

Cadernos de estágio

Estágio supervisionado e a construção da identidade docente: breves tensionamentos

Evaldo Luiz dos Santos¹
Josevandro Barros Nascimento
Joanderson de Oliveira Gomes

Informações

1 evaldo.santos@aluno.uepb.edu.br

Como citar este texto

SANTOS, E. L. dos; NASCIMENTO, J. B.; GOMES, J. de O. Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente: breves tensionamentos. **Cadernos de Estágio**, v. 7, n. 1, 2025. DOI: [10.21680/2763-6488.2025v7n1ID38977](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2025v7n1ID38977).



Volume 7, N1

Cde

Janeiro-Julho
Submetido em: 29 de janeiro de 2025
Publicado em: 15 de maio de 2025

ISSN: 2763-6488

Resumo

Abordamos, neste artigo, a vivência do Estágio Supervisionado desenvolvido por um estudante do curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I, em Campina Grande, PB. O estudo tem como objetivo inferir, a partir do relato de experiência registrado no diário de campo do estagiário, as nuances que atravessam a formação de futuros/as professores/as e os desafios presentes na vivência do estágio. Evidenciou-se a importância do Estágio Supervisionado como momento de aproximação do/a formando/a com seu futuro campo de atuação, destacando-se a articulação entre teoria e prática que o configura como uma atividade teórico-prática. Percebeu-se, ainda, a potente articulação que se gera na vivência do estágio, na perspectiva de pôr em diálogo a formação, oriunda do âmbito universitário, e as demandas que o cotidiano evoca, demonstrando que não são campos apartados, mas que se imbricam e se constituem como espaço de pesquisa, reflexão e constituição da docência.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Identidade Docente.

28

Introdução

Uma dúvida recorrente, nos cursos de formação de professores/as, reside na preocupação com o modo como nos constituímos docentes. Ao término de uma licenciatura, estamos, efetivamente, aptos/as ao exercício do magistério de forma pronta e conclusa? Muitos questionamentos dessa envergadura fazem com que pesquisadores/as se debrucem sobre a formação docente, reflitam sobre a construção de sua identidade e sobre as nuances que a perpassam.

No limiar dessa discussão, optamos, neste artigo, por desenvolver nossa reflexão a partir do Estágio Supervisionado, disciplina comum aos cursos de licenciatura e componente obrigatório para a integralização da matriz curricular. Compreendemos o Estágio Supervisionado para além de uma disciplina: como campo de pesquisa, investigação e aproximação da prática docente. Trata-se de um momento não de simples aplicação da teoria, como comumente se acredita, mas de vivência em um espaço teórico-prático (Pimenta; Lima, 2012).

A constituição da docência vem mudando ao longo dos anos, como fruto das demandas de seu tempo e das necessidades impostas no âmbito social. Desse modo, ela não se constitui no isolamento, mas nas relações tecidas entre as instituições de ensino e a vivência da prática profissional. “[...] o professor não pode ser um ser

isolado na sua escola, mas tem de construir, com os seus colegas, a profissionalidade docente” (Alarcão, 2022, p. 85).

O estágio é um dos elementos que contribuem para a formação de professores/as, traduzindo-se em uma etapa indispensável para muitos/as estudantes, que têm, nesse momento, seu primeiro contato com a sala de aula e com as dinâmicas que atravessam o fazer profissional docente. Trata-se de uma etapa de boas-vindas aos/as novos/as profissionais da educação. Desse modo, detemos sobre ele o nosso olhar, na tecitura deste artigo, com o objetivo de evidenciar sua importância e contribuição para os/as graduandos/as.

O presente estudo é fruto de um relato de experiência sobre a vivência do estágio de um estudante do curso de Licenciatura em Matemática, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, Campina Grande, PB. A atividade foi realizada no 9º ano da Escola Municipal Santo Onofre, localizada na cidade de Junco do Seridó, PB, ao longo de aproximadamente três meses — com início em 14 de agosto e encerramento em 23 de novembro de 2024. Nesse período, foram observados diversos espaços e rotinas escolares, com foco tanto na dimensão pedagógica quanto na administrativa.

