposta encontrou resistência por parte de alguns docentes, especialmente o supervisor de estágio, que reivindicava práticas mais controladoras, avaliações estritamente quantitativas e uma postura de autoridade inquestionável. As tensões revelavam visões de mundo antagônicas sobre o papel do professor: de um lado, a rigidez normativa e conservadora; de outro, a docência como prática inventiva, marcada pela escuta e pela transgressão de padrões.

Ao interrogar o docente supervisor sobre os fundamentos de sua prática, a resposta revelou um distanciamento da reflexão crítica: relatos centrados em benefícios salariais e realocações disciplinares substituíam o engajamento com questões pedagógicas. A ausência de problematização



apontava para uma adesão tácita a modelos sedimentados, reproduzidos sem questionamento – traço de uma memória longa que, como afirmam Gallo e Carvalho (2022), sedimenta o fazer docente.

Essa experiência demonstrou que a formação inicial docente exige não apenas o domínio de conteúdos e metodologias, mas, sobretudo, um exercício contínuo de problematização das estruturas que organizam o espaço escolar. A docência que se propõe desassujeitada não se limita a conduzir corpos, mas busca instaurar relações que escapem à linearidade imposta por modelos prescritivos. Cada aula é compreendida como acontecimento único, não reproduzível, cuja potência está na sua singularidade e não na repetição.

Evitar que esses momentos sejam capturados por mecanismos institucionais de normalização é o desafio da educação menor. Nesse horizonte, o ato de ensinar torna-se prática de liberdade e resistência, convocando docentes a ocuparem espaços de criação e a rejeitarem os moldes que estreitam o fazer pedagógico.

Contudo, os deslocamentos da docência nômade não cessam diante dos muros da escola. Em contextos diversos, inclusive adversos, o educador em formação foi confrontado com resistências mais profundas, vindas tanto de estruturas institucionais quanto de práticas discursivas excludentes e violentas. É nesse cenário que se inscreve a experiência descrita a seguir – marcada por enfrentamentos diretos com discursos discriminatórios, conservadorismo moral e tentativas de silenciamento.



“O PROFESSOR ESTAGIÁRIO ESTÁ DISTRIBUINDO O ‘KIT GAY’ EM SALA DE AULA”

Se o estágio supervisionado revelou tensões entre propostas pedagógicas emancipatórias e estruturas escolares cristalizadas, a experiência narrada a seguir aprofunda ainda mais esse embate, evidenciando como os discursos de poder, moralidade e exclusão operam dentro do cotidiano escolar. Durante a atuação como professor de História no ensino médio, o pesquisador enfrentou situações-limite que extrapolaram o campo metodológico e atingiram diretamente questões identitárias, éticas e políticas. A tentativa de promover uma aula dialógica sobre gênero e sexualidade foi interpretada, por alguns membros da escola, como ameaça ideológica, culminando em acusações infundadas que escancararam a resistência da instituição à abordagem de temas sensíveis. Esta subseção expõe os desdobramentos dessa experiência e reflete sobre as possibilidades de resistência e reinvenção docente diante da violência simbólica e institucional.

Durante a atuação como professor de História no ensino médio, no contexto do estágio supervisionado, o licenciando deparou-se com um ambiente escolar profundamente marcado por práticas pedagógicas engessadas, ausência de diálogo e resistências institucionais ao enfrentamento de temas sociais urgentes. A observação inicial das aulas revelou um cenário desmotivador: os métodos utilizados pelo professor titular limitavam-se à exposição oral de conteúdos, sem articulação com a realidade dos



estudantes, resultando em um processo de aprendizagem pouco envolvente, desprovido de sentido e afetividade.

A gestão da sala de aula apresentava fragilidades evidentes. Havia uma constante indisciplina, dificuldade de manter o interesse dos alunos e ausência de estratégias participativas. Os conteúdos eram apresentados de forma desconectada das experiências juvenis e sem o uso de recursos didáticos mais acessíveis e estimulantes — como imagens, vídeos, debates e atividades colaborativas. Além disso, os processos avaliativos eram baseados exclusivamente em provas conteudistas, que privilegiavam a memorização em detrimento do pensamento crítico e da pluralidade de saberes.

Ao assumir a docência de uma turma, o estagiário decidiu reorganizar os conteúdos e construir, com os próprios alunos, propostas pedagógicas mais dialógicas, sensíveis e conectadas às suas vivências. As demandas que emergiram desse processo foram contundentes. Entre os principais clamores dos estudantes estava a ausência de abordagens sobre gênero e sexualidade nas aulas de ciências humanas. Relataram, ainda, que alguns professores se posicionavam com base em discursos religiosos moralizantes ao tratar desses temas, o que gerava constrangimento, silenciamento e violências simbólicas.

Dois casos específicos emergiram com força: o de um estudante em processo de transição de gênero e o de uma aluna que, ao engravidar, passou a ser moralmente julgada por educadores da instituição. Em resposta a essas demandas, o estagiário propôs uma aula intitulada “A Formação do



Povo Brasileiro”, a partir da qual abordaria as questões de gênero e sexualidade de forma interseccional e historicamente fundamentada. A proposta visava não apenas tratar os temas em si, mas ampliar os horizontes interpretativos e afetivos da turma, promovendo uma educação pautada na escuta e no respeito à diversidade.

No entanto, durante a aplicação da aula, um professor da escola — pertencente ao mesmo campo disciplinar — assistiu, pela janela da sala, a condução do trabalho e, sem qualquer diálogo prévio, espalhou entre os colegas que o estagiário estaria “distribuindo o kit gay” aos alunos e “corrompendo” os estudantes com “ideologias de gênero”. A expressão, carregada de desinformação e conotação pejorativa, reatualizou discursos morais conservadores que buscam deslegitimar práticas educativas comprometidas com os direitos humanos e a equidade.

A reação dos alunos foi imediata e significativa. Reivindicaram, em diálogo direto com esse professor, o direito de debater temas que lhes diziam respeito, denunciando posturas transfóbicas e misóginas anteriormente adotadas por ele em sala de aula. O episódio tornou-se um catalisador de tensões acumuladas, revelando que os estudantes não apenas se viam afetados pelas omissões da escola, mas também estavam dispostos a resistir e a exigir mudanças concretas.

Diante da gravidade da situação, o estagiário mobilizou estratégias de resistência fundamentadas nos próprios dispositivos institucionais. Articulou os conteúdos ao programa curricular, elaborou cartazes informativos com



base em fontes oficiais e organizou rodas de conversa com respaldo nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Utilizou, assim, os recursos da escola como ferramentas para legitimar práticas pedagógicas críticas e emancipatórias — num gesto que pode ser compreendido, à luz de Deleuze e Guattari (1997), como um movimento de *reterritorialização tática* frente às forças normativas que visam silenciar.

Esse episódio escancarou não apenas a fragilidade da formação continuada de alguns profissionais, mas também o modo como o aparato escolar, por vezes, reproduz violências estruturais — de gênero, de classe, de sexualidade — que contradizem seu próprio discurso institucional de inclusão. A atuação do estagiário, ainda que situada e limitada, operou como uma fissura no cotidiano sedimentado da escola, permitindo que vozes até então silenciadas se manifestassem e produzissem novas formas de existir no espaço educativo.

Portanto, a partir da perspectiva de uma **educação menor**, essa experiência pode ser lida como um ato de resistência e criação. Ao invés de recuar diante da hostilidade, o docente em formação utilizou o conflito como espaço de invenção pedagógica e coletiva. O gesto de escuta, a articulação entre conteúdo e contexto, e o reconhecimento da potência política dos estudantes configuraram uma prática educativa que se move, que escapa, que *desassujeita* — exatamente como propõe a docência nômade.

A experiência relatada nesta subseção revelou que a docência insurgente, mesmo quando amparada em escu-



ta, sensibilidade e rigor ético, inevitavelmente confronta dispositivos de controle e silenciamento presentes no cotidiano escolar. Ao promover um espaço para o debate sobre gênero e sexualidade, o estagiário não apenas atendeu às demandas dos estudantes, mas também tensionou estruturas conservadoras que naturalizam exclusões. A resistência não veio apenas da instituição ou dos pares docentes, mas também da própria lógica institucional que busca controlar os sentidos da escola e do que se pode ou não dizer em sala de aula. Ainda assim, foi possível, mesmo que de modo provisório, criar uma fissura na rotina escolar, ativando um movimento pedagógico nômade e potente.

Contudo, as experiências de formação não se enceraram na confrontação direta com o conservadorismo escolar. Há outras formas de resistência menos visíveis, mas igualmente complexas: aquelas que se dão pelo silêncio, pela recusa ou pela indiferença dos próprios alunos. É esse novo desafio que se impõe na próxima seção, em que se analisará o esvaziamento da relação pedagógica e o esgotamento de possibilidades diante de uma turma que, mesmo interpellada por práticas de escuta e invenção, resiste à produção coletiva de sentidos. Afinal, o que fazer quando os alunos simplesmente não querem?

NEM TODOS QUEREM: O PESO DA ESCOLA NA REJEIÇÃO AO NOVO

A proposta de uma educação menor, nômade e desassujeitada, embora potente em sua intenção libertadora,



enfrenta resistências concretas e, por vezes, intransponíveis no cotidiano escolar. Esta seção examina uma experiência vivida no âmbito do Programa Residência Pedagógica, em que o pesquisador, ao tentar instaurar práticas pedagógicas colaborativas e inventivas, deparou-se com um cenário de endurecimento das relações entre professor e aluno. O caso evidencia que, além das estruturas institucionais, há também um enraizamento profundo de hábitos escolares – sedimentados pela chamada ‘memória longa’ – que condicionam a recepção das propostas pedagógicas e limitam a abertura ao novo, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes.

Durante a atuação no programa, a observação crítica foi adotada como ferramenta fundamental para compreender o funcionamento da escola e identificar possíveis pontos de intervenção pedagógica. Inicialmente, as observações permitiram mapear as habilidades e dificuldades dos alunos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de História. Foram diagnosticadas limitações severas na compreensão de conceitos básicos – como “História” e “Fonte histórica” – além de obstáculos persistentes relacionados à leitura e à escrita. Tais dificuldades, entretanto, não eram acolhidas pela professora da turma, que optava por individualizar os problemas e delegar aos próprios alunos a responsabilidade de buscar soluções externas.

Esse processo pedagógico isolacionista refletia o funcionamento de um sistema escolar que opera por meio de tecnologias individualizantes, tal como analisa Veiga-Neto (2003, p. 92):



As tecnologias individualizantes utilizadas na escola, que nos parecem muito naturais, são na verdade bastante recentes: uma das mais simples e eficazes é a disposição estratégica da classe em filas. Essa disposição permite que todos os alunos sejam vigiados e controlados constantemente por um único professor. Tais tecnologias atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se numa verdadeira ‘anatomia política’, que individualiza a relação de poder.

Sob essa lógica disciplinar, a sala de aula se consolidava como um espaço de vigilância e controle, onde o conhecimento validado era exclusivamente aquele transmitido de forma vertical pelo professor. Os saberes construídos fora desse modelo eram deslegitimados, e os corpos discentes, submetidos a práticas de docilização e conformismo. Frente a esse cenário, o pesquisador buscou instaurar dinâmicas de grupo colaborativas, explorando o trabalho em equipe e a valorização das diferenças como recurso pedagógico. Contudo, essas atividades foram recebidas com estranhamento e rejeição.

A ausência de apoio da professora responsável dificultava o alinhamento metodológico. Os conteúdos a serem trabalhados eram enviados sem qualquer discussão prévia, e os documentos escolares eram raramente compartilhados. Ainda assim, o pesquisador assumiu a regência de aulas que abordavam o início do século XX, com base em suas observações e na escuta das necessidades dos estudantes. Ao final de uma das aulas, propôs aos alunos que



expressassem o que aprenderam por meio de desenhos ou pequenos textos, numa tentativa de valorizar linguagens não-hegemônicas e de criar espaços não pedagogizáveis – nos quais a aprendizagem pudesse se dar fora dos moldes prescritivos da avaliação tradicional.

Essas iniciativas, no entanto, não encontraram eco. Muitos alunos recusaram-se a participar das propostas, resistiram às abordagens colaborativas e expressaram descontentamento com o distanciamento das formas tradicionais de ensino. O pesquisador passou a ser cobrado por uma postura mais autoritária, e sua tentativa de instaurar uma pedagogia da escuta foi confrontada por uma expectativa disciplinadora. Essa demanda por rigidez, tanto por parte da professora quanto dos próprios alunos, revelou o grau de enraizamento da lógica bancária da educação, como denunciado por Paulo Freire (2002): a ideia de que o bom ensino é aquele que ordena, pune e avalia por meio de esquemas de poder.

A resistência aos métodos propostos não se deu apenas por desconhecimento, mas por um *habitus* escolar sedimentado, que naturaliza a opressão pedagógica e a confunde com eficácia. Como aponta Veiga (2002), trata-se da consolidação de uma memória institucional longa, que normatiza práticas e subjetividades e torna qualquer tentativa de desvio uma ameaça à ordem. Nessa conjuntura, a experiência do pesquisador torna-se emblemática da fragilidade e da solidão da docência nômade em territórios escolares engessados. Embora resistir fosse uma opção, naquele momento, o pesquisador optou por evadir: não como recuo



covarde, mas como gesto de autopreservação e busca por espaços em que a potência educativa possa, de fato, emergir.

A experiência vivida no Programa Residência Pedagógica evidenciou os limites da atuação docente em espaços fortemente marcados pela repetição, pela vigilância e pela rigidez institucional. Mesmo quando sustentada por intencionalidade crítica e escuta atenta, a docência nômade pode ser rejeitada pelos próprios sujeitos escolares, formados sob a lógica da normatividade. Essa recusa, longe de invalidar a proposta de uma educação menor, apenas reforça a urgência de pensar práticas pedagógicas como experimentações sensíveis e resistentes – que não busquem se impor, mas criar brechas, fissuras, pequenos deslocamentos nos territórios endurecidos da escola. A seguir, retomamos os principais movimentos deste capítulo, apontando como essas experiências contribuem para o debate sobre a formação inicial docente em meio às estruturas da escola de engendramento do cotidiano escolar.



CONCLUSÃO

Este capítulo buscou refletir criticamente sobre os modos de pensar a formação inicial docente em meio às estruturas da escola moderna, marcada historicamente por práticas de controle, disciplinamento e reprodução de subjetividades normativas. Ao longo das três seções, foram analisadas as tensões entre uma escola sedimentada em sua memória longa e uma docência que, ao se colocar em movi-

mento, busca reinventar sentidos, abrir fissuras e produzir novos modos de ensinar e aprender.

Inicialmente, examinamos o sedentarismo da escola moderna e o modo como ela opera como aparelho de captura da subjetividade, a partir das leituras de Foucault (1987), Bourdieu e Passeron (1997) e Gallo e Carvalho (2022). Identificamos que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas molda corpos, normaliza condutas e reprime práticas educativas insurgentes. O conceito de docência desassujeitada, articulado à perspectiva de uma *educação menor* (Deleuze; Guattari, 1997), foi apresentado como uma proposta de resistência e reconfiguração da experiência pedagógica, em oposição à lógica da representação, da vigilância e da obediência.

Logo em seguida, por meio de relatos formativos vivenciados em programas como o PIBID, os Estágios Supervisionados e a Residência Pedagógica, discutimos as experimentações nômades que desafiam os limites institucionais da escola. As práticas pedagógicas analisadas demonstraram que é possível produzir uma educação afetiva, dialógica e comprometida com as demandas dos sujeitos escolares, ainda que essas ações encontrem resistências severas. O caso emblemático da aula sobre gênero e sexualidade, acusada de subverter a ordem moral da escola, revelou tanto os riscos quanto a potência política de uma docência que se propõe escuta e construção coletiva. A atuação do estagiário como agente de fissura mostrou que a burocracia institucional pode, em determinados contextos, ser reapropriada como ferramenta de resistência.



E, por último, confrontamo-nos com os limites da docência nômade diante da recusa dos próprios estudantes. Em uma realidade escolar marcada pela precarização, pela ausência de apoio institucional e pela aderência de docentes e discentes aos modelos tradicionais, as práticas inovadoras foram rejeitadas. Essa recusa não se configurou apenas como resistência ao novo, mas como expressão de um *habitus* escolar profundamente enraizado, que naturaliza o autoritarismo e repele propostas emancipatórias. A evasão do estagiário diante desse esgotamento não deve ser lida como fracasso, mas como gesto ético de preservação e escolha por outros territórios possíveis de docência.

Assim, a análise aqui apresentada não se encerra em respostas definitivas, mas em deslocamentos. A formação inicial docente, longe de ser um processo linear e cumulativo, é marcada por contradições, enfrentamentos e decisões ético-políticas. A escola moderna, com seus muros simbólicos e normativos, continua sendo um território de disputa, mas também de invenção. O nomadismo da docência não se realiza apenas na superação das estruturas, mas na capacidade de fazer com que cada gesto, cada escuta e cada tentativa de aproximação com os estudantes seja, por si só, um ato de resistência.

Ao final deste percurso, reafirma-se a urgência de uma formação que vá além da técnica e do currículo prescrito – uma formação que escute, que se afete e que, sobretudo, resista. A *educação menor* não é uma alternativa marginal: é a possibilidade viva de instaurar outras escolas dentro da



escola, outras práticas dentro da docência, outros mundos possíveis dentro do já instituído.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, ALVES, N. Sobre novos e velhos artefatos curriculares – suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires.** Rio de Janeiro: Rovelte, 2001. p. 71-83.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 20-28, 2002. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 20 set. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs.** vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALLO, Silvio; CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das**



diferenças para a educação. 1. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2022.


PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2013.

VEIGA, C.G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 90-103, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300008>>. Acesso em: 20 set. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.





4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE “O SER PROFESSOR”: UMA ANÁLISE COM LICENCIANDOS DO ESTÁGIO I DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Josefa Eleusa da Rocha

Dra. Profa. da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL

<https://orcid.org/0000-0001-8175-1305>



INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem da prática docente e de construção da identidade profissional. Nessa perspectiva, deve ser compreendido como um campo de produção de conhecimento, ao qual se atribui um estatuto epistemológico indissociável da prática. Trata-se, portanto, de uma *práxis* que se fundamenta em uma postura investigativa, voltada à reflexão crítica e à intervenção nas questões educacionais.

