



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



YASMIN HELLEN DOS SANTOS COSTA

EXPERIÊNCIAS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DE UMA PEDAGOGA: UM
ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO

JOÃO PESSOA, PB
2026

YASMIN HELLEN DOS SANTOS COSTA

**EXPERIÊNCIAS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES
SUPERVISIONADOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DE UMA PEDAGOGA: UM
ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri.

JOÃO PESSOA, PB
2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C833e Costa, Yasmin Hellen dos Santos.
Experiências nos estágios curriculares
supervisionados e suas contribuições para a formação
inicial docente de uma pedagoga: um estudo
autobiográfico / Yasmin Hellen dos Santos Costa. - João
Pessoa, 2026.
77 f.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri. Trabalho
de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
UFPB/CE.

1. Estágio curricular supervisionado. 2. Formação inicial
docente. 3. Autobiografia. 4. Experiência formativa. I.
Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

EXPERIÊNCIAS NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE DE UMA PEDAGOGA: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO

Yasmin Hellen dos Santos Costa

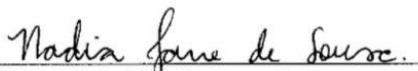
Monografia de Conclusão de Curso apresentada
como requisito parcial para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia pela Universidade
Federal da Paraíba.

Aprovada em 8 de abril de 2026.

Banca Examinadora



Prof. Dr. **Hermes Talles dos Santos Brunieri**
DME/CE/UEPB
Orientador



Prof.ª Dr.ª **Nádia Jane de Sousa**
DHP/CE/UEPB
Examinadora



Prof. Dr. **Robson Guedes da Silva**
DME/CE/UEPB
Examinador

Dedico este trabalho a minha mãe que, sob o peso do sol, nunca deixou de caminhar e, mesmo sem sombra, fez de tudo para que eu chegasse até aqui; e, também, aos meus futuros filhos, na continuidade deste caminho, aos quais farei da educação, agora não mais somente uma possibilidade, mas uma garantia!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, elevo minha gratidão a Deus Todo-Poderoso, que, em sua infinita misericórdia, me concedeu a dádiva não apenas de ingressar neste curso, mas de permanecer firme até o seu término. Foi Ele quem me sustentou nas horas de incerteza e me concedeu serenidade diante dos desafios que, por vezes, pareciam intransponíveis. Em cada obstáculo superado e em cada conquista alcançada, pude sentir Sua presença me fortalecendo e renovando as minhas forças para prosseguir.

Com profundo reconhecimento, volto-me à minha mãe, Jordânia, mulher de fé, coragem e dedicação incomparável. Sua presença constante, suas palavras de incentivo e seu amor incondicional foram o alicerce que sustentaram toda a minha caminhada. Foi ela quem me ensinou, com o exemplo diário, o verdadeiro valor da perseverança, da honestidade e do respeito. A ela devo não apenas o apoio material, mas, sobretudo, a formação moral e emocional que me permitiram chegar até aqui. Sua generosidade e entrega fizeram com que, mesmo nos momentos mais difíceis, eu me sentisse amparada e confiante de que seria possível continuar.

Agradeço ao meu pai, Marinaldo, que, ao perceber minha ansiedade diante do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com gesto de coragem, através de uma mensagem, da qual nunca me esquecerei, assegurou-me que arcaria com a parcela de uma faculdade. Sabendo que isso representava um sacrifício, tal atitude foi para mim fonte de motivação e força para conquistar minha vaga nesta universidade. Quando finalmente fui aprovada, ainda menina e inexperiente, ele não hesitou em me acompanhar na primeira etapa, aquela primordial para abertura dessa porta, auxiliando-me na organização da documentação e oferecendo tranquilidade em meio a um momento repleto de novidades e incertezas.

Agradeço também ao meu irmão, Tadeu, cuja maneira simples e afetuosa de demonstrar preocupação teve papel essencial nesta trajetória. Seus gestos cotidianos, como o carinho de um beijo antes de sair de casa ou o interesse genuíno em saber como foi o meu dia, tornaram-se para mim pequenas fontes de energia e inspiração. Foi na delicadeza desses gestos que encontrei força e motivação para seguir em frente, lembrando-me da importância do afeto e da presença nas relações humanas.

Estendo minha sincera gratidão ao professor Hermes, orientador deste trabalho, por sua acolhida generosa, paciência e sensibilidade. Sua orientação segura foi essencial para que eu pudesse encontrar o caminho certo em meio às muitas dúvidas e decisões que

acompanharam o encerramento deste curso. Agradeço não apenas pelo suporte técnico e científico, mas também pela escuta atenta, pela confiança depositada em meu potencial e pelas palavras de incentivo que me ajudaram a transformar ideias dispersas em um trabalho consistente e significativo.

Agradeço, com sincera gratidão, a professora Nádia e o professor Robson membros da banca examinadora por aceitarem participar deste momento tão importante da minha formação. Obrigada pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas contribuições que certamente enriqueceram este trabalho.