A instituição atende, em sua maioria, alunos provenientes de famílias de classe média baixa. No que diz respeito à estrutura física, a escola dispõe de salas de aula organizadas, limpas e acolhedoras, o que favorece o bem-estar e o envolvimento dos estudantes. A biblioteca é acessível e distribuída ao longo dos corredores, que contam com estantes repletas de livros. Há, ainda, uma estante localizada no pátio recreativo, com mais de trezentos exemplares disponíveis. Apesar do incentivo à leitura, o pátio não se configura como um ambiente adequado para o estudo, por não oferecer o silêncio necessário, já que é compartilhado por crianças e adolescentes durante momentos de lazer.

As salas destinadas à direção e à coordenação são pequenas, porém bem equipadas, contendo materiais como folhas, lápis, grampeadores e impressoras, o que garante suporte às atividades administrativas e pedagógicas. A sala da direção possui portas de vidro transparente, permitindo ampla visibilidade dos corredores, do pátio e das salas de aula, o que contribui para um acompanhamento mais próximo da dinâmica escolar.

A gestão é composta por uma diretora e um co-diretor. Durante o período de observação, foi possível perceber a presença constante de, ao menos, um dos gestores, mesmo nos momentos de ausência eventual do outro. A equipe diretiva mostrou-se acessível e comprometida, adotando uma postura transparente diante das deman-

das da comunidade escolar. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) encontra-se disponível para consulta, reforçando o compromisso com a participação e o diálogo entre direção, professores, pais e estudantes.

No aspecto pedagógico, destaca-se a atuação sistemática da coordenação quanto à elaboração e ao cumprimento dos planos de aula, à realização de avaliações e ao monitoramento do processo de ensino-aprendizagem. Desde a implantação da nova gestão, há três anos, a escola tem passado por melhorias significativas, sendo reconhecida como modelo nos anos de 2023 e 2024.

A instituição também tem sido contemplada com importantes investimentos municipais desde 2022, o que resultou na climatização de várias salas e na ampliação dos recursos estruturais. Além disso, fornece fardamento, calçados e materiais escolares, contribuindo diretamente para a permanência e o rendimento dos estudantes — cuja faixa etária varia, em sua maioria, entre quatro e quatorze anos, abrangendo diferentes etnias. A escola mostra-se, de modo geral, inclusiva, oferecendo diversos recursos que contribuem para a melhoria do desempenho em sala de aula.

É inegável o empenho da escola em promover melhorias educacionais, o que se reflete diariamente no compromisso dos estudantes com as aulas. Eles se destacam não apenas nas notas e avaliações do governo, mas também em sua formação integral, visível em debates com os líderes de turma — estudantes em destaque — sobre seus conhecimentos.

A rotina escolar é caracterizada por reuniões frequentes entre a gestão municipal e a equipe pedagógica, evidenciando o esforço conjunto para garantir a qualidade do ensino e atender às necessidades dos estudantes. Reuniões com os pais também são realizadas regularmente, com o objetivo de fortalecer o vínculo entre a escola e as famílias, além de buscar soluções conjuntas para os desafios educacionais.

Tomando como base o percurso do estagiário, elegemos como objetivo geral inferir, a partir do relato de experiência registrado no diário de campo do estudante, as nuances que permeiam a formação de futuros/as professores/as e os desafios presentes na vivência do estágio. Como objetivos específicos, pretendemos: a) refletir sobre a relação teoria-prática na experiência do estágio; e b) analisar os percalços vivenciados pelo estudante em contato direto com seu futuro campo de atuação profissional.

Percorso Metodológico

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, no qual utilizamos o relato de experiência como objeto de estudo e análise, com o intuito de compreender o percurso

de um discente na escola-campo de estágio e as nuances que permeiam esse trajeto. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63), o trabalho com relatos de experiência pode “[...] contribuir na produção de conhecimentos sobre as mais variadas temáticas [...]”, permitindo-nos retornar ao vivido, sendo este uma redação crítica-reflexiva. Ao registrar sua experiência, o sujeito rememora sua prática e reflete sobre sua própria atuação.