O ato de estagiar representa uma etapa fundamental para a formação de futuros professores, pois é caracterizado como objeto de estudo e reflexão (Januário, 2008, p. 35). Logo as estratégias didáticas deste capítulo trazem contribuições para o estágio, conduzindo o futuro docente a adquirir um novo olhar sobre a aprendizagem, a partir

da qual ele passa a observar o contexto social, cultural, como aspectos físicos da escola e a didática utilizada pelo professor em sala de aula; com isso, passa a refletir o quão preparado ele deve estar para atuar na área.

Concordamos com Pimenta e Lima (2008) ao definir que o estágio proporciona novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. É importante registrar também que, para a realização desse componente, todas as disciplinas que envolvem o currículo são fundamentais, uma vez que trabalham conhecimentos e métodos (subsídios) a serem desenvolvidos durante a prática e ao longo da carreira profissional.

Enfim, os dados apresentados, e aqui discutidos destacam que o estágio supervisionado tem potencialidades para contribuir para a formação de professores que sejam capazes de analisar dialeticamente o fenômeno educativo e, por meio da *práxis* educativa, mediar o processo de transformação dessa realidade e contribuir para o processo de humanização e de tomada de decisões importantes para o futuro dos licenciandos.

O ACADÊMICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO VIVENDO REFLEXÕES

O estágio representa um momento crucial na trajetória do universitário, pois constitui um espaço que favorece o diálogo, a superação de dificuldades, a desco-



berta e a construção da prática educativa, com o objetivo de promover uma aprendizagem efetiva dos alunos. O estágio supervisionado assume relevância na formação docente ao estabelecer o elo entre teoria e prática, uma vez que ambas contribuem para o desenvolvimento profissional por meio da *práxis* educativa. Esse contato direto com a realidade escolar permite a troca de saberes e experiências enriquecedoras ao longo da formação em licenciatura.

O conhecimento da realidade da escola por meio dos estágios deve favorecer reflexões sobre uma prática crítica e transformadora que possibilita a reconstrução ou a redefinição de teorias que sustentam o trabalho do professor (Fazenda, 1991, p. 67). Essa perspectiva destaca o estágio como espaço dialético, em que a vivência concreta na escola permite ao licenciando revisar concepções teóricas à luz da realidade educacional. Nessa mesma direção, Bellocchio e Beineke (2007, p. 75) afirmam que:

O estágio supervisionado não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores.

Tal entendimento reforça a concepção de estágio como componente estruturante do processo formativo, e não como um momento isolado de aplicação mecânica do saber teórico



Nessa perspectiva, compreendemos o estágio como o *locus* em que “a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” (Buriolla, 1999, p. 13), a partir do entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no campo do trabalho e da formação. Trata-se de uma experiência vivida de forma reflexiva e crítica, na qual aprender a ser professor ultrapassa a compreensão teórica e alcança a prática concreta em sala de aula, promovendo a aproximação dos licenciandos com a realidade educacional em que atuarão.

Essa pesquisa teve como propósito relatar as experiências desenvolvidas no processo de desenvolvimento dos Estágios Supervisionados do Curso Licenciatura em Ciências Biológicas no Campus I da Universidade Estadual de Alagoas desenvolvido no segundo semestre de 2023, e o impacto dessas vivências na formação dos licenciando, descritos por meio das discussões na sala de aula e dos fatos descritos no relatório após a concretização do estágio, fazendo reforçar a importância que os estágios supervisionados têm nas aulas de Biologia em escolas de Ensino Médio da região metropolitana de Arapiraca para seu processo formativo. A forma como essa disciplina foi conduzida possibilitou reflexões sobre as experiências vivenciadas nas escolas e aflorou novos olhares para a profissão, a escola e os cursos de licenciatura.



TEORIZANDO O ESTÁGIO NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), regulamenta o estágio de estudantes, distinguindo-o entre obrigatório e não obrigatório (Art. 2º). Conforme a legislação, o estágio é definido como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante”. No que se refere aos sujeitos envolvidos no processo, a Lei enfatiza a articulação entre a formação acadêmica e o campo profissional, destacando a participação das instituições concedentes, responsáveis por oferecer os espaços de estágio.

Trata-se, portanto, de um compromisso formalizado entre o estagiário, a instituição de ensino e a parte concedente, com base em um plano de atividades que vincula o estágio ao projeto pedagógico do curso (Brasil, 2008, Art. 2º). Importa destacar, ainda, que os artigos 2º e 16 da referida lei preveem a formalização do termo de compromisso entre a instituição formadora e a concedente, assegurando a realização do estágio e estabelecendo as atividades que deverão ser desempenhadas pelo estudante.

Do ponto de vista pedagógico, a normatização proposta pela Lei 11.788/2008 reforça a concepção de estágio como parte integrante da formação profissional, e não como atividade periférica ou meramente burocrática. Ao garantir que as atividades desenvolvidas estejam vinculadas ao projeto pedagógico do curso, a legislação promove a coerência



entre teoria e prática e assegura que o estágio se configure como um espaço de aprendizagem significativa, favorecendo a autonomia, a reflexão crítica e a inserção progressiva do licenciando no campo educacional.

Essa perspectiva é defendida por Pimenta e Lima (2012, p. 20), que afirmam: “o estágio supervisionado é uma atividade teórico-prática que se constitui como espaço de articulação entre o conhecimento acadêmico e os saberes que se constroem na prática docente”. Nesse sentido, o estágio deixa de ser um momento isolado de aplicação de técnicas e passa a representar um campo de produção de conhecimento, em que o licenciando reflete sobre os desafios da profissão e elabora, a partir da vivência, compreensões mais consistentes sobre o ser e o fazer docente.

Deste modo, destacamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (Brasil, CNE, 2002a), aprovadas em 2001 e regulamentadas em 2002 pelas Resoluções n.º 1 e n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução n.º 1 trata das diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; já a Resolução n.º 2 (Brasil, CNE, 2002b), no Art. 1º, especifica a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, estabelecendo 2.800 horas, com 400 horas destinadas ao estágio curricular supervisionado, na segunda metade do curso. De acordo com Pimenta e Lima (2008), essa resolução vai à contramão de uma formação que evidencia a teoria e a prática como dimensões indissociáveis, ao estabelecer



carga horária para cada dimensão, ou seja, uma proposta fragmentada do currículo.

O estágio supervisionado configura-se como eixo central na formação acadêmica do futuro professor, uma vez que, por seu intermédio, o educando acessa conhecimentos essenciais à construção da identidade docente e à compreensão dos saberes do cotidiano escolar (Pimenta; Lima, 2004). Nesse contexto, o estágio representa um momento decisivo e importante da formação inicial dos discentes, pois proporciona a imersão na realidade da sala de aula, mediante o estágio, fará com que os futuros professores estabeleçam, em torno da prática, um exercício de reflexão.

Observamos, contudo, que as disciplinas que integram os currículos dos cursos de Licenciatura, em geral, são desenvolvidas de modo desarticulado da prática e da realidade concreta das escolas. Tal descompasso evidencia a necessidade de os cursos de formação docente se organizarem para superar o modelo de racionalidade técnica, garantindo aos futuros professores uma base formativa pautada na reflexão crítica e na compreensão das múltiplas dimensões da prática educativa, como afirmam Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 23-24):

Pensar a prática é pensar o cotidiano, lugar onde as coisas acontecem por necessidade diária de responder ao desafio de ser. Não há uma ciência do futuro, há uma ciência do passado que se ocupa daquilo que fizemos de nós próprios ao longo de cada tempo e em cada cultura. Isso que somos



é radicalmente marcado pelo modo como nós construímos ao longo de cada tempo.

Ou seja, é fundamental que a formação inicial proporcione, ao docente, condições para repensar sua atuação, não apenas como executor de métodos, mas como sujeito capaz de compreender, problematizar e transformar sua prática pedagógica. Nesse contexto, o estágio curricular supervisionado assume um papel fundamental, pois pode se constituir como uma atividade geradora de saberes, orientando o licenciando no início de sua trajetória docente. Especificamente, para o futuro professor de Biologia, esse momento se configura como uma oportunidade de vivenciar a prática do ensino, já que pode compartilhar com os alunos os conhecimentos construídos ao longo da graduação, tanto nas áreas pedagógicas quanto nos campos específicos da Biologia – como zoologia, botânica, genética, entre outros. Trata-se, portanto, de uma fase em que o licenciando não apenas aplica conteúdos, mas também aprende a contextualizá-los, ressignificá-los e traduzi-los em experiências significativas para os estudantes.



A Licenciatura em Ciências Biológicas no Campus I da UNEAL e seu compromisso com a formação docente

O Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UNEAL é um dos 13 cursos desta Instituição de Ensino Superior (IES), iniciado em 1970 em Arapiraca, momento em que se apresentava na modalidade Licenciatura Curta em Ciências, no turno noturno. O curso sofreu, ao longo de dé-

cadadas, ampla reforma, que fora iniciada no final da década de 1990, com a última reforma curricular em 2017, foi aperfeiçoado e tornou-se mais condizente com os dias atuais.

A Graduação em Ciências Biológicas da UNEAL visa formar docentes capazes de compreender as demandas sociais, fazendo leituras da conjuntura, cujo desempenho profissional incidirá sobre a realidade socioeconômica, cultural e ambiental na qual estão inseridos, com um olhar crítico e conhecedor do seu papel na sociedade e no mundo sob a perspectiva da sustentabilidade e, com isso, fortalecer a relação entre os saberes técnico-científicos, que possam impulsionar o desenvolvimento social das populações marginalizadas, a partir de uma proposta de trabalho que enfoque de forma sistêmica, estratégias de preservação/conservação dos recursos naturais e da vida de uma forma geral. (PPC Ciências Biológicas – Campos I, 2022)

Nesse cenário, o curso tem buscado atuar de modo a integrar as ações de ensino à pesquisa e à extensão, configurando um processo ensino-aprendizagem que se retroalimenta a partir das demandas concretas das populações, que veem na universidade não só uma Instituição de Ensino, mas também uma agência de transformação social, crítica, integrada e atuante no seu contexto educacional, com o propósito de formar novos professores de Ciências e Biologia para atender as demandas educacionais dessa área de conhecimento e, conseqüentemente, contribuir para a construção de um modelo de desenvolvimento sustentável para a região.



Assim, as disciplinas de estágio curricular supervisionado de ensino são divididas em quatro etapas de 100 horas cada, buscando contemplar a interdisciplinaridade, a integração dos conteúdos específicos com os pedagógicos e com a prática docente, com a escola de educação básica, de acordo com a Resolução CNE/CP 01/99 (Conselho Nacional de Educação, 1999). No entanto, não basta haver o cumprimento das horas de estágios exigidas pela legislação para que essas contribuam efetivamente para a formação do professor de Ciências Naturais. Durante a formação inicial dos licenciandos, é necessário o desenvolvimento de atividades didáticas capazes de integrar aspectos práticos e teóricos (Pimenta; Lima, 2006). Ou seja, é importante que os conhecimentos de cunho específicos e pedagógicos façam sentido durante a realização das práticas docentes desses futuros professores e proporcionem uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

É fundamental salientar que, na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária (Brasil, 1998), podendo este ser considerado um espaço privilegiado, uma vez que as explicações sobre os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostas e comparadas. Para isso, é preciso que se pense o papel do professor de Ciências, que somente no século XXI começou a ser formado a partir da consideração de maior ênfase quanto à importância da reflexão sobre as práticas concretas desenvolvidas nas es-



colas, e sobre as articulações existentes entre a educação e o contexto social, político e econômico (Nascimento; Fernandes; Mendonça, 2010).

Nessa perspectiva, é possível identificar uma convergência de ideias entre os pesquisadores da área de ensino de Ciências, especialmente aqueles vinculados à linha de pesquisa sobre formação de professores, quanto à relevância do Estágio Supervisionado na formação inicial docente. Defende-se que essa etapa formativa deve ultrapassar os limites da racionalidade técnica, assumindo um papel fundamental na constituição de professores críticos e conscientes de sua prática social (Pimenta, 1997; Pimenta; Lima, 2010).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 23) ressaltam que é necessário romper com a lógica de um ensino tecnicista, para que o estágio se transforme em um espaço de *práxis*, em que o licenciando possa desenvolver uma postura investigativa, compreender os contextos escolares e intervir de forma significativa na realidade educacional. Nessa direção, o estágio supervisionado deixa de ser apenas um momento de aplicação de técnicas e conteúdos e passa a configurar-se como um processo formativo que articula teoria, prática, reflexão e transformação social.

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

O percurso investigativo adotado nesta pesquisa envolveu os seguintes métodos de coleta de dados: discus-



sões dirigidas em sala de aula, observação participativa em escolas de Ensino Médio e análise documental de materiais produzidos no âmbito das disciplinas. Esses materiais incluíram: diário, relatório pós-estágio, narrativa memorial e avaliação da disciplina ao final da experiência formativa.

Os documentos elaborados pelos licenciandos, que constituíram o campo empírico da investigação, revelaram-se ricos em informações provenientes de vivências significativas. Tais registros contribuíram para a ampliação da compreensão sobre os elementos estudados, refletindo experiências concretas que favoreceram o amadurecimento profissional dos participantes. Lüdke e André (2012, p. 38) defendem que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” Com base em Holsti, as autoras ainda ressaltam que uma das situações mais apropriadas para o uso de documentos ocorre “quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita” (Lüdke; André, 2012, p. 39).

Entre os instrumentos utilizados, destacou-se o relatório reflexivo, considerado a técnica de coleta de dados mais completa. Nele, os licenciandos registraram suas observações sobre os contextos de ensino e aprendizagem vivenciados na escola, suas aprendizagens e as relações entre as diferentes dimensões que incidem sobre a prática docente. Como destaca uma das pesquisadoras:



“A observação pressupõe o envolvimento do pesquisador [pesquisadora] em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua” (Pesquisadora Y).

A elaboração do relatório foi orientada nas aulas específicas da disciplina de estágio, ocasião em que se sugeriu a criação de um caderno individual para os registros. Nesse contexto, também foi solicitada a produção de uma narrativa no gênero de um memorial, com o intuito de estimular os licenciandos a revisitarem suas trajetórias como alunos do curso de Ciências Biológicas, identificando episódios marcantes e refletindo sobre os motivos que os levaram a escolher essa área de formação.

As discussões realizadas na fase pós-estágio, promovidas na universidade, constituíram um espaço coletivo de reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas nas escolas. Nesses encontros, os licenciandos puderam compartilhar estratégias que obtiveram êxito, acolher as dificuldades dos colegas e construir, em conjunto com a professora orientadora, novos sentidos para a prática docente. A incorporação do contrato pedagógico à atuação dos estagiários reforçou a importância atribuída por Zeichner (2008) aos momentos de diálogo entre professores como instâncias formativas, nas quais os profissionais da educação se apoiam mutuamente e contribuem para o crescimento coletivo.

Importa salientar que os sujeitos da pesquisa compuseram uma turma de 20 licenciandos matriculados na disciplina Estágio I. Nesse momento inicial da formação,



as atividades desenvolvidas corresponderam à fase de observação em uma escola de Ensino Médio, proporcionando a primeira imersão no cotidiano escolar. Nessa etapa, os licenciandos ainda não atuaram com regência, mas realizaram tarefas voltadas à visualização de práticas pedagógicas, análise documental, interação com representantes dos diferentes segmentos da escola e reconhecimento do ambiente da sala de aula.

Diante do exposto, compreendemos que essas ações representam um momento formativo essencial, em que o aluno-estagiário não apenas adentra a sala de aula, mas também inicia seu processo de inserção no campo profissional. É nesse espaço que ocorrem os primeiros contatos com os alunos, com o cotidiano da escola, com o sistema educacional e com colegas de profissão – os quais podem se tornar referências, positivas ou negativas, para sua futura prática pedagógica. Como ressalta Andrade (2005, p. 2), o estágio constitui “importante parte integradora do currículo, quando o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar”.

Esse contato entre o licenciando e a escola configura-se como uma rica oportunidade formativa, sobretudo quando o olhar docente reconhece os estudantes como sujeitos de direitos – não apenas de acesso ao conhecimento escolar, mas também de outros direitos fundamentais, pelos quais lutam em articulação com seus coletivos sociais. Assim, compreendemos que o ato de ensinar e de aprender



a profissão docente constitui um grande desafio da formação humana e profissional. Como afirmam Aguiar, Pereira e Viella (2017, p. 134): “[...] o percurso para a construção dos significados da docência tem no estágio um forte aliado, pois ele passa a ser entorno de aprendizagens na sala de aula e para além dela”.

A análise dos dados coletados durante o estágio, por meio de relatos, memórias e discussões coletivas, evidenciou que essa experiência inicial nas escolas constitui muito mais do que uma simples etapa curricular: trata-se de um espaço de construção identitária e de aproximação com os desafios e sentidos da docência. Nesse cenário, emerge uma questão central para a formação: o que significa, afinal, tornar-se professor ou professora? A seguir, discutiremos o despertar profissional do licenciando em Ciências Biológicas, refletindo sobre as implicações subjetivas, formativas e sociais de assumir a identidade docente, em especial no campo da Biologia.

O despertar profissional: ser ou ser professor(a) de Biologia

Preparar o futuro professor de Ciências e Biologia na atualidade, necessita oferecer-lhe momentos práticos para reflexões sobre esse mesmo ensino, antecedendo a sua atuação enquanto docente, para a tomada de consciência de que ser professor é assumir uma postura pedagógica de investigação e não ser um repetidor de conhecimentos (Baptista, 2003).



Por muitas vezes, nos momentos das orientações, nos referimos à importância do estágio para o processo de formação do professor, da escola, do supervisor, e, observando as discussões dos envolvidos a cada aula, notamos o quanto esta vivência é importante e essencial para o processo de formação, ratificando o que é visto em textos de autores como Pimenta e seus colaboradores (2012), quando defendem que, “privar os alunos desse momento é desprepará-los e lhes vetar as reais condições de trabalho que os aguardam nos ambientes escolares”. (Charlot, 2005, p. 98).

Durante as discussões realizadas em sala de aula, antes do início das atividades nas escolas, foi proposta uma reflexão sobre as motivações que levaram os licenciandos a escolher o curso de Ciências Biológicas e sobre o desejo – ou não – de seguir a carreira docente. As respostas revelaram, em sua maioria, uma percepção negativa da docência, muitas vezes associada a aspectos desvalorizados da profissão. Grande parte dos estudantes afirmou não ter intenção de atuar como professor(a), incluindo aqueles que participavam do PIBID, os quais, apesar da vivência em espaços escolares, também manifestaram resistência em seguir na educação básica. Alguns expressaram o desejo de realizar pós-graduação com vistas a lecionar no ensino superior, enquanto apenas um número reduzido – aproximadamente três licenciandos – declarou interesse explícito em seguir a carreira docente. A seguir, apresentamos alguns depoimentos registrados antes do início do estágio supervisionado.



Eu escolhi vir para o Curso de Biologia, por influência da minha professora de biologia do ensino médio, que fazia muitos experimentos durante as aulas (L1)

Na verdade, eu queria fazer um curso na área de saúde, mas como não consegui a média vim pra biologia, mas agora estou gostando do curso (L2)

Eu sempre gostei de biologia, mas não queria ser professora, queria mesmo era ir pro bacharelado, mas depois que participei do PIBID e depois do RP, agora me identifiquei e quero dar aula de biologia (L3)

Eu quero ser professor, mas não sei se quero passar a vida toda dando aula. Eu gosto muito, mas a questão salarial é muito defasada. Eu tenho outro trabalho que financeiramente para mim é mais viável (L4)

Eu quero dar aula, mas também quero seguir uma carreira acadêmica, em uma linha de pesquisa (L5)

O curso até que é interessante, gosto das aulas, principalmente das disciplinas específicas, mas não quero ser professora, acho que vou concluir e fazer um concurso pra outra área (L6)

Participar do Pibid foi muito pra entender, a responsabilidade de um professor, e também para me fazer entender, que não quero ser professor da Educação básica (L7).

Os depoimentos dos licenciandos evidenciam não apenas a resistência inicial à docência, mas também a fragilidade na constituição da identidade profissional durante a formação inicial. Diante desse cenário, torna-se



imprescindível recorrer às contribuições teóricas que ajudam a compreender a complexidade da profissão docente, os desafios do processo formativo e os sentidos atribuídos ao ensinar. Autores como Ghedin, Almeida e Leite (2008), Anastasiou (2004), Charlot (2005) oferecem subsídios importantes para a análise das tensões e contradições vividas pelos futuros professores, bem como para a reflexão sobre o papel das instituições formadoras diante dessa realidade.

Os depoimentos apresentados nos fazem entender que as instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial desses futuros professores, revelam a complexidade da formação e da atuação desse profissional. É importante pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente. “São saberes docentes necessários ao professor que ainda se constituem como conhecimentos novos para as instituições e para os pesquisadores que atuam na formação desse profissional” (Ghedin; Almeida; Leite, 2008, p. 24).

De acordo com Anastasiou (2004), a docência inicia, “a partir do processo de escolarização formal, as experiências em sala de aula levam à construção de um imaginário acerca da docência, do fazer e do como fazer, num conjunto de representações sobre a ação de um professor em sala de aula” (Anastasiou, 2004, p. 59). Assim sendo, para Charlot (2005), na formação de futuros professores, deve-se pre-



pará-los no sentido de saberem administrar e conduzir as tensões comuns no contexto escolar.

Para formar educadores, “é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão” (Charlot, 2005, p. 98). E as tensões e responsabilidades perante os futuros professores são inúmeras, uma vez que a formação como uma atividade deve ser estável, planejada e replanejada constantemente, sistematizada, concretizada nos ambientes reais, isto é, nas escolas, e orientada no sentido de dotar estes principiantes de professores de competências, de atitudes frente aos inúmeros desafios que a profissão docente impõe.

Ao serem questionados sobre como avaliavam sua atuação docente durante o estágio supervisionado, os acadêmicos revelaram, em seus relatos, a importância decisiva do contato com a realidade escolar para a formação do futuro profissional da educação. Essa vivência permitiu-lhes interagir diretamente com os alunos, dialogar com professores experientes e, em alguns casos, foi determinante para que percebessem a ausência de identificação ou aptidão com a carreira docente. A fala dos licenciandos é justificada por meio das concepções de Pimenta e Lima (2004, p. 517), “o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é por meio dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do dia a dia”.

Em outras palavras, é nesse processo que o estágio se revela um espaço de reconhecimento e reposicionamento identitário. Para alguns, a experiência fortalece o desejo de



ensinar e contribui para consolidar a escolha profissional, ancorada na prática, na reflexão e no diálogo com os desafios da realidade escolar. Para outros, representa o momento de reavaliar a trajetória formativa e reconsiderar a docência como projeto de vida, sem que isso signifique um fracasso, mas sim um exercício legítimo de autoconhecimento e de honestidade profissional. Em ambos os casos, o estágio cumpre sua função formativa ao permitir que o licenciando confronte suas expectativas com a prática e, assim, atribua novos sentidos à sua trajetória na formação inicial.

A segunda fase de relatos dos estagiários foi registrada por meio de relatórios reflexivos entregues ao docente orientador logo após o período de inserção na escola sede do estágio. Esses documentos revelaram um aspecto particularmente significativo da experiência que é o confronto com a profissão. Trata-se do momento em que o licenciando é desafiado a verificar, na prática escolar concreta, se os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso – sejam eles de natureza conceitual ou pedagógica – são efetivamente aplicáveis no cotidiano da sala de aula.

Esse confronto, longe de ser um impasse negativo, representa uma etapa formativa crucial, pois expõe as tensões entre a idealização da docência construída na universidade e a realidade do trabalho docente nas escolas. É justamente nesse embate entre teoria e prática que se produzem reflexões profundas, permitindo ao licenciando reposicionar-se em relação à profissão: reafirmando sua escolha ou redimensionando suas expectativas. Nesse sentido, o estágio supervisionado cumpre seu papel como espaço



privilegiado de aprendizagem profissional e construção da identidade docente.

Com o propósito de fazer uma análise mais aprofundada e particular dos dados que foram emergindo a cada narrativa descrita pelos sujeitos da pesquisa, recorreremos à análise textual com a intencionalidade de examinar as manifestações particulares desses escritos, procurando compreendê-las e interpretá-las com o rigor que a pesquisa exige. Eis alguns depoimentos:

Foi uma sensação estranha voltar para a escola, onde estudei por muito tempo e ocupar um papel diferente, eu não era mais o aluno, mas representado ou ocupando o espaço do docente e mesmo sem precisar ainda atuar como regente eu senti o peso da responsabilidade e fiquei pensando será que vou conseguir ser um bom professor. (L1)

Eu vi que não é fácil dar aula biologia, porque a aula e aula é bem rápida, so são 50 minutos, os alunos não coopertam e não prestam muita atenção aula e como consequência não apredem biologia. L2)

No começo fiquei com medo, mas depois fiquei curiosa para conhecer a escola e acompanhar as aulas de biologia L3)

Eu gostei de me ver no papel de professora, de conhecerão a organização pedagógica e administrativa da escola e já vou ficar ansiosa para chegar o mento em que vou assumir o lugar do professor nas aulas de biologia. L(4)



A experiência de observador me fez refletir sobre a formação dos professores de Biologia, será que estou sendo bem-preparado (L5)

Foi bom assistir de perto o desenvolvimento de uma aula de biologia, mas fiquei pensando, será que vou ser um bom professor? Será que vou conseguir fazer com que os alunos aprendam? (L6).

Analizamos esses depoimentos a partir da visão de Tardif, (2004), quando ele destaca que “[...] os primeiros contatos do professor com o cotidiano do trabalho docente tendem a causar o chamado ‘duro choque da realidade’, isto é, o professor se defronta com um contexto de atuação marcado por inúmeros problemas, e no qual sua formação anterior lhe parece inútil” (Tardif, 2004, p. 153). O intuito, ao levantar a indagação para este tópico, era de coletar dos sujeitos aspectos positivos em relação à prática do estágio; porém, verificamos que, no decorrer do diálogo dos licenciandos, eles levantaram pontos que, segundo suas concepções, foram, de certa forma, marcantes negativamente. Contudo, ao mesmo tempo, esses aspectos serviram para eles terem certeza de que tipo de profissional não serão.

No decorrer da discussão, o que ficou evidente nas falas dos licenciandos foi um distanciamento entre a universidade e a escola e ainda uma incerteza. Eles disseram que se sentem como figurantes e não participantes do contexto educacional de sua futura profissão e acabam desistindo da profissão. Eles também ressaltaram que o curso em boa parte da formação parece um bacharelado, uma vez



que as questões específicas da biologia acontecem em uma proporção mais volumosa do que a formação pedagógica.

Sobre esse aspecto, Miriam Krasilchik (2008, p. 23) afirma que a formação docente abrange três grandes blocos de conhecimento: o conteúdo específico a ser ensinado, o conteúdo pedagógico geral, que proporciona uma visão educacional ampla, e o conteúdo integrado na área interdisciplinar, voltado para o ensino do conteúdo. Nesse sentido, o estágio supervisionado destaca-se como um momento central na licenciatura, pois proporciona ao futuro professor o contato direto com a sala de aula e com os alunos, permitindo vivenciar a dinâmica que caracterizará sua atuação profissional. Além disso, essa experiência contribui para o desenvolvimento da percepção sobre a carreira docente, sendo uma etapa decisiva para a escolha da profissão e um espaço para autorreflexão sobre os processos de ensino e a prática educativa.



CONCLUSÃO

O estágio supervisionado, na formação dos futuros professores de ciências e biologia, deve ter como meta, formar um profissional crítico, que incorpore as vivências e conhecimentos com a realidade escolar e incorpore mudanças positivas nos sistemas produtivos que exigem um profissional tanto docente como biólogo, com a capacidade de diagnosticar os desafios de uma sociedade cada vez mais exigente, informada e globalizada.

Entendemos que a formação do professor é um processo alcançado com a vivência no decorrer do tempo, sendo iniciada com o estágio supervisionado, momento que necessita de uma estrutura eficaz e compromissada desde o início.

Levando em consideração os desafios e ansiedades dos alunos que estão no início de sua prática à docência, muitas vezes exigidos por si mesmos. Faz-se necessário também conhecer suas limitações e ter convicção de que o ser professor faz parte da vivência ao longo da profissão, como afirmava Paulo Freire (1991): “Ninguém começa a ser professor numa terça-feira às 4 da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para o ser. Eles formam-se como educadores com a prática permanente e a reflexão sobre o que fazem” (Freire, 1991, p.32). E, seguindo essa visão freireana, Maurice Tardif (2002), por sua vez, enfatiza que os saberes docentes são historicamente construídos, resultantes das interações sociais, da experiência cotidiana e da reflexão sobre o fazer pedagógico.

Essa experiência proporcionada é um momento ápice do curso de licenciatura, pois o contato com a sala de aula, pelos alunos, fomenta a dinâmica que o formando deve desenvolver para a atuação profissional e instiga a percepção de sua futura carreira, fazendo perceber que o estágio supervisionado é um momento de decisão sobre a profissão, ao mesmo tempo, em que conduz a uma autorreflexão sobre a atuação docente e os processos que norteiam o ensino.

Enfim, os dados apresentados e aqui discutidos enfatizam que o estágio supervisionado tem potencialidades



para contribuir para a formação de professores que sejam capazes de analisar dialeticamente o fenômeno educativo e, por meio da *práxis* educativa, mediar o processo de transformação dessa realidade e contribuir para o processo de humanização e de tomada de decisões importantes para o futuro dos licenciandos.

Para que o futuro professor desenvolva uma prática docente significativa e comprometida com as demandas sociais e educacionais contemporâneas, é fundamental que sua formação seja orientada por referenciais teóricos críticos. Tais fundamentos devem possibilitar a compreensão aprofundada da realidade em que está inserido, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e a capacidade de atuar como agente de transformação social. Como destaca Fraqueita (2015, p. 7), é preciso formar um educador capaz de “compreensão da realidade de seu tempo, demonstrando uma consciência crítica e capacidade de atuação como agente transformador do contexto em que se insere.”

Conclui-se, portanto, que a formação docente inicial deve ultrapassar os limites da técnica e promover uma prática reflexiva, ética e crítica, alicerçada em teorias que permitam ao licenciando compreender, problematizar e intervir na realidade educacional de forma transformadora.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, P. A.; PEREIRA, G. A.; VIELLA, M. A. L. O uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no estágio curricular supervisionado de um curso de licenciatura.



ra do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) Campus São José. Caçador: **Revista Professare**, v. 6, n. 2, p. 123-140, 2017.

ANDRADE, A. M. de A.. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em < www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf > acesso em: 03 jun. 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004, p.75-106.

ANASTASIOU, L. G. C. **Didática e ação docente**: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente, 12, Curitiba, 2004. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2004. v. 4.

BAPTISTA, C.S.G. A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências e Biológicas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. UFMG, v.5, n.2, p.4-12, 2003.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. **Mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado**: um estudo com estagiários de música da UFSM. Santa Catarina: UDESC. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências da natureza. Ensino Fundamental. Brasília, 1998.



BRASIL. **Resolução CNE\CP 01\99 do Conselho Nacional de Educação**, publicada em 30 de setembro de 1999, trata das instituições Superiores de Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro. 1996. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional- 8. Ed, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45p. (Série legislação: n.102). Disponível em: <file:///D:/Downloads/ldb_5ed%20(2).pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior**. Brasília: Diário Oficial da União, 4 mar. 2002a. Brasília, 2002.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BURIOLLA, M. A. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.



CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, I. C. A. *et al.* **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FRAQUETTA, F. **Desenhando-me como professor de Ciências Naturais**: concepção antes e depois do contato com a sala de aula. 158 f. Dissertação (mestrado) - Mestrado em Formação Docente. Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranavaí, 2015.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

JANUARIO, G. O Estágio Supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. **Seminário de História e Investigações de/em Aulas de Matemática**. Campinas: GdS/FE-Unicamp, v. único, 2008. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Gilberto_06.pdf > acesso em: 24 de agos. 2014.

KRASILCHIK, M. **Tendências do Ensino de Biologia no Brasil**. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012. 99 p.
NASCIMENTO, F. D.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. **O Ensino de Ciências no Brasil**: história, formação de professores e desafios atuais. Revista HISTEDBR, Campinas, n.39, p.



225-249, set.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: < <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>> Acesso: 27 set. 2024

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. de L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência - teoria e prática**: diferentes concepções. Cultura Acadêmica, Marília. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo e PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.** [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.15-30. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/abstract/?lang=pt>>. Acesso: 27 set. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA. S. G.; LIMA. M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2005.154 p.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA. M. S. L. **O estágio supervisionado e prática na formação inicial das licenciaturas**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. 99 (251) • Jan-Apr 2018 • <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093> (2008).




SOUZA, J. C. A.; BONELA, L. A. A Importância do Estágio Supervisionado na Formação do Profissional de Educação Física: Uma Visão Docente e Discente. **MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física**, v.2, n.2, p. 1-16, ago/dez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas** – Campus I. Arapiraca – AL, 2022.

ZEICHNER, M. A. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação de professores. **Edu. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 533-554, maio/ago. 2008.





5. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AJUSTES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Maria do Carmo Duarte de Freitas
Me. Profa. da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL
<https://orcid.org/0000-0002-5690-3933>

Maria Ediney Ferreira da Silva
Dra. Profa. Titular da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL
Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3843-8190>



Adelmiran Silva de Oliveira
Mestre em Ensino e Formação de Professores pela Universidade
Federal de Alagoas - UFAL
<https://orcid.org/0000-0002-5690-3933>

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios de um mundo em constante transformação, que também é marcado por instigações socioambientais, dinâmicas geopolíticas complexas e de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, a graduação em Geografia se apresenta como uma base sólida para a construção de um futuro propício. O estágio curricular supervisionado-ECS de Geografia apresenta uma etapa

fundamental na formação de professores, licenciados em Geografia e demais pesquisadores, isto é, aqueles que se dedicam ao ensino de Geografia. No entanto, para que os futuros geógrafos estejam aptos a enfrentar os desafios do século XXI, é fundamental que sua formação acadêmica ultrapasse os muros da universidade e da sala de aula da escola campo e os partícipes passem a interagir com os sujeitos envolvidos na realidade prática da profissão.

Nessa perspectiva, o objetivo deste capítulo é descrever os detalhes do processo do ECS, analisando o acompanhamento dos alunos durante as orientações na universidade e em determinadas escolas. A metodologia se destacou com uma abordagem qualitativa, uma vez que ressalta as estratégias didáticas na vivência dos alunos, tanto na Instituição de Ensino Superior - IES quanto nas escolas campo, cuja característica é a pesquisa ação.

Além disso, o estágio curricular supervisionado permite a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, promovendo a integração entre teoria e prática. Ele possibilita ao estudante vivenciar situações reais de trabalho, aprimorar suas habilidades técnicas e interpessoais, além de desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre os desafios e exigências da profissão. Assim, o estágio constitui uma etapa essencial na formação do futuro profissional, contribuindo para a sua qualificação e inserção no mercado de trabalho.

Por fim, esse período do estágio associado à prática supervisionada oferece uma oportunidade única para que os futuros educadores, que aplicam teorias aprendidas na IES e



em sala de aula, desenvolvam habilidades pedagógicas essenciais e compreendam a dinâmica do ambiente escolar. Esse período é essencial para os futuros professores explorarem a importância do estágio curricular, destacando o impacto no desenvolvimento profissional na área de Geografia e como o estágio contribui para a formação de educadores mais preparados e conscientes de seu papel na sociedade.

O VALOR DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA O FUTURO DO PROFISSIONAL DA GEOGRAFIA

A formação do futuro docente de Geografia está intrinsecamente vinculada à valorização do Estágio Supervisionado, que desempenha um papel central nesse processo. A Instituição de Ensino Superior (IES) oferece ao estagiário uma oportunidade ímpar de vivência teórico-prática no ambiente profissional. Por meio do estágio, o acadêmico tem a possibilidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na sala de aula, além de compreender as dinâmicas e os desafios do contexto laboral.

Essa experiência fomenta o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício docente e promove a imersão em situações reais, possibilitando a aquisição de novas técnicas, procedimentos e metodologias específicas da área de atuação. Dessa forma, o estágio contribui de maneira significativa para a construção de competências fundamentais à carreira do professor de Geografia.

A relevância do estágio para formação do geógrafo, tomando como base o estágio curricular em Geografia,



se configura como uma experiência imersa e transformadora, que permite aos graduandos colocarem em prática os conhecimentos teóricos adquiridos em toda a vida de discente na universidade de formação, por meio do desenvolvimento de habilidades interpessoais e técnicas, além de buscar estabelecer contato com o mundo de trabalho, conforme observamos em “O estágio se configura em uma oportunidade para os licenciandos atuarem no ambiente escolar” (Castrogiovanni; Tonini; Kaercher, 2013, p. 253).

Essa vivência prática oferece aos estudantes a oportunidade de aplicar conceitos e metodologias da Geografia em situações reais por meio da participação em projetos e atividades, já que os estagiários experienciam a aplicação prática dos conhecimentos teóricos, consolidando seu aprendizado e desenvolvendo habilidades essenciais para a análise espacial, a cartografia, o gel processamento, os estudos socioambientais e o planejamento territorial.