Para a geração dos dados, recorremos ao diário de campo utilizado pelo estudante, com o objetivo de obter suas impressões e observações registradas enquanto esteve in loco na escola-campo. Conforme Kroeff, Gavillon e Ramm (2020, p. 467), “[...] a escrita de diários de campo pode se constituir como uma estratégia de produção e análise da relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema da pesquisa, por meio da problematização da memória, do hábito [...].” Nesse contexto, as autoras compreendem o diário de campo como uma ferramenta de intervenção, que fomenta reflexões sobre a ação desenvolvida, no nosso caso, sobre a vivência do Estágio Supervisionado.

No que tange ao procedimento de análise, trata-se de uma análise documental, compreendida por Lima Junior, Oliveira, Santos e Schnekenberg (2021, p. 42) como “[...] um procedimento que utiliza métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos [...]”, que podem variar quanto às fontes, como leis, fotos e jornais — materiais que ainda não passaram por um processo analítico. Nesse contexto, o documento analisado neste estudo é o diário de campo, no qual foi registrado o relato de experiência do estagiário, considerando a dimensão contextual que permeia a vivência na escola-campo do estágio.

31

Identidade docente: o estágio como campo de pesquisa e espaço de reflexão da docência

A formação docente tem sido, ao longo da história, um desafio constante. A realidade muitas vezes pode assustar futuros/as professores/as, que, em protesto, tendem a alegar que, na prática, a teoria é outra. Espera-se, em muitos momentos, que a universidade construa uma espécie de *modus operandi* com o qual os/as novos/as profissionais possam se munir para adentrarem o seu campo de atuação.

A docência, entretanto, possui a peculiaridade da incerteza, na medida que o nosso público alvo é sempre diverso, plural e heterogêneo, com demandas que precisam ser consideradas a partir da sua realidade específica, e não como um padrão para o qual se aplica uma técnica, um modo de fazer pronto e simplificado. Sob essa ótica, a docência pressupõe uma concepção outra de ensino, “[...] não tão técnico,

como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável” (Imbernón, 2011, p. 14).

No limiar dos desafios a formação docente, o Estágio Supervisionado, presente na matriz curricular das licenciaturas, visa promover uma aproximação do/a futuro/a professor/a com seu campo de atuação profissional. Essa aproximação, por sua vez, não deve ser traduzida como momento de aplicação da teoria ou como a parte prática do curso, como se pudéssemos, no exercício docente, proceder a tal separação. A concepção de estágio que adotamos ancora-se em Pimenta e Lima (2012), que concebem o estágio como uma atividade teórico-prática, uma vez que o que fundamenta e instrumentaliza a ação docente é justamente o campo teórico, que não se traduz necessariamente em algo aplicável *in natura*, como se espera no senso comum, mas que dá base e sustentação para que o/a profissional constate a sua realidade, reflita sobre ela e intervenha de forma intencional e racionalizada, percebendo as incongruências e urgências do seu público alvo.

Logo, a prática docente está impregnada do campo teórico ao qual o/a docente foi alvo em seu processo de formação nas reflexões desenvolvidas no âmbito universitário, e que agora confronta-se com as diversas realidades que permeiam a sala de aula, não na perspectiva do afastamento, mas como campo de pesquisa e investigação, elementos comuns ao exercício docente. Deste modo, entendemos a ação docente enquanto uma prática social, sendo esta “[...] uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” (Pimenta; Lima, 2012, p. 41).

Nesse sentido, as instituições que oferecem cursos de formação docente devem possibilitar aos/as seus/suas estudantes “[...] a capacidade de fundamentado por um campo teórico intervir e atuar na sua prática de forma crítica e reflexiva, articulando as duas dimensões, teórico-prática [...] como campo de construção e formação que se dá na prática, no contato e diálogo com as problemáticas [...]” (Santos; Nascimento; Gomes, 2024, p. 20). Não como esferas distintas, mas na perspectiva da complementariedade.

Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2012) propõe uma superação da visão dicotômica que assombra o âmbito dos estágios supervisionados, argumentando que, nesse processo dissociativo, acabamos por gerar um empobrecimento das práticas escolares e da vivência do/a futuro/a professor/a em seu campo de atuação: “[...] o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” (Pimenta; Lima, 2012, p. 41).

Na esteira dessas reflexões e alinhavando o Estágio Supervisionado com a cons-

trução da identidade docente, é necessário demarcarmos alguns limites. A identidade docente não se constrói de uma hora para outra; parte-se de um processo de imersão em seu espaço profissional e das escolhas pedagógicas que aí se fazem. A partir desses elementos, se constrói a identidade. “No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar. Sendo o estágio, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade [...]” (Pimenta; Lima, 2012, p. 62).

Ao desenvolver algumas reflexões sobre a identidade, Stuart Hall nos alerta sobre a necessidade de compreendermos que a sua construção ocorre a partir de um lugar e um tempo: “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas [...]” (Hall, 2014, p. 109). Relacionando essa ideia com a dimensão da identidade docente, é preciso considerar que a docência também passa por esse processo de transformação e mutação, tendo suas raízes fincadas nos contextos históricos e sociais.

A sala de aula, local privilegiado para atuação docente e consequente espaço de constituição da identidade do/a professor/a, “[...] deixou de ser um espaço onde se transmitem conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento” (Alarcão, 2022, p. 29). Tal perspectiva tem impacto direto na construção da identidade docente, que se constrói no exercício da sua prática, no dia a dia da sala de aula e na relação que se estabelece com seus/suas alunos/as, assim como com os/as seus/suas pares.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) nos falam sobre a identidade em formação, devendo esta ser trabalhada nos estágios, pois “[...] será no confronto com as representações e as demandas sociais que a identidade construída durante todo o processo de formação será reconhecida [...]” (Pimenta; Lima, 2012, p. 64). É na vivência e nas escolhas pedagógicas realizadas, fundamentadas pelo campo teórico-reflexivo vivenciado em sua formação, que a identidade docente vai se constituindo gradativamente.

Diante do exposto, o Estágio Supervisionado se constitui, então, como um locus privilegiado para a docência ser tencionada, confrontada e refletida. Para aqueles/as que terão seu primeiro contato com o futuro campo de atuação profissional, pode ser um momento desestabilizador, no sentido do novo e do imprevisto que acarreta a docência. Em contrapartida, enquanto campo de pesquisa, o estágio fomenta nos/as futuros/as docentes a experiência de que, ao acessarem a teoria, possam construir suas práticas, rever suas estratégias e desenvolver modos outros de atuação

docente, na perspectiva da práxis educativa, em um processo de articulação teórico-prático que perpassa o exercício do magistério.

Nesse aspecto, o Estágio Supervisionado se constitui como um espaço potente de tencionamento sobre a docência, junto ao curso, às demais disciplinas curriculares, e as experiências vivenciadas dentro e fora do espaço universitário, que auxiliam na construção da formação da identidade docente (Pimenta; Lima, 2012). Desse modo, desde o início, o estágio deve oportunizar aos/as formandos/as um movimento profissional que deve ser dialógico e pedagógico, evidenciando “[...] por meio da práxis, a necessidade de pensar ‘para quê’, ‘para quem’, ‘por quê’ e ‘por quais’ motivos a formação inicial tem importância, ampliando-se, assim, suas conexões e fazendo perceber, de forma crítica e ampliada, as diversas situações e realidades da sala de aula” (Santos; Sales; Cavalcante, 2024, p. 7).

A vivência do estágio: um relato de experiência

O relato aqui analisado, como já mencionado anteriormente, origina-se da vivência do Estágio Supervisionado I, disciplina que integra a matriz curricular, do curso de Licenciatura em Matemática da UEPB. Em seus registros, o estagiário nos convida a repensar a disciplina de Matemática, e sua oferta nas escolas, muitas vezes se limitando “[...] a um modelo tradicional de aula: lápis, caderno e quadro¹”.