Assim sendo, o estagiário pratica habilidades interpessoais e de comunicação no ambiente de trabalho, o que propicia o desenvolvimento de interações sociais no trabalho em equipe, comunicação eficaz, liderança e resolução de conflitos. Nesse sentido, “deve-se ter como meta, nesse campo, formar indivíduos, mais abertos, mais sensíveis” (Cavalcanti, 2008, p. 30). Além disso, os estagiários aprimoram suas habilidades de comunicação oral e escrita, essenciais para a elaboração de relatórios, apresentações e outros materiais técnicos e didáticos.

Nessa perspectiva, o acadêmico passa a aprofundar o conhecimento sobre diferentes áreas de atuação da



Geografia, uma vez que o estágio permite aos estudantes vivenciarem diferentes áreas de atuação profissional, como Geografia urbana, rural, ambiental, do turismo, do trabalho, na saúde, entre outras. Essa imersão, em diferentes realidades, contribui para a aplicação da visão de mundo dos geógrafos, possibilitando a identificação de suas áreas de interesse e a construção de um perfil profissional mais sólido e diferenciado. Características estas que tornam os envolvidos no processo mais atentos à “produção científica dos geógrafos brasileiros que também encontra embasamento teórico” (Pimenta; Severino, 2007, p. 55).

Portanto, o estagiário passa a estabelecer contato com o mundo da pesquisa e diferentes pesquisadores, isto é, o estágio oferece aos graduandos a oportunidade de construir uma rede de contatos com uma gama diversificada de profissionais da área. Essa rede de contatos pode ser crucial para a abertura de portas para o mundo das investigações e para a conquista de publicações e aprendizagens.

Os estagiários desenvolvem autonomia, responsabilidade e produtividade ao assumir decisões e responsabilidades no ambiente da escola campo, características fundamentais para o sucesso em sua futura atuação profissional. Essa vivência prática contribui para o aprimoramento de habilidades como a gestão de conflitos, a resolução de problemas e a capacidade de adaptação a diferentes contextos educacionais.

Além disso, o estágio permite que os futuros profissionais experimentem metodologias de ensino, construam relações interpessoais com alunos e colegas de trabalho e adquiram uma compreensão mais aprofundada das de-



mandas e desafios da prática docente. Essas experiências são essenciais para consolidar a identidade profissional e preparar o estagiário para atuar de forma ética, crítica e eficiente no exercício de sua profissão.

Segundo Bianchi et al. (2005), o estágio supervisionado é uma experiência na qual o estudante mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa lhe proporciona uma oportunidade para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica.

Assim sendo, um dos principais benefícios do estágio curricular é a possibilidade de integrar teoria e prática. Durante o curso de formação, os estudantes de Geografia são expostos a diversas teorias pedagógicas, metodologias de ensino e conteúdos específicos da disciplina. No entanto, a compreensão teórica por si só não é suficiente para preparar um professor competente. O estágio permite que esses futuros professores experimentem na prática as teorias estudadas, ajustando-as às realidades das salas de aula.

No âmbito do ensino de Geografia, essa experiência assume especial relevância, uma vez que consideramos que a disciplina exige uma abordagem prática para a transmissão de conceitos complexos, como a interação entre sociedade e ambiente, a interpretação cartográfica e a compreensão de características naturais e humanas. O estágio proporciona aos futuros professores a oportunidade de desenvolver estratégias pedagógicas eficazes, capazes de facilitar a assimilação desses conceitos pelos alunos. Além disso, contribui para a contextualização do conteúdo geográfico, tornando-o mais acessível e significativo para



a realidade dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove uma conexão entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB -9394/96 Art. 61 – “os estágios supervisionados constam de atividades de prática pré-profissional, exercidas em situações reais de trabalho, nos termos da legislação em vigor” (Brasil, LDB, 9394/96, Art. 61). Diante do desenvolvimento de competências pedagógicas e geográficas, o estágio curricular também é crucial para o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais. Entre elas, destacam-se a capacidade de planejar aulas, a gestão da sala de aula, avaliação do aprendizado e adaptação de materiais didáticos para diferentes contextos e necessidades dos alunos.

Durante o estágio, os futuros professores têm a oportunidade de observar professores experientes, receber *feedback* de supervisores e experimentar diferentes abordagens pedagógicas e geográficas. Essas experiências são fundamentais para a construção de uma identidade profissional, “como desafios e possibilidades de vivenciar valores como a ética e a solidariedade, os quais podem nos recolocar a educação e a reinvenção da cidadania” (Severino, 2011, p. 59). Nesse caso, os estagiários de Geografia passam a desenvolver habilidade de ensinar conteúdos que, muitas vezes, são abstratos e complexos e, por isso, se apresentam como um desafio que exige criatividade e domínio pedagógico. O estágio proporciona um ambiente seguro para que os estagiários experimentem, falem e aprendam, construindo



do confiança e competência para enfrentar os desafios da prática docente.

É importante ainda destacar um dos pontos de extrema importância no estágio que é a compreensão da realidade escolar, cuja contribuição é extremamente significativa, pois o estágio curricular permite essa convivência e compreensão da realidade escolar, principalmente porque a formação teórica, muitas vezes, não contempla todas as nuances e desafios de ambiente escolar, como a diversidade socioeconômica e cultural dos alunos, as dinâmicas de poder entre professores e gestores e as condições físicas e materiais das escolas. “Pode-se dizer, com isso, que embora a Geografia acadêmica e a Geografia escolar sejam duas estruturas de um mesmo campo científica, que guardam estreita relação entre si, essa relação não é de identidade” (Cavalcanti, 2008, p. 25), ou seja, a busca de uma escola completa para os seres humanos, pela comunidade que ali se encontram com necessidades básicas nem sempre são atendidas pelas políticas públicas. E, nessa perspectiva, o estágio permite que os futuros professores vivenciem essas realidades em primeira mão, desenvolvendo uma visão mais crítica no contexto educacional.

Para os professores de Geografia, essa compreensão é vital, pois a disciplina está intrinsecamente relacionada com a comunidade escolar. O estágio permite que os futuros professores observem fatores externos, como a localização geográfica da escola e o contexto socioeconômico dos alunos, os quais influenciam diretamente no processo de ensino e da aprendizagem. Essa percepção crítica é fun-



damental para a construção de práticas educacionais mais inclusivas. “A ênfase posta na educação também recorre de uma razão negativa, ou seja, da secundarização da educação frente ao fator econômico” (Severino, 2011, p. 7).

O estágio curricular também é um momento de formação de rede de apoio e colaboração. Durante esse período, os futuros professores têm oportunidade de interagir com colegas de profissão, supervisores, gestores escolares e outros profissionais da educação na escola campo. Essas interações são valiosas para a troca de experiências, apoio mútuo e construção de uma rede de contatos que pode ser essencial para a carreira docente. No caso dos professores de Geografia, essas redes de apoio podem incluir parcerias com instituições de ensino superior, órgãos governamentais e ONGs que trabalham com questões ambientais e sociais.

Essas conexões podem proporcionar oportunidades de desenvolvimento contínuo do profissional, como também proporcionam o acesso a recursos didáticos inovadores e a colaboração em projetos que enriqueçam a prática de ensino e o aprendizado dos estudantes. Em outras palavras, o futuro da profissão do geógrafo, que é promissor, oferece diversas oportunidades de atuação em diferentes áreas, atendendo o aumento da demanda de profissionais qualificados em áreas como: planejamento urbano e regional, gestão ambiental, estudos socioambientais, geotecnologias e cartografia. Os acadêmicos de Geografia que realizam estágios durante a graduação, estarão melhor preparados para atender as demandas do mercado de trabalho e construir uma carreira de sucesso.



Kulcsar (1991, p. 63) considera os “estágios supervisionados uma parte importante na relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade”, ou seja, no decorrer do estágio supervisionado há interação entre estagiário, professores e alunos durante a teoria e a prática, fatos que contribuem para a formação do docente.

Convém ressaltar que, para a realização da observação em sala de aula, é preciso que o licenciando adquira orientações, planejamento, estudos e compreensão entre os sujeitos ensinantes e os aprendizes, sendo esta parte indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, o estágio curricular supervisionado é um momento privilegiado para reflexão crítica sobre a prática docente.

Durante o estágio, os futuros professores são incentivados a refletirem sobre suas experiências e identificarem suas habilidades em diversas áreas, para assim, planejarem um plano de desenvolvimento profissional contínuo que se efetivará por meio “de um debate entre eles sobre o modo como compreendem o desafio” (Selbach, 2014, p. 101). Essa reflexão é fundamental para a construção de uma prática docente consciente e reflexiva, que busca constantemente a melhoria e a inovação. Para o professor de Geografia, refletir sobre sua crítica é importante, pois a disciplina está em constante evolução, com novos conhecimentos e tecnologias que surgem regularmente.

O estágio curricular proporciona um espaço para que os futuros professores se mantenham atualizados com as últimas tendências de desenvolvimento na área, garantindo



que seu ensino seja relevante e engajado para os alunos. Em um mundo de trabalho cada vez mais competitivo, o estágio curricular se torna um diferencial importante para os geógrafos recém-formados.

As habilidades nas experiências adquiridas durante o estágio preparam os futuros profissionais para os desafios do mundo de trabalho, aumentando suas chances de conseguir um emprego na área de Geografia e de se destacarem na carreira. Freire enfatiza, em sua pedagogia da autonomia, que,

Os professores, para atuarem no magistério, necessitam percorrer um caminho pedagógico que exige rigor metodológico; pesquisa; respeito aos saberes dos educadores; Criticidade; estética e ética; corporificação das palavras; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática e reconhecimento da identidade cultural (Freire, 1996, p. 45).

Esta citação sintetiza os princípios fundamentais que devem orientar a prática docente e, por consequência, o processo de formação inicial, especialmente durante o estágio supervisionado. Ao afirmar que os professores precisam percorrer um caminho pedagógico pautado por rigor metodológico, pesquisa, ética, criticidade e respeito aos saberes dos educandos, Freire sublinha que ensinar é um ato complexo que exige mais do que domínio técnico ou conteúdo disciplinar. Envolve um compromisso ético e político



com a transformação da realidade e com o reconhecimento da diversidade cultural presente no espaço escolar.

No contexto do estágio, essa visão é essencial, pois a experiência prática deve ser compreendida como um espaço formativo em que o licenciando começa a vivenciar esses princípios: refletindo criticamente sobre sua atuação, respeitando os saberes locais, pesquisando sua própria prática, e enfrentando os desafios com abertura ao novo e sensibilidade social. Freire nos lembra que se formar professor é muito mais do que adquirir habilidades funcionais: é desenvolver uma postura crítica e ética diante do mundo, algo que aumenta não apenas a empregabilidade, mas o sentido social da profissão docente. Nesse sentido, o estágio supervisionado se revela como um espaço privilegiado para o exercício desses princípios, pois permite ao licenciando experimentar, na realidade escolar, os fundamentos teóricos que sustentam a docência crítica e transformadora.

O estágio supervisionado trabalha a identidade cultural, destacando a crítica e a ética profissional. Esta é uma etapa essencial na formação dos professores de Geografia, oferecendo uma oportunidade significativa de integração entre teoria e prática, desenvolvendo competências pedagógicas, compreensão da realidade escolar e formação de redes de apoio baseadas na reflexão coletiva. Essas experiências contribuem significativamente para a construção de professores mais preparados, conscientes e capazes de enfrentar os desafios complexos da prática docente.

Investir no estágio curricular de Geografia é, portanto, investir na qualidade da educação e no futuro dos



estagiários que serão formados em Geografia com autonomia própria. Visto que, “a Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza, ela tem um movimento próprio, [...] realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente” (Cavalcante, 2008, p. 28). Assim, o estágio curricular em Geografia é uma experiência fundamental para a formação de profissionais mais completos e mais preparados para os desafios do século XXI.

Por meio da imersão na realidade prática da profissão, os graduandos desenvolvem habilidades essenciais para o mundo do trabalho, ampliam sua visão de mundo e aumentam suas chances de conseguir um emprego na área de sua formação. Diante da importância do estágio, é fundamental que as instituições de ensino superior invistam na qualificação dos programas de estágio e na promoção da integração entre a teoria e a prática, preparando os futuros geógrafos para uma profissão digna e transformadora.

Em síntese, o estágio é uma poderosa ferramenta de aprendizagem que complementa a formação acadêmica teórica, proporcionando experiência prática, desenvolvimento de habilidades e preparação para a vida do profissional docente. A Lei Federal n.º 11.788 de 25 de setembro do ano 2008, Art. 10 enfatiza que, “A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares” (Brasil, Lei 11.788, Art. 10).



Fatores como a instituição de ensino, a carga horária do estágio e a área específica do curso de graduação desempenham um papel fundamental na definição do valor formativo do estágio curricular em Geografia. Esse componente, obrigatório no curso, tem como objetivo principal proporcionar aos alunos experiências práticas que conectem a teoria adquirida em sala de aula com a vivência no ambiente profissional.

Embora a prática do estágio curricular, muitas vezes, seja realizada sem remuneração, a legislação brasileira não impede que ele seja remunerado, desde que respeitados os critérios legais estabelecidos. Além disso, a qualidade e a estrutura do estágio, incluindo o acompanhamento por profissionais específicos e a oferta de atividades alinhadas aos objetivos pedagógicos, são fatores determinantes para garantir uma formação consistente e significativa ao futuro docente.

Diante da importância formativa do estágio supervisionado e dos fatores que influenciam sua qualidade — como a carga horária, a supervisão qualificada e a articulação entre teoria e prática — torna-se fundamental compreender as políticas que o regulamentam no âmbito institucional. A seguir, serão apresentadas as diretrizes específicas que orientam a realização do estágio curricular no curso de Licenciatura em Geografia da UNEAL, considerando suas exigências legais e pedagógicas.



Políticas do Estágio

As políticas e condições para a realização do estágio curricular no curso de licenciatura em Geografia na UNEAL podem variar conforme os *Campi*, porém, seguem diretrizes semelhantes que visam garantir uma formação prática adequada ao futuro professor de Geografia. Apresentamos alguns pontos comuns:

1. Carga horária: O estágio curricular tem uma carga horária mínima estabelecida pela instituição de ensino, conforme a Lei Federal 11.788, que o aluno deve cumprir para obter a aprovação na disciplina de estágio.
2. Orientação acadêmica: o aluno é orientado por um professor da universidade, que supervisiona o estágio, orienta as atividades a serem desenvolvidas e avalia o desempenho do estágio.
3. Instituições conveniadas: a universidade geralmente possui convênios com escolas e outras instituições onde os estágios podem ser realizados. Essas instituições devem cumprir critérios estabelecidos para garantir um ambiente adequado de aprendizagem.
4. Plano de estágio: o aluno deve elaborar um plano de estágio, orientado pelo professor orientador, que é um documento no qual são especificadas as atividades a serem realizadas durante o estágio, os objetivos a serem alcançados, a metodologia e a avaliação que serão aplicadas.



5. Avaliação: o estágio curricular é avaliado tanto pela instituição de ensino quanto pela instituição onde o estágio é realizado. O estagiário é avaliado quanto ao seu desempenho, aprendizado adquirido e habilidades desenvolvidas durante o estágio.
6. Oferta segura de condições de trabalho: em algumas instituições, é necessário que o estagiário esteja coberto por um seguro contra acidentes pessoais, garantindo sua segurança durante as atividades do estágio.
7. Regulamentação legal: o estágio curricular deve seguir as regulamentações legais vigentes, que podem variar de acordo com o *Campus* da Universidade e o curso.
8. O relatório de estágio é um documento essencial que sintetiza e reflete sobre a experiência do estagiário, destacando as atividades realizadas, os aprendizados adquiridos e a aplicação dos conhecimentos teóricos, na prática.

Aqui estão algumas informações que geralmente devem ser incluídas em um relatório de estágio:

- a. Identificação: nome completo do estagiário, curso, instituição de ensino, período do estágio, nome da empresa ou instituição onde foi realizado o estágio.
- b. Introdução: breve apresentação do contexto em que o estágio foi realizado, incluindo o objetivo do



- relatório e uma introdução à empresa/instituição o onde ocorreu o estágio.
- c. Descrição da instituição: informações sobre a empresa ou instituição onde o estágio foi realizado, como a área de atuação, estrutura organizacional, principais atividades desenvolvidas e público-alvo atendido.
 - d. Descrição das atividades: detalhamento das atividades práticas realizadas durante o estágio. É importante incluir tanto tarefas específicas quanto projetos ou iniciativas em que o estagiário participou.
 - e. Metodologias e técnicas utilizadas: descrição das metodologias técnicas ou ferramentas utilizadas para realizar as atividades do estágio. Isso pode incluir softwares, instrumentos de pesquisa, técnicas de análise, entre outros.
 - f. Aprendizados e contribuições: discussão sobre os aprendizados adquiridos durante o estágio, incluindo habilidades técnicas, competências profissionais desenvolvidas e conhecimentos práticos adquiridos.
 - g. Desafios enfrentados: relatos dos principais desafios encontrados durante o estágio e como foram superados. Isso demonstra capacidade de enfrentamento de adversidades e adaptabilidade.
 - h. Relacionamento com a equipe e supervisores: comentários sobre o relacionamento com colegas



de trabalho, supervisores e outros profissionais da instituição. Isso pode incluir colaborações em equipe, feedback recebido e aspectos positivos do ambiente de trabalho.

- i. Análise crítica: reflexão crítica sobre a experiência de estágio, avaliando o alinhamento entre teoria e prática, identificando pontos fortes e áreas que poderiam ser melhoradas.
- j. Contribuição para a formação acadêmica: como estágio contribuiu para a formação acadêmica e profissional do estagiário, especialmente em relação ao curso de Geografia.
- k. Conclusão que resume os principais pontos discutidos no relatório, destacando os principais aprendizados e a importância da experiência de estágio para a formação profissional.
- l. Referências: se houver citações ou referências específicas utilizadas no relatório, devem ser listadas de acordo com as normas acadêmicas da instituição.
- m. Anexos (se necessário): documentos complementares que ajudam a elucidar ou exemplificar atividades realizadas durante o estágio, como relatórios espaciais, planos de trabalho, entre outros.

De posse de todos esses conhecimentos, é importante que o aluno esteja atento às especificidades do curso e da instituição em que está matriculado para compreender as



políticas e condições específicas para realização do estágio curricular em Geografia. Qualquer dúvida, o estagiário deve consultar o coordenador do curso, ou melhor, o departamento responsável por estágios, e, principalmente, o professor orientador do estágio do curso em questão para obter informações detalhadas e esclarecer dúvidas específicas.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que o estágio curricular supervisionado representa uma etapa fundamental na formação do professor de Geografia, articulando teoria e prática de forma significativa. Longe de ser apenas um requisito burocrático, o estágio se configura como um espaço de experimentação, reflexão e amadurecimento profissional, no qual o licenciando vivencia os desafios reais da docência e começa a construir sua identidade como educador.

Além de enriquecer a formação acadêmica, o estágio curricular promove a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino, demonstrando a relevância dos conceitos no cotidiano escolar. Esse processo é particularmente significativo em uma disciplina como a Geografia, que abrange temas amplos e complexos, como o espaço geográfico, o meio ambiente, a cartografia e as características naturais e sociais. Durante a realização, o estagiário tem a oportunidade de contextualizar e atualizar esses conteúdos, utilizando exemplos concretos do cotidiano dos alunos para tornar o aprendizado mais significativo e interessante.



Outro aspecto relevante é a interdisciplinaridade promovida pelo estágio. A Geografia dialoga com diversas áreas do conhecimento, como História, Biologia e Sociologia, permitindo ao estagiário explorar essas interseções. Essa abordagem interdisciplinar enriquece o ensino, amplia a compreensão dos alunos sobre as relações complexas que envolvem o espaço geográfico e contribui para uma formação integral.

Por meio da inserção nas escolas, o estagiário tem a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos, desenvolver habilidades pedagógicas, compreender as dinâmicas institucionais e estabelecer relações interpessoais com alunos, professores e gestores. A experiência permite, ainda, o fortalecimento de competências técnicas e humanas, essenciais à atuação docente em um mundo marcado por transformações socioambientais e educacionais.

Autores como Freire (1996), Pimenta (1997), Cavalcanti (2008) e Kulcsar (1991) reforçam que a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo e crítico, em que a prática é espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, da ética e do compromisso social. Nesse sentido, investir na qualidade dos programas de estágio, assegurando orientação qualificada, integração com o currículo e articulação com a realidade escolar, é garantir que o futuro professor de Geografia esteja preparado para ensinar com responsabilidade, criatividade e consciência transformadora.

Nesse contexto, o estágio não apenas fornece aprendizagens teóricas e experiências práticas indispensáveis ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também



possibilita a adaptação ao ambiente escolar e o amadurecimento pessoal e profissional do estagiário. Por meio da prática em sala de aula, o futuro profissional tem a oportunidade de consolidar sua aprendizagem, desenvolver estratégias de ensino e preparar-se para os desafios inerentes à carreira docente.

Assim, o estágio supervisionado consolida-se como uma ferramenta indispensável para a construção da identidade profissional do docente de Geografia, preparando-o para atuar de maneira competente, crítica e inovadora no ambiente educacional. Portanto, reconhecer o estágio curricular como elemento estruturante da formação é valorizar a construção de um projeto de docência mais humanizado, contextualizado e comprometido com os desafios contemporâneos da educação e da sociedade.



REFERÊNCIAS

BIANCHI, A. C. M. et al. **Orientação para o estágio em licenciaturas**. São Paulo: Pioneiras Thomson Learning, 2005. p. 100.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 16 dez. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade, ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas: Papiros 2008. 190 p.

CATROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André. (Orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Compasso, 2013. 318 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

KULCSAR, R. **O estágio supervisionado como atividade integradora**. In: FAZENDA, I. C. A. Et al; PICONEZ, S. C. B. (Coor.) **A prática de ensino e o estar supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p. 63-74.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2005.154 p.

SELBACH, Simone. **Geografia e didática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 149 p.

SEVERINO, Antônio J.; FERNANDES, Cleoni Eleodora Barboza. (Orgs.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.147 p.



6. RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR EM QUÍMICA

Kamilla Bruna dos Santos

Licencianda do Curso de Química da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL

<https://orcid.org/0000-0003-4827-2534>

Lucas Ferreira Costa

Doutorando em ensino pela Rede Nordeste de Ensino- Renoen, Universidade Federal de Alagoas - UFAL

<https://orcid.org/0000-0001-9635-5014>

José Atalvanio da Silva

Dr. prof. da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL

<https://orcid.org/0000-0002-5916-2130>



INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) compõe uma das etapas mais importantes da formação docente, pois possibilita a vivência prática da sala de aula, preparando o graduando para o exercício de sua profissão.

O ECS “envolve estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o apren-

der e compreender a reflexão sobre a prática pedagógica, o trabalho docente e as práticas institucionais, presentes em contextos sociais, históricos e culturais” (Almeida; Pimenta, 2014, p. 29).

Nesse sentido, o ECS é um elemento formativo de grande relevância para o desenvolvimento de competências e habilidades do futuro docente, sendo uma experiência essencial e obrigatória que permite ao graduando se familiarizar com seu âmbito profissional colocando à prova os conhecimentos adquiridos e mostrando na prática os desafios de sua profissão (Dos Santos; DE Souza Muniz; da Silva, 2020).

Além disso, segundo Pimenta e Lima (2017) o ECS é um espaço de pesquisa que contribui para a construção da identidade docente e permite a ampliação e o aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos adquiridos previamente. Sendo assim, o graduando tem a oportunidade de fazer a leitura do seu futuro local de trabalho, não mais na condição de estudante, mas com os olhos de um profissional no início de sua carreira. É o marco da transição de aluno a professor (Barbosa; Lopes, 2020).

Diante do exposto, é possível afirmar que o ECS é um eixo fundamental na formação de professores e é nele que o licenciando forma a sua identidade profissional e passa a ter seu próprio olhar sobre a realidade. Isto permite aos estagiários fazer leituras mais concretas e críticas sobre a educação e o ato de ensinar, contribuindo para sua formação docente e motivando-o a buscar formas de transformar a prática social.



O objetivo do presente trabalho é relatar a experiência vivenciada no Estágio Curricular Supervisionado III que ocorreu em uma escola estadual localizada no município de Arapiraca-AL, com turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. A imersão no estágio ocorreu com atividades de observação, planejamento e regência em turmas que já estavam no ensino médio integral e nas turmas regulares.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO DE QUÍMICA

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na formação de professores se constitui como um espaço relevante de preparação para a vida docente, sendo valorizado no espaço educacional desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996.

O desenvolvimento profissional de professores é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares, onde eles atuarão. Para isso, um dos elementos mais importantes dessa formação é, sem dúvida, o momento do estágio.

O Estágio tem grande importância na formação inicial docente, uma vez que permite o contato direto dos licenciandos com a realidade escolar, levando estes professores em formação inicial a vivenciarem o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica docente (Adams; Melo; Nunes, 2021, p.1).



No ensino de química, a inserção do ECS na formação docente é uma oportunidade ofertada ao graduando para que ele possa ter experiências reais sobre a educação básica. As atividades desenvolvidas pelo licenciando permitem confrontar a teoria estudada, durante sua formação acadêmica, com a prática vivenciada no campo de estágio. De acordo com Tessaro e Maceno (2016, p. 34):

Nos cursos de Licenciatura, os estágios também fortalecem a visão crítica dos estudantes sobre os modelos de ensino, e na sua avaliação sobre a pertinência ou não destes modelos para ensinar Química. Os licenciandos participam de atividades e de rotinas próprias do trabalho docente, o que permite a aprendizagem sobre diversos aspectos pedagógicos, curriculares, avaliativos, além do desenvolvimento de atividades educativas e a sua concretude por meio da regência e dos projetos de ensino planejados.

O ECS no curso de Licenciatura em Química representa uma parcela significativa na formação do licenciando, enquanto possibilita ao discente um contato maior com seu futuro local de trabalho: a sala de aula e os demais contextos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem escolar. Ao ser inserido gradualmente nesse contexto, o estagiário tem a oportunidade de relacionar as situações cotidianas da escola com as fundamentações teóricas estudadas até então, fazendo uma articulação entre essas duas faces da educação. Além disso, o estudante poderá refletir



a respeito da prática que observa, tendo a oportunidade de compará-la com suas experiências teóricas acerca da sala de aula (Oliveira, Novaes, Moreira, 2019, p. 2).

Segundo, Reis e Medeiros (2023, p. 512), existem diferentes concepções sobre o estágio curricular e, embora pareça consensual discutir os estágios curriculares nos cursos de formação de professores, as ações materializam concepções distintas que também abrem espaço para abordagens sobre o desenvolvimento profissional dos formadores de professores. Há um conjunto expressivo de trabalhos na literatura sobre os estágios curriculares e suas definições, aqui corroboramos a visão de Zabalza:

O estágio curricular [...] consiste em um conjunto de funções muito mais amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizado dos estudantes. [...] tais funções estão relacionadas com o melhor conhecimento do campo profissional [...] com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional, com aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões apreendidas na universidade, com melhor conhecimento de si mesmos e de seus pontos fortes fracos em relação à profissão escolhida (Zabalza, 2014, p. 46).

Além disso, o ECS é uma exigência legal, prevista no art.13 § 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em nível superior, uma



vez que o documento esclarece que “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Brasil, 2015).

O Estágio Curricular Supervisionado III, de Licenciatura em Química, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus I, estabelece, em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), versão 2017, que a finalidade do ECS é:

Propiciar condições ao aluno de graduação em Química, momentos de atuação como professor, em sala de aula do Ensino Fundamental, compreendendo assim, a escola como espaço de pesquisa de produção do conhecimento e reflexão crítica, inserida na diversidade cultural, ambiental e ética, contribuindo para construção dos saberes pedagógicos, para atender as especificidades da formação de professor enquanto sujeito autônomo, crítico, e criativo, preparado para uma *práxis* transformadora (PPC Química Uneal 2017, p. 154).

A citação anterior o PPC afirma que o estágio propicia ao graduando momentos de atuação como professor do ensino fundamental, no entanto, no novo PPC do curso consta a atualização de que ECS III deve ser realizado no ensino médio, retificando a informação do PPC de 2017 (PPC Química Uneal, 2022).



Analisando o documento, nota-se que ECS proporciona aos alunos do curso de licenciatura em Química, da UNEAL, Campus I, não somente ensinar e usar a instrumentalização de técnicas químicas. Além da formação profissional, visa à formação intelectual, cultural, ética e social do futuro professor. Isso contribui para que, além do ofício de lecionar, os futuros professores percebam o processo de ensinar como uma forma de contribuir para a formação humana e do senso crítico dos seus alunos.

Importante destacar que o processo de “educar tem característica de movimento e isso sustenta a prática profissional como forma de conceber a construção do professor em um processo histórico sempre inacabado” (Freire, 1992, p. 42).



A Metodologia

O ECS aconteceu em uma escola pública localizada na Zona Urbana, na cidade de Arapiraca-AL. A escola é assistida pela 5ª Gerência Regional de Ensino (5ª GERE), subordinada à Secretaria Estadual de Educação de Alagoas (Seduc – AL), sediada na capital do Estado.

As atividades do ECS ocorreram inicialmente com a observação, seguida do planejamento e, posteriormente, da regência, nas turmas identificadas no quadro abaixo (quadro 1):

Quadro 1. Séries/Turmas em que se realizou o ECS.

Série/ Turma	Modalidade	Componente Curricular
1º ano	Ensino Médio Integral	Eletiva (Transformando com a Química)
2º ano	Ensino Médio Integral	Projeto Integrador
3º ano	Ensino Médio Regular	Química

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As atividades do ECS foram supervisionadas pela professora da disciplina de Química, e pelo professor de estágio da instituição onde os graduandos estudam. Durante o período de estágio, buscou-se desenvolver e aperfeiçoar os conhecimentos, as habilidades e as competências relativas à prática docente adquiridos ao longo da formação dos graduandos.

**RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A seguir serão apresentados os resultados e discussões dos dados obtidos durante as atividades do ECS na escola campo. A análise trata de informações gerais relativas à escola, formas de avaliação e finalizamos com as reflexões dos graduandos a respeito do ECS.

Informações gerais relativas à escola

A escola foco de estudo foi fundada em maio de 1964 (Brasil, 2018), localiza-se na área urbana da cidade de Arapiraca – AL. A gestão escolar é composta por uma diretora geral, uma diretora-adjunta e três coordenadoras pedagógicas. A escola conta com um quadro docente de 21 (vinte e um) professores(as), uma secretária, 15 funcionários, e 25 (vinte e cinco) professores contratados.

A escola oferta o ensino médio com turmas regulares e ensino integral, que fazem abordagens levando em consideração às normatizações do Novo Ensino Médio – NEM (Brasil, 2018). Os alunos do ensino regular são os de 3º anos, em turmas matutinas e vespertinas, e o ensino integral é para 1º e 2º anos. A escola atende alunos oriundos da própria cidade, além de estudantes da zona rural, que se deslocam em transporte mantido pela rede estadual de educação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em estudo não apresenta o número de turmas da escola, somente o número geral de alunos que atende, que é de 860 estudantes. Foi possível saber somente o número de turmas do ano de 1964, que era de 11 salas de aula e atendia aproximadamente 700 alunos.

Segundo informações de Brasil (2018, p.13), a escola apresenta boa estrutura física. No entanto, como o prédio também é usado por uma Instituição de Ensino Superior - IES, a disputa por espaço físico tornou-se um problema administrativo. A escola não dispõe de espaço para biblioteca, sala de informática, laboratórios de Ciências, etc. O acervo



bibliográfico é precário e não atende ao aprofundamento dos estudos acadêmicos, além de não se ter as condições apropriadas para o funcionamento de uma biblioteca.

Durante as observações, foi possível notar que a escola não possui refeitório, sendo as refeições realizadas no espaço de convivência dos alunos, onde são colocadas mesas e cadeiras que seriam para o refeitório. Não estão disponíveis no PPP da escola informações sobre salas para a direção, a coordenação, professores e secretaria. No entanto, durante a vivência do estágio, foi possível observar que esses espaços existem e funcionam.

Não há informação no PPP da escola sobre a existência de banheiros. Porém, durante o estágio, foi possível observar que existem dois banheiros, um masculino e o outro feminino, os quais possuem mais de um sanitário, sendo um deles para cadeirantes; apresentam pias e saboneteiras, papel higiênico, portas em bom estado e com boa higienização. Além destes, a escola possui um banheiro para os professores e demais funcionários, banheiro unissex, em ótimas condições. Os banheiros se adequam a quantidade suficiente para atender a essa quantidade de alunos e funcionários presentes na escola.

Em relação à cozinha e ao refeitório, o PPP também não apresenta informações. Entretanto, durante o estágio, foi possível constatar a existência de uma cozinha e a ausência de refeitório. Assim, na hora do lanche, os alunos se acomodam em cadeiras disponíveis ao longo de todo o pátio que, apesar de ser coberto, dificulta a locomoção dos alunos, tornando-se um ambiente desconfortável.



A respeito da avaliação do rendimento escolar, segundo os dados da própria escola, é feita pela observação constante do aluno e pela aplicação de trabalhos individuais ou em equipe, pesquisas, tarefas, atividades em classe e extraclasse e demais modalidades e formas que se mostrarem aconselháveis e de aplicação possível. Compete ao professor a orientação, o acompanhamento de todo o processo de avaliação do rendimento escolar, considerando sempre, no educando, a atenção, a participação, a assiduidade e a construção do conhecimento.

A análise dos dados coletados na escola observada revela um cenário complexo, no qual avanços e fragilidades coexistem no cotidiano educacional. Embora a instituição apresente uma gestão estruturada e atenda a uma expressiva quantidade de estudantes do ensino médio - incluindo turmas em tempo integral - as limitações físicas e estruturais impactam diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A ausência de espaços adequados, como biblioteca, sala de informática e laboratórios, evidencia um descompasso entre as exigências pedagógicas do Novo Ensino Médio e os recursos efetivamente disponíveis. Por outro lado, aspectos como a organização dos banheiros e a existência de uma equipe gestora ativa demonstram esforços para garantir condições mínimas de funcionamento. As informações obtidas durante o estágio, muitas vezes não registradas oficialmente no PPP da escola, também indicam lacunas na sistematização documental da instituição.



Assim, o estágio possibilitou uma leitura crítica da realidade escolar, destacando a importância de se considerar não apenas os documentos formais, mas, sobretudo, a vivência direta como meio essencial para compreender os desafios enfrentados pelas escolas públicas na atualidade.

Reflexões dos graduandos sobre o ECS

A inserção na escola ocorreu de forma tranquila. Percebemos que os funcionários são muito receptivos e que se socializam entre si. Ao solicitar o PPP e o regimento escolar, disponibilizaram no mesmo instante.

A relação com a professora regente foi de suma importância para saber a melhor forma de nos comunicar e ensinar os conteúdos estabelecidos, bem como para lidar com alguns alunos que precisavam de mais atenção. Ela sempre esteve presente durante todo o tempo de estágio, disposta a ajudar em tudo que fosse solicitado.

A entrevista com a professora regente nos permitiu conhecer melhor a pessoa e a profissional que estava nos acompanhando, de como ela chegou à docência, seu método de ensino e seu tempo de atuação na educação. A apresentação como estagiários da escola se deu em dois dias. Um para conhecer a escola e fazer o primeiro contato com os gestores escolares; e o segundo para entrar em contato com a professora.

O período de acompanhamento e observação se deu em cinco dias letivos, para conhecer as turmas em que a professora da escola ministrava as aulas, suas metodologias



de ensino, sua forma de acompanhamento dos conteúdos e a forma de avaliação dos alunos.

As aulas de regência foram dadas em seis dias letivos. Os conteúdos das aulas foram planejados previamente e sob orientação da professora regente. Foi possível ministrar conteúdos como a classificação das cadeias carbônicas, hidrocarbonetos alifáticos, hidrocarbonetos alicíclicos e nomenclatura dos hidrocarbonetos, nas turmas de 3º ano.

As aulas foram ministradas de forma expositiva, dialogada, com participação dos alunos. O conteúdo era ministrado nas primeiras aulas e as atividades e os trabalhos eram realizados nas últimas aulas. A forma de avaliação utilizada foi a participação dos alunos nas aulas e trabalhos realizados em sala de aula.

Além disso, houve alguns eventos e momentos importantes durante o período de regência do ECS. Com a turma de 2º ano (Projeto Integrador), fizemos uma visita ao curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Campus Arapiraca, onde os alunos puderam participar de atividades que os graduandos estavam realizando, tais como: participação em quiz, experimentos, jogos entre outros.

Na turma do 1º ano (Eletiva-Transformando com a Química), além das aulas expositivas dialogadas, foram realizadas aulas práticas quando os discentes aprenderam a fazer sabão, perfume, vela aromática e plástico biodegradável.