Já em suas primeiras palavras, o estagiário elucida uma crítica comum aqueles/as que têm o primeiro contato com o espaço profissional da docência: a sala de aula. “*Embora a teoria deva orientar o futuro professor na administração de suas aulas desde o início, existe uma significativa lacuna entre teoria e prática. A universidade concentra-se no ensino teórico, buscando aproximar-se da realidade educacional*”. Aqui, residem dois pontos a serem observados. O primeiro refere-se à constatação por parte de alunos/as dos cursos de graduação (principalmente nas licenciaturas) sobre o distanciamento entre teoria e prática, como se fossem esferas distintas que não se alinham, deixando-os/as com o sentimento de insegurança e incerteza.

Tomando como base o primeiro ponto, é preciso considerarmos o ensino oferecido pelas instituições de formação de professores/as. Sob a ótica da afirmação acima, podemos inferir que “[...] o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática” (Pimenta; Lima, 2012, p. 33). No entanto, nos limites existentes entre a formação e a vivência profissional, é necessário ainda considerar a não construção de um *modus operandi*, no sentido técnico do termo, uma vez que a docência possui múltiplas facetas que a constituem no espaço da mudan-

ça, da incerteza e da imprevisibilidade - características comuns a práxis docente, que se constrói na e a partir da realidade encontrada em seu espaço profissional.

Com relação ao segundo ponto, a narrativa do estagiário denuncia um processo formativo que não tem conseguido proporcionar aos/as futuros/as professores/as a segurança necessária para atuarem em seu campo profissional, evidenciando lacunas na sua formação. Este é um ponto importante a ser observado, problematizado e revisto, no que tange à oferta desses componentes curriculares. Eles devem oportunizar uma reflexão teórico-prática, gerando nos formandos/as a base e a sustentação necessárias para que, a partir da realidade encontrada, desenvolvam suas práticas na perspectiva da reflexão e da ação, ou seja, da práxis.

As preocupações, os medos e as inseguranças caracterizam uma etapa inicial da experiência de estágio, mas, com o tempo, esses fatores tendem a ser gradualmente mitigados, contribuindo para a formação de um/a profissional apto/a para o exercício da função. O estágio se revela, sem dúvida, fundamental na formação de futuros/as profissionais. Nesse contexto, a percepção da realidade da prática profissional constitui o elemento-chave para uma transformação na mentalidade do/a estagiário/a, que passa a compreender que não é mais um/a aluno/a, mas o/a responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Assim, é nesse momento de transição que as preocupações, os medos e as inseguranças se manifestam intensamente, tendendo a se dissipar à medida que a experiência avança.

Considerando a importância do estágio na formação do profissional, observa-se que, antes de sua iniciação, a universidade deve oferecer orientações, tanto diretas quanto indiretas, que visam preparar o/a futuro/a educador/a para o ambiente escolar. Nesse processo formativo, ideologias, teorias e valores sociais são incorporados à construção do conhecimento do/a professor/a, que, ao ingressar na vivência profissional, traz consigo uma bagagem de saberes. Segundo Libâneo (2004), nessa perspectiva, na prática a teoria tende a se reinventar, o que indica que teoria e prática não são entidades opostas, mas, sim, complementares.

Mesmo alegando sentir um distanciamento entre teoria e prática, no decurso da vivência do estágio, é possível inferir, a partir dos registros no diário de campo, que algumas observações feitas pelo estagiário só foram possíveis graças ao processo formativo que percorreu os diversos componentes curriculares acessados até sua primeira experiência de estágio. Ao relatar suas impressões sobre a escola, ele identifica alguns entraves ao exercício docente: “[...] *algumas salas de aula enfrentam a questão da superlotação, o que compromete o desenvolvimento de determinadas disciplinas*”¹.

1 Faremos uso do itálico sempre que trouxermos excertos do diário de campo do estagiário.

plinas. Essa situação, muitas vezes, torna-se um fator crucial para a desmotivação do educador, uma vez que a alta quantidade de alunos pode dificultar a prática pedagógica e a gestão da sala de aula, impactando negativamente a qualidade do ensino”.

A percepção registrada pelo estagiário refere-se ao cotidiano docente. O fato de olhar para a realidade escolar e reconhecer os limites e as possibilidades que se apresentam diante do seu fazer profissional constitui um elemento essencial na construção da identidade docente, à medida que ele passa a escolher e traçar estratégias para contornar tais situações. Esse olhar se desenvolve a partir de um campo teórico que fundamenta e instrumentaliza sua prática. Desde o momento da observação, o estagiário já demonstrava a necessidade de participação, ao perceber as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes: “*Foi nesse cenário que percebi a importância de implementar ideologias da psicanálise. Durante o estágio, a escuta ativa se revelou mais significativa do que a fala, contribuindo de maneira substancial para o meu futuro desempenho na regência dessa turma*”.

Novamente, o registro do estagiário evidencia a presença do campo teórico perpassando a prática, tomando-a como objeto de análise e propondo uma intervenção pedagógica. A práxis docente se constitui justamente nessa relação constante e cotidiana, inerente ao exercício do magistério. Tal aspecto pode ser observado, ainda, no seguinte relato: “*a busca por materiais adequados, o controle da sala e a escuta atenta dos alunos foram aspectos presentes desde o primeiro dia do estágio. Nesse período, tornou-se evidente que as necessidades humanas frequentemente precisavam ser priorizadas; caso contrário, o conteúdo poderia ser abordado de maneira superficial e desconectada. Era fundamental adotar uma perspectiva humanística para compreender até que ponto era viável facilitar o aprendizado dos alunos e, ao mesmo tempo, reconhecer os limites de nossa própria aprendizagem*”.

A narrativa do estagiário denuncia aquilo que, pedagogicamente, compreendemos como planejamento: tomar a realidade, observá-la, refletir e traçar os caminhos a serem percorridos. Esse movimento, por sua vez, repercute diretamente na constituição da identidade docente. Trata-se de um processo construído durante a vivência do estágio, mas aprendido ainda na academia, por meio do que se denomina campo teórico, que, ao se defrontar com as demandas da prática, estabelece com ela uma relação dialógica, tornando-se um conhecimento teórico-prático. É justamente esse entrelaçamento que forma o/a professor/a reflexivo/a. Podemos perceber, a partir desse registro, que “[...] não trabalhamos com fórmulas que possam ser aplicadas e replicadas indistintamente, embora práticas exitosas possam servir de inspiração e exemplo, enquanto profissional do campo educativo não posso apenas “aplicar o método”” (Santos; Nascimento; Gomes, 2024, p. 21).

O Estágio Supervisionado representa a porta de entrada para que o/a graduando/a consiga perceber as nuances que atravessam o fazer docente — nuances que emergem de um campo teórico cuja existência se alimenta das demandas reverberadas pela vivência da prática profissional. É no ambiente do estágio que se evidencia a necessidade de se reinventar, afastando-se do muro das certezas e adentrando o universo das possibilidades. Nesse espaço, o/a educador/a em formação tem a oportunidade de articular o aprendizado construído no âmbito universitário com as exigências concretas de sua futura atuação profissional, servindo como base e fomento à tessitura das intervenções possíveis e necessárias frente à realidade da sala de aula.

Nesse entremeio, o estagiário registra algumas percepções sobre as aulas de matemática a partir da sua observação: “*Nas aulas de matemática, que abordam conteúdos extensos, observou-se que os professores, muitos dos quais atuam há vários anos, apresentam pouca diversidade nas metodologias de ensino. As aulas predominantemente simples, com ênfase em memorização e repetição. Ao final de cada aula, os alunos realizam um exercício para fixação do conteúdo. No início da aula seguinte, a correção dessa atividade é feita antes de se iniciar um novo conteúdo ou a continuação do tema anterior, mantendo essa mesma abordagem metodológica*”.

37

Partindo dessa constatação, o estagiário buscou o desenvolvimento de metodologias diferenciadas. Tal postura traz à tona o seu processo formativo e as discussões que o atravessaram na universidade, dando-lhe condições de intervir na sua realidade na perspectiva da transformação. Algumas das metodologias implementadas pelo estagiário incluem a prática de gincanas, nas quais são oferecidas recompensas, o que, conforme se registra em seu diário de campo, “*possui relação com os princípios do prazer*”, para aqueles/as que acertassem as questões. Além disso, foram realizadas sessões de mentoria para apoiar os/as alunos/as que não compreenderam o conteúdo, proporcionando a eles/as a oportunidade de demonstrar suas capacidades.