Na turma do 3º ano foram aplicados alguns jogos didáticos construídos pela estagiária, e também houve



participação em um evento realizado na escola, o projeto Química Itinerante, promovido pelo curso de Licenciatura em Química, da UNEAL, Campus I, no qual bolsistas do PIBID e PRP-Química realizavam experimentos para socialização com turmas da educação básica.

As experiências vivenciadas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado evidenciaram a importância do diálogo entre teoria e prática na formação docente, especialmente por meio da convivência com a realidade escolar e da atuação colaborativa com a professora regente. A receptividade da equipe escolar, a escuta ativa dos profissionais da escola e o apoio contínuo durante as atividades de observação e regência contribuíram significativamente para a construção de uma prática pedagógica mais segura, crítica e participativa.

A realização de aulas teóricas e práticas, a aplicação de metodologias diversificadas e a participação em eventos e projetos integradores possibilitaram aos licenciandos não apenas o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas, mas também o fortalecimento de sua identidade profissional. Assim, o ECS revelou-se um espaço formativo essencial, capaz de ampliar horizontes, promover o protagonismo do estagiário e reafirmar o compromisso com uma docência comprometida, criativa e sensível às demandas da escola pública.



CONCLUSÃO

O Estágio Curricular Supervisionado foi uma experiência enriquecedora para a nossa formação como futuros docentes. A importância do estágio vai além da experiência pedagógica que o graduando ganha, pois existe uma conquista intelectual, cultural e social, importante na formação do graduando enquanto pessoa. A troca de conhecimentos entre estagiários, orientadores e supervisor de estágio, alunos e funcionários da escola ultrapassa qualquer objetivo pré-estabelecido.

Durante o estágio, foi possível observar que a escola é plural. Que todos têm sua individualidade respeitada, que o ensino é pautado no coletivo, no respeito às diferenças, na busca incessante para realizar o melhor para a comunidade, na busca por alternativas que possam melhorar o ensino.

Na pesquisa realizada, foi possível vivenciar a realidade escolar, nos deparando com a ausência de uma biblioteca, sala de informática, laboratórios de Ciências dentre outros espaços fundamentais para o professor dinamizar sua aula. Estes espaços também são peças importantes para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos em todas as áreas do saber, e a falta destes ambientes deixa uma lacuna na formação dos alunos.

Outro ponto que merece atenção é a falta de um local adequado para ser o refeitório escolar, pois, como detectado na pesquisa, as refeições são realizadas no espaço de convivência dos alunos. Este tipo de ambiente vem ao encontro do que está sendo proposto atualmente, que é a



implantação da escola em tempo integral, porém, se não são realizados ajustes na estrutura física da escola, fica inviável a implantação desta modalidade de regime escolar.

Diante destas dificuldades encontrados fomos levados a refletir sobre a necessidade de reivindicar, nas devidas esferas administrativas do poder público, melhores condições para a realização de nosso trabalho, pela valorização profissional e oferecimento de espaços adequados para a realização das ações efetivadas dentro do ambiente escolar, para que assim, possam se garantidas as condições favoráveis ao processo educativo de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter; DE MELO, Renata José; NUNES, Simara Maria Tavares. A importância do estágio para a formação inicial docente sob a ótica de licenciandos em educação do campo. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 11, n. 2, p. 1-e31985, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31985>. Acesso em: 04 set. 2024.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Estágio supervisionado na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Cirléia Pereira; LOPES, Celi Espasandin. Um estudo sobre a identidade profissional de futuros professores de Matemática no Estágio Curricular Supervisionado. **Educação Matemática Debate**, v. 4, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/2815>. Acesso em: 04 set. 2024.



BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL, **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo. Arapiraca, Alagoas. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 abr. 2025.

DOS SANTOS, Valdelina Bezerra; DE SOUSA MUNIZ, Simara; DA SILVA, Denyse Mota. A importância do estágio supervisionado na formação inicial docente: relato de experiência. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 13, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeinovacao/article/view/2022>. Acesso em: 04 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Paz e Terra. 1992.

OLIVEIRA, A. N.; NOVAES, A. B. S. V.; MOREIRA, M. S. Contribuições do estágio supervisionado em química i na formação do licenciando em química: um relato de experiência. **VI Conedu**, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID2586_26092019153433.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda. **Reunião**



nacional ANPEd, p. 1-15, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sesoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025.

REIS, Eletrissandra Rodrigues; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. Concepções e importância do estágio supervisionado para o processo de formação inicial em pedagogia: uma revisão de literatura. **IX Congresso Nacional de Educação**. p. 510-529, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT01/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD5_ID532_TB7366_10122023220628.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.


TESSARO, Patrícia Salvador; MACENO, Nicole Glock. Estágio supervisionado em ensino de química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, p. 32-44, 2016. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/1313>. Acesso em: 04 abr. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Química Licenciatura**. Arapiraca, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Química Licenciatura**. Arapiraca, 2022. Disponível em: <https://uneal.edu.br/jdownloads/Ensino/PPC/QUIMICA%20I.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

ZABALZA, M. A. **O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.





7. O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DA *PRÁXISE* DA AUTONOMIA: NORMATIZAÇÃO, CRITICIDADE E DIÁLOGOS COM O MUNDO DO TRABALHO

Maria Eduarda da Silva Barbosa
Graduanda de Direito da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
<https://orcid.org/0009-0009-5342-5460>

Antônio José Rodrigues Xavier
Dr. Prof. Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
<https://orcid.org/0000-0003-0788-4796>



INTRODUÇÃO

O Estágio (Curricular?) Supervisionado obrigatório e não obrigatório, para além de uma formalidade curricular, é uma forma de aproximação e diálogos com o mundo do trabalho. Ele se coloca como uma experiência viva, quando o estudante, inserido em uma dada realidade, é convidado a transformar e ser transformado por esse ambiente.

A Lei do Estágio, sob o n.º 11.788 de 2008, define o estágio como um “ato educativo”, muito além da simples realização de tarefas em um ambiente profissional. O estágio detém o potencial de promover a *práxis* educativa, uma vez que a relação teórico-prática dos sujeitos aprendidos em sala de aula ganha corpo e forma no dia a dia do trabalho.

Esse conceito de *práxis* se dá pela ação-reflexão-ação (Pimenta e Lima, 2009), que permite ao estudante não apenas executar atividades, mas também compreendê-las criticamente, questionar sua validade e encontrar novos significados. Como o estágio pode preparar o estudante para além da lógica produtivista e mercadológica, promovendo um aprendizado que resista à simples instrumentalização pelo mercado?

O estágio se torna um espaço de construção de saberes multidimensionais, guiado por orientadores e uma supervisão efetiva onde a formação se alia ao desenvolvimento ético e crítico, capacitando o estagiário a resistir à instrumentalização mercadológica e a contribuir para a transformação social e profissional de forma emancipatória. Esse processo demanda uma colaboração ativa entre instituições de ensino, supervisores e estudantes, para preservar o caráter pedagógico do estágio, fortalecendo a formação integral e cidadã.

Nosso objetivo geral é apresentar o estágio como uma prática educativa que transcende a mera execução de tarefas, analisando-o como espaço da *práxis* crítica e de integração entre a teoria e a prática, evidenciando seu papel transformador na formação integral do estudante, considerando os desafios impostos pelo contexto (neo)liberal, que tende a precarizar esse processo de aprendizagem e as possibilidades de resistência e reconstrução por meio de uma abordagem ética, emancipatória e socialmente engajada.

A metodologia foi de natureza qualitativa e colaborativa, priorizando o recorte das múltiplas dimensões que



envolvem o estágio. Utilizamos autores como Flick (2004) e Ibiapina (2008), cujas pesquisas valorizaram os *corpora* dos fenômenos investigados, rejeitando simplificações ou reduções que desconsiderem a dinâmica cotidiana e o caráter pedagógico do estágio.

Esse estudo se justifica por ser uma contribuição indispensável ao debate sobre a formação educacional em tempos de desafios estruturais e ideológicos. Explorar o estágio como um espaço de transformação e politização entre o mundo do trabalho e o mercado de trabalho e seus respectivos lugares de fala torna esse trânsito, para além de sua complexidade, um espaço privilegiado para a sua formação continuada. Assim, buscamos não apenas recortar as contradições entre os princípios pedagógicos e as práticas mercadológicas, mas também apontar caminhos para uma formação que promova o desenvolvimento crítico dos estagiários. Destinado a professores, estagiários, orientadores, supervisores e todos os envolvidos no processo educativo. Desde a sua base estrutural até a sua base estruturante, o texto é um chamado à reflexão e à ação, uma vez que reafirma o papel do estágio como uma ponte entre a formação acadêmica e o compromisso social.

RELAÇÕES E CONSTRUÇÕES NO CAMPO TEÓRICO-PRÁTICO

A Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, Lei n.º 9.394/96, reforça esse papel ao afirmar que a educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Isso



significa que o estágio não é um evento isolado no percurso formativo; ele está intimamente conectado ao processo de formação integral do estudante, preparando-o não só para o mundo do trabalho, mas para a vida em sociedade como um cidadão crítico. A experiência do estágio, nesse sentido, deve ser percebida como um espaço de crescimento, onde o estagiário deve questionar e refletir sobre as práticas em que participa, tornando-se um agente transformador dentro dessa realidade.

Esse estágio, seja ele obrigatório ou não obrigatório, é uma oportunidade singular para que o estagiário desenvolva saberes que vão além das habilidades técnicas. Aqui entra o conceito de *práxis*: transformar o aprendizado em algo mais profundo, que envolve um repensar crítico e criativo sobre o papel de sua complexidade naquele contexto. O sujeito aprendente, ao refletir sobre suas ações, se torna protagonista de sua formação, movido pela curiosidade e pela vontade de entender a fundo as dinâmicas profissionais e sociais que o cercam.

Entretanto, como qualquer experiência educativa, o estágio carrega consigo desafios. A Consolidação das Leis do Trabalho, em sua abordagem, cuida de proteger o estudante de possíveis abusos, garantindo que, ao seguir os parâmetros da Lei do Estágio, o estudante não seja explorado como mão de obra barata.

O vínculo empregatício só se estabelece quando as condições educativas do estágio são desvirtuadas, quando a essência da experiência de aprendizado é perdida e o estudante se vê apenas como um trabalhador. Quando



o estágio não cumpre sua função pedagógica e formativa, ele deixa de ser um ato educativo e se torna uma forma de precarização do trabalho.

Sob a ótica do conceito da *práxis*, é fundamental que o estágio seja uma experiência (in)tencional, na qual cada passo é guiado pelo processo de reflexão. O professor-orientador e o supervisor de estágio têm papéis centrais na construção desse espaço de reflexão crítica, acompanhando o desenvolvimento do estagiário e garantindo que ele tenha o suporte necessário para transformar suas experiências em aprendizagens significativas. Não basta apenas realizar o estágio, é preciso vivê-lo de forma plena, com espaço para questionamento e descoberta: um convite à responsabilidade crítica e à ação transformadora.

A pesquisa qualitativa, em sua materialidade, valoriza a complexidade e a totalidade dos objetos de estudo, rejeitando simplificações e abordagens reducionistas que possam fragmentar a realidade investigada. O Estágio (Curricular?) Supervisionado, tratado nesta metodologia, permite uma análise que ultrapassa a simples observação funcional das atividades dos estagiários; ela busca compreender as múltiplas dimensões que compõem a experiência de estágio.

Flick destaca a importância de “planejar métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo. Aqui, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário”



(2004, p. 21). Essa perspectiva assegura que o estágio seja abordado em toda sua profundidade, valorizando as interações diárias, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas, sem reduzir essas vivências a meros “indicadores de desempenho”. Ao considerar o estágio como uma dinâmica complexa e inserida em um contexto dinâmico, a pesquisa se abre para captar as experiências mútuas entre o estagiário, o ambiente e as práticas profissionais.

A pesquisa colaborativa encontra um terreno fértil na análise do estágio, estabelecendo um espaço de diálogo e construção conjunta do conhecimento entre estagiários, supervisores e orientadores. Ibiapina observa que, nesse modelo de pesquisa, “a prática é alvo de intervenção emancipatória em que tanto os investigadores quanto os docentes tomam parte do processo investigativo” (Ibiapina, 2008, p. 12), ressaltando a importância da participação ativa dos envolvidos.

Esse diálogo constante possibilita que o estágio seja compreendido como uma oportunidade de reflexão crítica, já que os estagiários, orientadores e supervisores compartilham suas percepções, revisitam suas práticas e constroem novas compreensões sobre o papel educativo do estágio, em um movimento que transcende a mera transmissão de conhecimentos e alimenta a transformação e o engajamento.

O estágio se configura como um espaço, sob essa perspectiva, onde a comunicação entre pesquisador e campo de atuação dos estagiários é uma fonte rica de aprendizado. Flick enfatiza que “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador como o campo e seus mem-



bros como parte explícita da produção de conhecimento” (2004, p. 22).

No estágio, essa comunicação não se limita a uma relação hierárquica entre o supervisor e o estagiário; ao contrário, ela se transforma em uma troca mútua, onde o estagiário é visto como um sujeito ativo e pensante. Essa postura confere ao estágio uma dimensão formativa e investigativa, na qual o estagiário contribui com suas interpretações e questionamentos, enriquecendo o processo educativo com suas próprias vivências e perspectivas únicas. Essa abordagem favorece um processo de aprendizado que considera o estagiário não apenas como receptor de informações, mas como um membro que gera conhecimento e reflete sobre o cotidiano de forma crítica.

A pesquisa colaborativa torna-se um espaço onde pesquisadores e participantes constroem conjuntamente compreensões teóricas e práticas, para além de um processo de intervenção, sobre as vivências do estágio, Ibiapina argumenta que:

No âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre as suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele. O cruzamento



dessas compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre pesquisadores e professores (Ibiapina, 2008, p. 20).

Esse entrelaçamento de saberes fortalece a ideia de um estágio que não apenas instrui, mas que também transforma os atores sociais, ao oferecer-lhes um espaço de coautoria sobre o próprio processo de aprendizado e aplicação do conhecimento.

O IDEAL DE MERCADO E A (RE)CONSTRUÇÃO DOS SABERES

O Estágio (Curricular?) Supervisionado, ao longo do tempo, foi consolidado como uma relação teórico-prática, que visa integrar os conteúdos curriculares, formando o sujeito aprendiz para a vida profissional e aproximando-o do cotidiano de sua futura carreira. Essa visão educativa e formativa, no entanto, nem sempre prevalece, especialmente em um contexto de capitalismo (neo)liberal, no qual a flexibilidade e a competitividade guiam as relações de trabalho e, muitas vezes, desfiguram o sentido do estágio. O estagiário, cada vez mais, deixa de ser um aprendiz e passa a ser visto como parte da força produtiva, participando de um processo de precarização no qual a linha entre estágio e trabalho se desfaz. Esse fenômeno promove uma exploração disfarçada sob o pretexto de experiência educacional.

O estágio deve ser compreendido como “um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente



de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” (Brasil, 2008, art. 1º). A legislação brasileira, ao instituir o estágio como um instrumento pedagógico, diferencia-o do trabalho formal previsto pela Consolidação das Leis do Trabalho. Na CLT, a definição de empregador inclui a responsabilidade pela remuneração e pelas condições de trabalho, enquanto o estágio é desvinculado de vínculo empregatício, desde que observados os requisitos educacionais e de supervisão (Brasil, 1943, art. 2º).

O ideário (neo)liberal, que busca desregulamentar e flexibilizar o mercado, tem impacto direto no estágio. O (neo)liberalismo privilegia a lógica de mercado autorregulável, na qual a competitividade é a medida central, levando a uma diminuição de direitos e ao favorecimento de relações de trabalho menos regulamentadas (Pimenta e Lima, 2009). O estágio, então, é transformado em uma prática de trabalho sem o custo trabalhista associado, que favorece a criação de uma força de trabalho jovem e de baixo custo. A diferença entre o estágio e o trabalho formal torna-se um limite tênue e (neo)colonialista, revelando-se como mais um recurso político e econômico do que educacional.

Essa flexibilização contribui para a precarização, pois o estagiário, em vez de ser um aprendiz, é colocado em funções semelhantes às dos empregados formais, mas sem o amparo de um contrato de trabalho com direitos como salário, férias e benefícios. A própria noção de realidade no contexto do estágio é múltipla, pois, como pontuam Sacristán e Gómez, “existem tantas realidades como versões da realidade, quanto representações subjetivas que



se elaboram sobre as múltiplas formas de viver” (2000, p. 59). A prática do estágio é entendida como multifacetada e reflete diferentes interpretações que, muitas vezes, se distanciam de seu propósito formativo e se aproximam das demandas mercadológicas.

A Lei do Estágio reforça a ausência de vínculo empregatício, com a condição de que o estágio observe “os requisitos legais, como matrícula e frequência do educando, além da supervisão” (Brasil, 2008, art. 3º). No entanto, muitas empresas não garantem esse suporte educacional, aproveitando-se da mão de obra estudiantil para reduzir custos e evitar encargos. Essa utilização indevida do estágio reflete o enfraquecimento da proteção do trabalhador no contexto (neo)liberal e a transformação do estágio em uma oportunidade para substituir a mão de obra formal.

A precarização tem consequências sérias para o desenvolvimento formativo e educativo dos estudantes. Os estagiários, em vez de construírem a *praxis* de acordo com o conteúdo acadêmico, acabam exercendo atividades operacionais e desvinculadas do seu campo de estudo e respectivos saberes. Isso significa que, ao final do curso, o estagiário não apenas carece de formação, mas também se depara com uma experiência de trabalho que não atende ao propósito de aprendizado previsto pela lei, que exige compatibilidade entre as atividades do estágio e o currículo do curso (Brasil, 2008, art. 3º, III).

Esta precarização do estágio, alimentada por uma visão mercadológica, expõe uma contradição fundamental entre os princípios educativos e as práticas laborais que o



envolvem. Para que o estágio não se reduza a um mecanismo de exploração da força de trabalho estudantil, é necessário resgatar o seu papel como um espaço intencional de formação integral. A instituição de ensino, em diálogo com o campo de trabalho, deve resguardar o caráter pedagógico desse processo, enfatizando que o estágio não se limita ao desempenho de tarefas operacionais, mas abrange a experimentação e o aprofundamento do saber adquirido ao longo do curso. Isso implica um compromisso em que todos os envolvidos – estagiários, supervisores e orientadores – estejam conscientes de que a experiência do estágio é uma oportunidade para desenvolver uma compreensão crítica e contextualizada das práticas profissionais, sem cair nas armadilhas da lógica produtivista.