Ao analisar as atividades desenvolvidas no decorso do seu estágio, ele registra: “*as atividades, que variavam desde gincanas até exercícios tradicionais, se beneficiaram da nova dinâmica, contribuindo para um trabalho em grupo mais coeso e produtivo. Essa experiência reforça a nova mentalidade do futuro profissional, demonstrando que é possível transformar a realidade e criar conexões entre diferentes disciplinas*”.

Através do seu diário de campo, podemos inferir a potência da vivência do Estágio Supervisionado, como campo de pesquisa e de formação docente, sendo este o primeiro contato de muitos/as estudantes com seu futuro espaço de atuação profissional. O ir e vir da “teoria à prática”, nos mostra como os campos estão imbricados

entre si, e nos alerta sobre a importância da academia refletir sobre esse processo formativo, deixando seus/suas formandos/as com uma maior clareza sobre a docência e sobre o confronto com a prática, superando assim a separação, presente nas narrativas de estagiários/as, que se sentem inseguros e alegam que “na prática a teoria é outra”.

Considerações Finais

O Estágio Supervisionado se configura como a porta de entrada para o/a futuro/a profissional, tendo assim sua primeira aproximação com seu espaço de atuação docente. Embora seja um percurso desafiador, no qual percepções e ideias são constantemente transformadas ao longo do trabalho, os frutos colhidos ao final representam um ponto decisivo para que o/a estagiário/a reflita sobre sua afinidade com a profissão e avalie se, de fato, esse é o caminho que deseja seguir.

O estágio demanda a responsabilidade de articulação entre os conhecimentos vivenciados na academia, no decurso das demais disciplinas do curso, e a dinâmica apresentada na vivência da sala de aula. Sendo este, um convite para que a realidade encontrada seja analisada, refletida e por fim a intervenção seja realizada. O que demanda a compreensão de que o estágio não é a parte prática dos cursos, ou o momento de aplicação dos conhecimentos obtidos na universidade, mas, atividade teórico-prática.

Nessa perspectiva, a vivência do estágio só é possível, pois a prática está sustentada por um campo teórico. Tais saberes se articulam a ação prática, ressignificando a atuação docente que parte da realidade encontrada, se confronta com a dimensão da teoria, é reelaborada e por fim a intervenção pode acontecer, evidenciando, ainda, o estágio como campo de pesquisa e espaço de fomento a construção da identidade docente.

É no limiar dessas relações que o estágio, ao inserir o/a estudante no cotidiano da escola, abre espaço para esse contato com o trabalho do/a professor/a, trazendo à tona o encontro de diversos saberes e reflexões necessários ao exercício docente. Elementos estes que auxiliam na construção dessa identidade. Naturalmente, os/as estagiários não saem com ela pronta e acabada, mas, começam aí a maturarem os/as professores/as que serão (ou que pretendem ser).

Referências

ALARÇÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2022.

FRANCISCO, Imbernón. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia.** v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/52579>. Acesso em 29 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2004.

39

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp.** v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em 29 dez. 2024.

MUSSI; Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional.** v. 17, n. 48, p. 60-67, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em 27 dez. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 7. ed. 2012

SANTOS, Danilo Rodrigues dos; NASCIMENTO, Josevandro Barros; GOMES, Joanderson de Oliveira. O Estágio Supervisionado e a formação de professores/as: um relato de experiência no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática. **Ensino da Matemática em Debate**. v. 11, n. 3, p. 17-32, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/65059>. Acesso em 27 dez. 2024.

SANTOS, Cícera Maria Mamede; SALES, Maria Julieta Fai Serpa e; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Um olhar para o estágio supervisionado a partir de narrativa docentes. **Práxis Educacional**. v. 20, n. 51, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/15541>. Acesso em 30 dez. 2024.