O impacto dessa atitude profissionalizante não é exclusivo do ambiente empresarial, mas também envolve as instituições de ensino, que, sob a influência de uma lógica de mercado, promovem uma formação voltada à produtividade e à eficiência, alinhada às demandas empresariais e, muitas vezes, desconectada do desenvolvimento acadêmico. Esse realinhamento entre ensino e mercado limita o estágio a um mecanismo para atender às necessidades de mão de obra do setor privado, em detrimento da formação ampla e multidimensional do estudante.

O estágio deve corresponder ao currículo da formação pretendida, portanto, adotamos a perspectiva do “estágio como pesquisa da prática e prática da pesquisa no estágio” (Pimenta e Lima, 2009). Essa perspectiva supera os paradigmas do estágio como reprodução de modelos e do



estágio como reprodutibilidade técnica. Queremos dizer com isso que se deve perseguir a mudança da realidade: a referida *praxis*.

A ausência de fiscalização e de mecanismos de controle efetivo por parte das instituições de ensino facilita o uso irregular do estágio, comprometendo o desenvolvimento educacional e profissional do estudante. A supervisão e o acompanhamento das atividades dos estagiários são frequentemente insuficientes, deixando os estudantes vulneráveis à exploração.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) marcam um contraponto em como o (neo)liberalismo introduz uma lógica baseada em eficiência, flexibilidade e competitividade, impactando o campo educacional. Ele discute como essas diretrizes moldam políticas educacionais voltadas para a modernização econômica, alinhando a educação às demandas de um mercado autorregulado. Essa lógica funciona como instrumentalização do estagiário, que passa a suprir demandas operacionais das empresas sem receber a proteção oferecida por um contrato formal. Assim, a flexibilização (neo)liberal serve para “eliminar as garantias e reduzir os custos”, o que contribui para o uso do estágio como mão de obra barata e precária.

Na Consolidação das Leis do Trabalho, o conceito de trabalho é caracterizado pelo vínculo empregatício, que assegura ao trabalhador, direitos fundamentais como remuneração, férias e proteção contra demissão arbitrária (Brasil, 1943, art. 2º). O estágio, ao contrário, que é isento de vínculo empregatício, oferece pouca ou nenhuma proteção



ao estagiário em caso de irregularidades. Assim, a estrutura normativa da CLT e da Lei do Estágio cria uma dualidade que, no contexto (neo)liberal, fomenta a precarização.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) discutem o impacto da globalização e do (neo)liberalismo na educação e criticam a tendência de formar profissionais alinhados às demandas de mercado em vez de focar na formação integral. A adaptação curricular e a pressão para que os estudantes adquiram experiência prática, muitas vezes, levam o estágio a perder sua função educativa e a ser usado como treinamento para cargos subalternos. Nesse cenário, a formação acadêmica se reconfigura para atender a uma lógica utilitarista, distanciando-se dos objetivos educacionais.

Pimenta e Lima (2009) entendem o estágio como uma prática educativa fundamental que permite ao estudante aplicar conhecimentos. Esse pensamento ressalta a importância da supervisão para que o estágio cumpra sua função formativa. A supervisão forjada no desenvolvimento do processo formativo no estágio, no entanto, desvirtua o currículo dos cursos e, conseqüentemente, a promoção de um aprendizado que realmente contribua para a formação integral do estudante. Esse desvio afeta a formação do futuro profissional, que sai do estágio com o senso crítico limitado e sem a base educacional necessária.

Ainda que o estágio se situe em um contexto de pressões mercadológicas, ele deve ser um espaço de resistência ao imediatismo e à redução da formação de demandas empresariais. Essa resistência, no entanto, exige uma ação consciente dos sujeitos formadores, que precisam intervir



ativamente para garantir que o estágio mantenha seu propósito emancipatório. Quando orientadores e supervisores conduzem o estágio com intencionalidade crítica promovem no estagiário uma atitude investigativa que questiona, reflete e reconstrói o saber, revalorizando o potencial educativo da prática.

UM CONVITE AO COMPROMISSO COLETIVO

A legislação, que regulamenta o estágio, o define como uma experiência educativa, mas, na “prática”, essa experiência revela uma complexidade que ultrapassa essa estrutura formal. O estudante, ao vivenciar o estágio, encontra-se em um espaço aonde a formação vai além da mera adaptação às normas; ele se vê diante de uma oportunidade para questionar e redefinir seu papel no processo formativo e social.

A prática do estágio frequentemente se afasta de seu propósito pedagógico, no contexto atual, em que a precarização do trabalho e a flexibilização das relações de produção são intensificadas. Quando reduzida a uma formalidade curricular, essa vivência perde o potencial de engajar o estudante em uma formação integral e crítica. Em meio a essa tensão, o desafio é manter viva a função transformadora do estágio, criando espaços de resistência e de questionamento frente à lógica produtivista.

É dever do estudante, do orientador e do supervisor resgatar o valor educativo e emancipatório do estágio, concebendo-o como um espaço de reflexão e prática socialmente engajada. Esse compromisso preserva a essência



da *práxis*, garantindo que o estágio seja não apenas uma etapa na formação profissional, mas também um exercício de compromisso social.

Faz-se necessária uma reformulação das práticas de estágio e das políticas de regulamentação. Reformas na Lei do Estágio que imponham uma maior responsabilização dos órgãos concedentes e o acompanhamento rigoroso das atividades realizadas – considerando especialmente os papéis do orientador, estagiário e supervisor – são cruciais para garantir que o estágio cumpra seu papel pedagógico. As instituições de ensino devem reforçar a supervisão dos estágios, assegurando que as atividades práticas dos estudantes estejam alinhadas com os objetivos educacionais. Além disso, o Estado deve criar incentivos para empresas que adotem práticas de estágio comprometidas com a formação e com o desenvolvimento educacional do estudante.

O caráter educativo do estágio precisa ser preservado, no contexto (neo)liberal, no qual o trabalho é cada vez mais desregulado. O estágio deve ser mantido como parte essencial da formação acadêmica e essa característica significa resistir à pressão do mercado, que o vê apenas como uma maneira de reduzir custos, flexibilizar relações trabalhistas e promover uma cultura de exploração. Tal resistência busca proteger não só os jovens trabalhadores, mas também futuras gerações de estudantes que necessitam de uma formação sólida, comprometida com a ética e com a justiça social.

O estágio representa uma etapa em constante construção, onde a experiência vivida é apenas o começo de um processo formativo que se projeta para além da graduação.



Com isso, emerge a responsabilidade recíproca de manter a função crítica e transformadora desse espaço educativo. O conhecimento e o desenvolvimento prático, nesse sentido, não se encerram na experiência imediata; eles se expandem e se ramificam, afetando o futuro profissional e o contexto social em que esse estagiário atuará. Esta perspectiva exige a participação contínua dos sujeitos envolvidos – orientadores, supervisores e os próprios estagiários – em um movimento que se renova conforme novos desafios e possibilidades surgem no horizonte.

A prática do estágio como espaço de *práxis* educativa reflete a essência do conhecimento: inacabado e sempre em evolução. Em uma revisão da coletividade, reforçamos a abertura para que o estágio e seus participantes sigam questionando, refletindo e reconstruindo o saber. Cada experiência é uma contribuição ao diálogo maior, que abrange o contexto acadêmico, social e político, cujas respostas são parciais, transitórias e eternamente sujeitas ao novo. É na incerteza e na busca por compreender o inexplorado que reside o verdadeiro potencial de transformação educativa.



CONCLUSÃO

Fica evidente, ao longo do texto, que o estágio transcende sua concepção de formalidade curricular, configurando-se como um espaço de *práxis*, reflexão e transformação. Para que cumpra sua função formativa, é indispensável que esse processo seja conduzido de maneira intencional e crítica, resguardando o equilíbrio entre a teoria e a prática. A le-

gislação vigente, ao mesmo tempo que propõe a proteção ao caráter educativo do estágio, ainda encontra desafios na efetivação dessa garantia, especialmente frente às pressões de um mercado regido pela lógica (neo)liberal. O papel de orientadores, supervisores e das instituições de ensino é fundamental para evitar a precarização e assegurar que o estágio seja uma experiência formativa.

O estágio, portanto, deve ser reconhecido como um espaço privilegiado para a formação integral, onde o estudante não apenas aplica conhecimentos, mas também os questiona, recria e os alinha aos desafios sociais. Essa construção coletiva exige compromisso e ação articulada entre todas as partes envolvidas, de modo a preservar sua essência educativa e promover a emancipação dos futuros profissionais. Que cada vivência no estágio sirva não apenas como ponto de partida para uma prática crítica e reflexiva, mas também como um convite à transformação contínua da realidade.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 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.

BRASIL. Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.


IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008. 136 p. (Série Pesquisa, v. 17).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.





8. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE SER DOCENTE

Alice Virgínia Brito de Oliveira

Dra. profa. Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL

<https://orcid.org/0000-000-6246-380x>

João Vitor Soares Pereira

*Licenciando do Curso de História da Universidade Estadual de
Alagoas – UNEAL*

<https://orcid.org/0009-0002-5368-4867>



INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um dos pilares para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, capaz de responder às demandas sociais e às especificidades da Educação Básica, campo de atuação profissional do docente. Nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) assume papel central, pois proporciona ao licenciando a oportunidade de articular teoria e prática em contextos reais de ensino, além de fomentar processos de reflexão crítica sobre a profissão docente. Para além de uma exigência curricular, o estágio configura-se

como um espaço de construção da identidade profissional, de imersão no cotidiano escolar e de desenvolvimento de uma *práxis* educativa transformadora (Pimenta, 2019).

Apesar de sua importância, os estágios supervisionados enfrentam desafios significativos, especialmente quanto à articulação entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica. A desconexão entre universidade e escola compromete o potencial formativo do estágio, limitando-o a uma função meramente técnica ou burocrática, quando deveria constituir-se como eixo articulador do processo de formação docente. As dificuldades de integração entre teoria e prática, o tempo reduzido de regência, a falta de diálogo com os professores supervisores e a ausência de políticas institucionais que favoreçam a cooperação entre os diferentes atores do processo formativo revelam fragilidades estruturais que precisam ser enfrentadas.

A esse respeito, Nóvoa (2022) argumenta que a formação docente deve ser pensada a partir das práticas reais da profissão, considerando suas múltiplas dimensões – pessoais, institucionais e coletivas. Para ele, o lugar da formação deve coincidir com o lugar da profissão, exigindo que os futuros professores sejam formados no próprio campo onde atuarão, em diálogo com os desafios concretos da docência. Esse pensamento é reforçado por Pimenta (2019), ao afirmar que o estágio deve ser concebido como um espaço de reflexão, de pesquisa e de produção de saberes docentes, capaz de romper com modelos fragmentados de formação.

Nesse cenário, surgem questionamentos fundamentais: como tornar o estágio um espaço efetivo de



aprendizagens significativas para os licenciandos? Como fortalecer os vínculos entre universidade e escola, assegurando uma formação que una conhecimento teórico e prática docente? Como garantir a autonomia do estagiário e promover sua atuação crítica no ambiente escolar? Este capítulo parte dessas inquietações para discutir o estágio supervisionado como tempo e espaço de aprendizagens, de construção da docência e de reflexão sobre os sentidos de ser professor no século XXI.

A experiência formativa relatada por muitos estagiários(as) da UNEAL revela uma compreensão do estágio como um momento decisivo para a escolha da profissão docente. No entanto, também são frequentes os relatos que denunciam o tempo insuficiente para a prática pedagógica, o distanciamento entre teoria e prática, e a ausência de orientação sistemática por parte dos professores supervisores. A relação entre universidade, escola, professores orientadores e supervisores ainda carece de institucionalização e de políticas formativas que assegurem a corresponsabilidade no acompanhamento do estágio.

Com base nesse cenário, este estudo é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC), ainda em andamento, intitulada *Formação Inicial Docente: os estágios supervisionados como espaços e tempos de aprendizagens na Universidade Estadual de Alagoas*, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL). O objetivo principal da pesquisa é analisar de que modo o estágio supervisionado se constitui como tempo e espaço de aprendizagens e contribui para a cons-



trução da docência dos(as) licenciandos(as). A investigação adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, articulando revisão bibliográfica com pesquisa de campo, por meio da aplicação de entrevistas com estagiários(as) em formação e egressos(as) das licenciaturas da UNEAL.

Os dados preliminares indicam que, embora o estágio seja reconhecido como experiência fundamental na formação docente, sua efetivação encontra obstáculos, tais como a ausência de políticas de formação para professores supervisores, a fragmentação entre teoria e prática, e a carência de estratégias institucionais que promovam a colaboração entre universidade e escola. Essas constatações apontam para a urgência de reconfigurar o estágio como um processo formativo integral, no qual o estagiário possa experimentar a docência de maneira crítica, autônoma e reflexiva.

Assim, este capítulo busca contribuir para o debate acadêmico e institucional sobre o papel do estágio supervisionado na formação inicial docente, evidenciando suas potencialidades, seus limites e as possibilidades de fortalecimento de sua função formativa. Ao lançar luz sobre as experiências e as percepções de licenciandos e egressos, pretende-se construir caminhos para uma prática de estágio mais integrada, humanizadora e transformadora, em consonância com os desafios contemporâneos da educação e da profissão docente.



FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ocupa lugar central na formação inicial docente, pois se configura como o espaço-tempo em que o licenciando articula, vivencia e ressignifica saberes teóricos e práticos em contexto escolar real. Longe de ser apenas um cumprimento de carga horária, o estágio representa uma experiência formadora que atravessa dimensões subjetivas, sociais e profissionais, possibilitando ao futuro professor compreender a complexidade da prática pedagógica e refletir criticamente sobre sua constituição como sujeito docente. Esta primeira seção propõe discutir os fundamentos da formação inicial e sua articulação com a prática pedagógica vivenciada nos estágios, compreendendo-os como dimensões indissociáveis na construção do ser docente.

A formação docente precisa ser colocada em evidência nos debates sobre as políticas educacionais, constituindo-se como um tema que exige constante investigação, tanto no que se refere à etapa inicial das Licenciaturas quanto à formação continuada. Durante a graduação, o estudante tem acesso a distintas disciplinas e metodologias de ensino; entretanto, é nos estágios que se concretiza sua primeira inserção no cotidiano das escolas de Educação Básica. Essa vivência é fundamental para a construção identitária do futuro docente, pois se apresenta como ponto de articulação entre teoria, prática e *práxis* pedagógica.



Nesse sentido, Pimenta (2019, p. 30) afirma que “se explicita a *práxis* transformadora nos cursos de formação ao se nutrir e se transformar na relação com a *práxis* das escolas, mediadas pelos estágios. Essa relação se efetiva com pesquisas conjuntas com vistas à transformação de ambas as *práxis* – dos cursos de formação e das escolas-campo”. Essa afirmação reforça a relevância do Estágio Curricular Supervisionado como momento formativo e de pesquisa, no qual a universidade e a escola básica constroem, em diálogo, processos de aprendizagem mútua e transformação das práticas pedagógicas.

A presente investigação volta-se, portanto, à análise da importância do Estágio Supervisionado no contexto das Licenciaturas e das escolas de Educação Básica. Sua relevância se manifesta em diferentes dimensões – social, humana, operativa, contemporânea e científica –, considerando-se que esse processo formativo envolve a constituição de sujeitos e a profissionalização de docentes que atuam em uma realidade educacional complexa. Como destaca Nóvoa (2017, p. 1123), “por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor”.

Com base nessas premissas, torna-se necessário refletir sobre os desafios enfrentados pela educação, pelo ensino e pelos estágios supervisionados, especialmente diante das transformações constantes que atingem a prática docente. Como ressalta Arroyo (2019, p. 15), “a profissão docente é um ofício social que tem uma história em tensa mutação”.



o que se intensificou com as recentes reformas curriculares nos níveis da Educação Básica e Superior, impactando diretamente o processo formativo dos professores.

Dessa forma, reafirma-se a importância da parceria entre universidade e escolas da Educação Básica como um caminho para a reflexão crítica, o desenvolvimento de pesquisas sobre práticas educativas e a promoção de inovações voltadas à *práxis* transformadora do ensino e da aprendizagem. Essa articulação, quando bem estruturada, pode fortalecer significativamente a formação inicial e continuada dos professores, extrapolando os limites institucionais da universidade e promovendo um compromisso ético com a qualidade da educação.

Compreender a formação inicial docente a partir das experiências vividas no Estágio Curricular Supervisionado implica reconhecer que a profissionalização do futuro professor não ocorre apenas pela inserção em ambientes escolares, mas sobretudo pela reflexão crítica sobre os sentidos do ensinar e do aprender. Assim, as experiências práticas não se dissociam da construção teórica e da constituição subjetiva do ser docente, uma vez que exigem articulações profundas entre universidade, escola e formação humana. Nesse sentido, a próxima seção aprofunda os fundamentos teóricos que sustentam essa vivência formativa, com destaque para os conceitos de estágio, *práxis* educativa e identidade docente, que, ao serem entrelaçados, revelam o caráter complexo, processual e transformador da docência em construção.



APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE ESTÁGIO, PRÁXIS EDUCATIVA E IDENTIDADE DOCENTE

O Estágio Curricular Supervisionado, ao extrapolar a função instrumental de aplicação de técnicas, se constitui como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo ao licenciando refletir sobre os fundamentos da docência e sua constituição como sujeito educativo. Nesta seção, serão discutidos três conceitos centrais para o desenvolvimento de uma formação crítica e transformadora: o estágio, a *práxis* educativa e a identidade docente. A escolha por esses eixos teóricos decorre da compreensão de que eles se entrelaçam diretamente na vivência do estágio e colaboram significativamente para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a realidade escolar e com a transformação social.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, os debates bibliográficos evidenciaram a centralidade desses conceitos como orientadores da formação docente. O estágio é compreendido como espaço de construção da *práxis* educativa, no qual teoria e prática se encontram e se confrontam. Nesse processo, o estagiário é desafiado a ressignificar seus saberes, adaptando-os às complexidades da escola e às necessidades dos educandos. Essa vivência ativa contribui diretamente para a consolidação de sua identidade docente, compreendida como um processo dinâmico e em constante reconstrução.

Sabemos que o estágio docente, quando bem fundamentado, estruturado e orientado, constitui-se como



uma etapa essencial no processo formativo dos futuros professores. Essa formação não se reduz à acumulação de conhecimentos técnicos, mas exige uma postura reflexiva diante das práticas pedagógicas instituídas, possibilitando a permanente reconstrução da identidade profissional. Como destacam Dantas (2019, p. 9-10), essa identidade é forjada pela vivência crítica do cotidiano escolar e pela capacidade de problematizar as práticas educacionais.

Inspirados em Pimenta (2019), compreendemos que a identidade docente emerge da *práxis* e se fortalece à medida que o professor reflete sobre sua atuação, reconhecendo-se como agente de transformação dentro e fora da escola. O diálogo com professores mais experientes, como os supervisores de estágio, contribui para esse processo formativo, auxiliando na incorporação de atitudes, valores e posturas fundamentais à docência (Reis; Dias, 2022).

O conceito de *práxis*, nesse contexto, é entendido como a união indissociável entre teoria e prática, base para uma ação crítica e transformadora da realidade (Almeida et al., 2021). No âmbito do estágio, essa *práxis* se concretiza por meio de uma observação atenta, do planejamento consciente e da intervenção pedagógica pautada na leitura contextualizada do ambiente escolar. Como bem afirma Pimenta (2019, p. 27), “a relação teoria e *práxis* é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade transformadora”.

Do mesmo modo, o estágio é reconhecido como espaço de construção coletiva do conhecimento, em que os diversos sujeitos da formação docente – licenciandos,



professores formadores e docentes das escolas – compartilham saberes e práticas. A experiência do estágio permite não apenas a aprendizagem pedagógica, mas também a compreensão crítica da escola como espaço de tensões, contradições e possibilidades. Cunha e França (2019, p. 25) reforçam essa ideia ao afirmarem que o estágio é um campo de conhecimento que demanda estudo, análise, problematização e proposições sobre o ensinar e o aprender, sempre contextualizados em dimensões históricas, sociais e culturais.

Nesse sentido, Pimenta (2019) defende o estágio como espaço de reflexão crítica, em que o estagiário é chamado a desenvolver uma postura consciente diante da realidade escolar. Arroyo (2019) complementa essa perspectiva ao destacar a importância de se reconhecer, no estágio, os saberes que os educandos já possuem e as exigências que fazem à formação dos seus professores: “os tempos do Estágio serão de reconhecer de que conhecimentos se sabem sujeitos e que formação exigem dos seus mestres” (Arroyo, 2019, p. 19).

O estágio, portanto, é um momento de confrontação entre os saberes da docência e os direitos dos estudantes à aprendizagem significativa e à escuta atenta de suas experiências. Essa dimensão formativa evidencia o caráter dialético do estágio, como propõe Pimenta (2019), ao permitir que o estagiário, diante da realidade escolar, ressignifique sua compreensão sobre o papel do educador e sobre as práticas pedagógicas que pretende desenvolver.



Nessa mesma direção, Pimenta e Lima (2004, p. 56) afirmam que “[...] é nesse aspecto que o estágio como pesquisa se coloca no momento atual como postura teórico-metodológica e desafio”. Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 178) reforçam essa perspectiva ao defenderem o estágio como espaço de pesquisa colaborativa ou pesquisa-ação, orientada para a análise e transformação das práticas pedagógicas em articulação com os saberes da universidade e das escolas.

De modo geral, o Estágio Curricular Supervisionado se configura como um processo formativo complexo e contínuo, no qual se consolidam a práxis educativa e a identidade docente em construção. Trata-se de um espaço de aprendizagens significativas, em que o estagiário é convidado a refletir, agir e transformar, dialogando criticamente com a realidade escolar e com os desafios da docência na contemporaneidade.

Ao aprofundar os conceitos de estágio, *práxis* educativa e identidade docente, evidencia-se que a formação inicial não pode ser compreendida de forma dissociada dos contextos vivenciados pelos licenciandos durante o Estágio Curricular Supervisionado. Esse percurso formativo é marcado por tensões e descobertas, sendo atravessado por saberes teóricos e experiências práticas que, ao se entrelaçarem, constituem a base para uma docência crítica e transformadora. Diante disso, faz-se necessário apresentar os caminhos metodológicos trilhados ao longo desta pesquisa, os quais permitiram a coleta e a sistematização dos dados que embasam a análise subsequente.



CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, com o objetivo de compreender, em profundidade, as experiências formativas e as percepções de estagiários e egressos das licenciaturas da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) sobre o estágio supervisionado. Para isso, delineararam-se etapas metodológicas que combinam revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de instrumentos de coleta de dados, como entrevistas estruturadas e questionários. Tais procedimentos foram fundamentais para assegurar a construção de um *corpus* de análise robusto, capaz de revelar nuances importantes sobre o papel do estágio na constituição da identidade docente e nas práticas educativas. A seguir, são apresentadas as etapas desenvolvidas ao longo do processo investigativo.

A pesquisa aqui apresentada possui natureza qualitativa e caráter exploratório, com o propósito de compreender, de maneira aprofundada, as experiências e percepções de estagiários e egressos das licenciaturas da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) acerca do Estágio Curricular Supervisionado. O percurso metodológico foi estruturado em cinco etapas principais, que se complementam na busca por compreender os sentidos atribuídos ao estágio no processo de formação docente.

Na primeira etapa, realizou-se um estudo bibliográfico com vistas à seleção de produções relevantes na área. Foram analisados livros e artigos científicos que discutem o estágio supervisionado, sobretudo no contexto da formação



inicial de professores. Essa etapa permitiu a construção de uma base teórica consistente, sustentada por autores como Pimenta (2019), Pimenta e Lima (2004), e Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), entre outros, o que proporcionou um panorama introdutório sobre os debates em torno da articulação entre teoria e prática no campo da docência.

A segunda etapa consistiu em um levantamento de literatura por meio da Plataforma de Periódicos da Capes, focalizando as produções publicadas entre os anos de 2022 e 2023. Essa busca teve como objetivo identificar tendências, lacunas e contribuições recentes sobre o tema, permitindo uma análise crítica e atualizada dos avanços e desafios que permeiam o estágio supervisionado. A análise dos periódicos selecionados considerou tanto a relevância temática quanto os critérios de alinhamento com os objetivos desta investigação.

Na sequência, foram elaborados dois roteiros de entrevista semiestruturada: um destinado aos licenciandos em estágio e outro direcionado aos egressos das licenciaturas. Os roteiros passaram por revisão a fim de garantir clareza, coerência e objetividade nas questões formuladas. Além disso, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando aos participantes o direito à confidencialidade e ao anonimato, bem como a liberdade para expressarem suas vivências com autonomia e segurança.

A quarta etapa envolveu a aplicação dos roteiros de entrevista, realizada por meio de formulários *online* (*Google Forms*), enviados a estagiários e egressos da UNEAL. A coleta de dados foi monitorada de forma criteriosa, garantindo



representatividade e rigor analítico. A escuta das experiências, em diálogo com a literatura da área, proporcionou elementos fundamentais para compreender as contribuições do estágio supervisionado para a constituição da *práxis* docente, bem como os obstáculos enfrentados nesse processo formativo.

Por fim, os participantes foram codificados para fins de análise: os egressos foram identificados como E1, E2, E3 e assim por diante; os licenciandos, como L1, L2, L3, etc. Essa codificação garantiu o anonimato e favoreceu a sistematização dos dados. A análise preliminar revelou padrões, recorrências temáticas e indicações relevantes sobre os sentidos atribuídos ao estágio, os quais serviram de base para a construção das categorias analíticas apresentadas na seção seguinte.

Os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa permitiram não apenas a coleta sistemática dos dados, mas também a escuta atenta das vozes dos sujeitos envolvidos no processo formativo. O uso de diferentes instrumentos e o cuidado ético com a organização das informações garantiram uma abordagem sensível e comprometida com a compreensão da complexidade do estágio supervisionado. Assim, a próxima seção apresenta os resultados obtidos e discute, à luz do referencial teórico adotado, as contribuições e os desafios que emergem da vivência do estágio na formação docente inicial.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção tem por objetivo apresentar e discutir os dados obtidos a partir das entrevistas com estagiários e egressos das licenciaturas da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), com vistas a compreender como o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a constituição da identidade docente, a construção da *práxis* educativa e a articulação entre teoria e prática. A análise qualitativa das respostas revelou um campo marcado por tensões, aprendizagens e desafios, os quais oferecem subsídios relevantes para refletir sobre o papel do estágio no processo de formação inicial de professores. Ao revisitar as vozes dos sujeitos da pesquisa, busca-se valorizar suas experiências, interpretar suas percepções e extrair implicações pedagógicas e institucionais significativas para o aprimoramento das práticas formativas.

A análise das entrevistas realizadas com estagiários e egressos das licenciaturas da UNEAL revelou um cenário multifacetado, marcado por significativos avanços formativos, mas também por desafios estruturais que ainda persistem. Apesar das dificuldades, os depoimentos destacam o papel formador e essencial do Estágio Curricular Supervisionado na constituição da identidade docente e no amadurecimento profissional dos licenciandos.

Entre os avanços apontados, destaca-se a possibilidade de conhecer, de forma mais aprofundada, o cotidiano escolar. O contato direto com a escola permitiu a muitos estagiários consolidarem sua identidade docente e se re-



conhecerem como agentes de transformação social. Essa perspectiva é ilustrada pelo relato do Egresso 8 (E8):

Imergir no estágio o máximo que consegui, construindo boas relações profissionais e buscando identificar a realidade na qual a escola está inserida. Qual o bairro? Qual a relação dos alunos com suas famílias? Qual é a relação dos professores com os alunos e coordenadores?

Essa reflexão evidencia a importância de compreender o contexto sociocultural e institucional da escola como parte fundamental do processo de formação. O estágio, nesse sentido, é um espaço de experimentação e de amadurecimento profissional, como relata o Estagiário 3 (E3):

A minha experiência com o estágio foi muito satisfatória, através dele eu consegui obter uma melhor concepção do que é ser professor, ver as dificuldades que existem em uma sala de aula, a interação com os alunos e colegas professores também é algo muito importante na construção da minha identidade docente. Em suma, o estágio é muito importante para o licenciando entender como funciona uma sala de aula e qual o seu papel na vida daqueles alunos (Estagiário 3, 2024).

Essas experiências reforçam que o estágio não deve ser entendido como um simples requisito curricular, mas como uma imersão concreta nas práticas escolares. Ele oferece ao licenciando a oportunidade de perceber a complexidade



do fazer pedagógico, desenvolver estratégias criativas e construir uma visão crítica da realidade educacional.

Outro aspecto recorrente nos depoimentos foi a valorização da articulação entre teoria e prática. Para muitos, essa integração é o que confere sentido à formação. O Estagiário 6 (E6) enfatiza:

Devemos buscar nos alicerçar de forma densa, além da teoria, mas também nas práticas pedagógicas para que possamos possibilitar que o aluno veja aquele assunto como importante para sua vida, que o aluno tenha a oportunidade de se ver no assunto estudado. Além disso, enfatizar e trabalhar sempre buscando que o aluno ENTENDA o que está sendo trabalhado e não que ACREDITE, afinal de contas, acreditar que o nazismo é algo ruim somente porque o professor está dizendo que é ruim, é cômodo e futuramente, por o aluno não possuir um pensamento crítico sobre o assunto, pode acreditar que o nazismo, em alguma medida, pode ser uma ideia plausível (Estagiário 6, 2024).

Esse depoimento evidencia a relevância de práticas pedagógicas que promovam a criticidade, a autonomia e a leitura do mundo, conforme propõe Freire (2011). A atuação do professor como mediador do conhecimento torna-se, então, um elemento-chave na formação de sujeitos reflexivos e conscientes de seu papel social.

Além disso, o estágio é frequentemente descrito como um momento de definição de trajetórias. Muitos o



consideram um divisor de águas, como expressa o Egresso 5 (E5): “O Estágio supervisionado é uma oportunidade única no processo de descoberta da *práxis* profissional. Para muitos, o estágio se torna a única possibilidade de lecionar, para outros um divisor de águas entre seguir em frente com a docência ou mudar de rumo.”

Entretanto, os desafios também foram amplamente mencionados. Um dos principais refere-se à dificuldade em articular os saberes construídos na universidade com as exigências e realidades do cotidiano escolar. Em muitos casos, os estagiários relataram insegurança diante da prática pedagógica e destacaram o curto tempo de regência como um fator limitador para o planejamento e a consolidação de estratégias didáticas significativas.

Outro ponto sensível foi a relação entre os estagiários e os professores da Educação Básica. Embora alguns tenham vivenciado trocas formativas frutíferas, outros enfrentaram obstáculos na comunicação e no acolhimento, o que comprometeu a qualidade da experiência. Esses relatos evidenciam a necessidade de fortalecer os vínculos entre universidade e escola, promovendo parcerias estruturadas e dialógicas.

Os dados revelam, ainda, a urgência de reposicionar o estágio como eixo articulador dos cursos de licenciatura. Apesar da proposta de integração entre teoria e prática, muitos estagiários apontaram uma desconexão significativa, sendo que cerca de 70% mencionaram não perceber de forma clara essa articulação em suas vivências. Tal constatação aponta para a necessidade de reestruturação dos



programas de estágio, valorizando a escuta dos licenciandos, a preparação dos professores supervisores e o compromisso institucional com uma formação docente crítica e integrada.

Em síntese, os resultados evidenciam que o Estágio Curricular Supervisionado, mesmo diante de limitações estruturais e desafios de articulação entre universidade e escola, constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento profissional, pessoal e ético dos licenciandos. Os relatos revelam que o estágio favorece a construção da identidade docente, amplia a compreensão do contexto escolar e estimula o exercício da reflexão crítica sobre a prática educativa. Ao mesmo tempo, torna-se evidente a necessidade de maior integração entre teoria e prática, de formação específica para professores supervisores e de fortalecimento das parcerias institucionais. Essas constatações indicam caminhos para ressignificar o estágio como um processo formativo potente, orientado por valores democráticos, humanizadores e transformadores, que contribuam efetivamente para a qualidade da formação inicial de professores.

CONCLUSÃO

Os resultados preliminares desta pesquisa reafirmam a centralidade do Estágio Curricular Supervisionado no processo de formação inicial docente, ao evidenciar que essa etapa formativa é marcada simultaneamente por significativos avanços e desafios estruturais. Os dados re-



velam que o estágio constitui um espaço privilegiado para a construção da identidade docente e para o exercício de uma *práxis* crítica e reflexiva, aspectos fundamentais para a formação de professores comprometidos com a transformação social e com a realidade educacional brasileira.

Entre os principais achados, destaca-se a relevância do estágio como momento de articulação entre teoria e prática, no qual o licenciando vivencia, na concretude do cotidiano escolar, os dilemas e as possibilidades do exercício docente. Essa vivência proporciona não apenas o amadurecimento profissional, mas também o reconhecimento do papel do professor como mediador do conhecimento, como sujeito ético e como agente de mudança. No entanto, os relatos também evidenciaram fragilidades importantes, sobretudo na relação entre universidade e escola, na ausência de diálogo sistemático com os professores da Educação Básica e na limitação do tempo dedicado ao planejamento e à regência de classe. Tais questões comprometem o potencial formativo do estágio e indicam a necessidade de revisão das concepções e práticas que o estruturam.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar o estágio supervisionado como componente curricular que exige intencionalidade, acompanhamento pedagógico qualificado e articulação efetiva entre os atores envolvidos no processo formativo. A criação de parcerias institucionais mais colaborativas, pautadas na co-responsabilidade entre universidade e escola, figura como estratégia promissora para fortalecer a qualidade do estágio. Recomenda-se, ainda, a implementação de políticas de formação continuada para



os professores supervisores, com vistas a qualificá-los para o exercício de uma mediação crítica, sensível e formadora.

As implicações dessa pesquisa para a formação inicial docente são contundentes: é urgente superar a fragmentação entre teoria e prática e investir na criação de condições reais que permitam aos licenciandos compreenderem e enfrentarem as múltiplas dimensões do cotidiano escolar. Nesse sentido, é preciso redimensionar tanto as políticas públicas voltadas à formação de professores quanto os projetos pedagógicos das licenciaturas, garantindo que o estágio deixe de ser um apêndice da formação para se constituir como seu eixo articulador.

Com base nos dados analisados, sugerimos que pesquisas futuras explorem, de modo mais aprofundado, as diferentes formas de organização e desenvolvimento do estágio supervisionado, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e institucionais. É igualmente necessário valorizar o lugar dos professores supervisores nesse processo, reconhecendo-os como protagonistas formadores e não apenas como tutores técnicos. Embora esta investigação ainda esteja em curso, os resultados aqui apresentados oferecem subsídios relevantes para a reflexão crítica e para o aprimoramento das práticas formativas, contribuindo para o fortalecimento do estágio supervisionado como fundamento da construção do ser docente.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Estágios-um convite a radicalizar sua função formadora. In: AGUIAR, Paula Alves de. (Org.). **Estágio Supervisionado na Formação Docente: Experiências e Práticas do IFSC-SJ.** Florianópolis: Publicação do IFSC, 2019. 298, p.14-30.

CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Criste de (Orgs). **Formação docente: Fundamentos e Práticas do Estágio Supervisionado.** Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

DANTAS, Lúcio Gomes. Educabilidade dos seres humanos por meio do estágio docente. In: **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado.** Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, p. 7-10, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** Colaboração Yara Alvim. - Salvador: SEC./IAT, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n 166, p.1106-1133, out./dez.2017.



PIMENTA, Selma Garrido. Estágios Supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de formação de Licenciatura. In: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de. (Orgs.). **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade Universidade Católica de Brasília, 2019. 147 p.19-50.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

REIS, Matheus dos Santos; DIAS, Viviane Borges. 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**, v. 14, n. 29, p. 133-148, 2022. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/532>>. Acesso em: 30.set.2024.



A presente coletânea reúne reflexões, análises e experiências que têm como eixo comum o Estágio Supervisionado (ES) enquanto espaço-tempo de aprendizagens, práxis e transformação na formação inicial de professores. Em um cenário educacional marcado por tensões entre teoria e prática, entre normatizações rígidas e a necessidade de emancipação docente, este livro propõe-se a discutir o estágio não como mera exigência curricular, mas como um campo formativo decisivo para a constituição do ser docente.

Os capítulos que compõem esta obra abordam, sob diferentes enfoques e metodologias, os múltiplos sentidos e potencialidades do ES na formação de professores das mais diversas áreas – da Biologia à Geografia, da Química às Ciências Humanas. Por meio de abordagens teóricas sólidas, aliadas a investigações empíricas e relatos de experiências, os autores promovem uma análise crítica dos limites e das possibilidades do estágio supervisionado como eixo articulador entre universidade e escola, entre o saber acadêmico e as realidades vividas no cotidiano escolar.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

Inalda Maria Duarte de Freitas
Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
Pesquisadora em Estágio Supervisionado, Educação Integral, Avaliação
e Literatura Francesa