Agradeço igualmente às minhas colegas de turma, Ione e Ruth, companheiras de jornada que tornaram o percurso acadêmico mais leve e repleto de bons momentos. Compartilhamos risadas, desafios, conquistas e aprendizados que ficarão marcados em minha memória com profundo carinho. A amizade e o companheirismo de ambas foram fundamentais para que os dias mais intensos se tornassem mais suportáveis e as vitórias mais celebradas.

Agradeço às professoras Ednalva, Eleriza e Andrezza, regentes da Escola Azul Cobalto, pela acolhida generosa e pela abertura concedida para acompanhar o cotidiano de suas práticas pedagógicas. Sua disponibilidade em permitir-me observar, participar, analisar, mediar e intervir nas atividades escolares foi fundamental para a consolidação de uma experiência formativa significativa, que contribuiu de maneira essencial para a construção dos saberes e o desenvolvimento deste trabalho.

E, por fim, dirijo-me a mim mesma com gratidão e respeito. Agradeço pela coragem de persistir, pela disciplina de continuar, e pela fé em acreditar que todo esforço teria um propósito maior. Enfrentei momentos de fragilidade e dor, sobretudo durante dois episódios delicados de saúde, um acidente de trânsito e uma cirurgia de emergência que culminou na retirada de um ovário, colocando em risco o sonho da maternidade. Foram dias difíceis, de incertezas e recomeços, mas também de redescoberta da minha própria força. Ainda assim, escolhi não me deixar abater. Transformei o medo em aprendizado, a dor em resistência e as lágrimas em combustível para alcançar esta conquista.

Encerrar esta etapa representa mais do que a conclusão de um curso: é a realização de um sonho construído com fé, amor, sacrifício e perseverança. Cada pessoa que fez parte desse processo deixou em mim uma marca de afeto e aprendizado. Levo comigo a certeza de que cada passo dado, cada obstáculo superado e cada gesto de amor recebido contribuíram para me tornar a mulher, a profissional e a pessoa que sou hoje.

“A experiência é aquilo que nos passa, aquilo que nos acontece,
aquilo que nos toca.” — Jorge Larrosa

RESUMO

Resumo: A presente monografia tem como temática as experiências vivenciadas em diferentes estágios curriculares supervisionados obrigatórios e suas contribuições para minha formação inicial docente, compreendendo-os como espaço formativo fundamental para a articulação entre teoria e prática no processo de constituição da identidade profissional docente. A partir da perspectiva de quem se insere temporariamente nos contextos escolares, ocupando o lugar de “ser de fora”, a pesquisa busca refletir sobre os encontros, desafios, aprendizagens e desenvolturas que emergem durante a inserção nos campos de estágio, evidenciando como essas experiências contribuem para a construção de um olhar mais sensível, crítico e reflexivo sobre o cotidiano da escola. Como objetivo geral, o estudo busca analisar de que maneira as experiências vividas nos estágios curriculares contribuem para a formação inicial docente, considerando os processos de observação, regência, mediação pedagógica e interação com os diferentes sujeitos que compõem o ambiente escolar. Como objetivos específicos, pretende-se refletir sobre as dinâmicas institucionais observadas durante os estágios, compreender os desafios enfrentados na prática pedagógica e identificar as aprendizagens formativas que emergem dessas experiências. Metodologicamente, o trabalho insere-se no paradigma qualitativo, adotando uma abordagem de caráter autobiográfico e interpretativo, fundamentada em registros de experiências produzidos a partir de relatórios de estágio, observações participantes e narrativas reflexivas construídas ao longo das inserções em diferentes campos de atuação. A análise dessas experiências permitiu compreender o estágio não apenas como um espaço de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas, sobretudo, como um campo de produção de saberes, no qual o futuro docente aprende a lidar com imprevistos, a recalcular rotas pedagógicas, a desenvolver sensibilidade diante das particularidades de cada contexto escolar e a construir estratégias de mediação no contato direto com os estudantes. O estágio, também, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de minhas competências profissionais, ampliando minha compreensão sobre o funcionamento da escola, fortalecendo minha autonomia pedagógica e possibilitando-me a construção de uma postura docente mais consciente, reflexiva e aberta às complexidades da prática educativa.

Palavras-chave: Estágio curricular supervisionado; Formação inicial docente; Autobiografia; Experiência formativa; Docência.

ABSTRACT

Abstract: This paper focuses on the experiences lived during supervised curricular internships and their contributions to initial teacher training, understanding the internship as a fundamental formative space for the articulation between theory and practice in the process of constituting professional identity. From the perspective of those who temporarily enter school contexts, occupying the position of "outsider," the research seeks to reflect on the encounters, challenges, learning, and development that emerge during insertion in the internship fields, highlighting how these experiences contribute to the construction of a more sensitive, critical, and reflective view of the daily life of the school. As a general objective, the study seeks to analyze how the experiences lived in curricular internships contribute to initial teacher training, considering the processes of observation, teaching practice, pedagogical mediation, and interaction with the different subjects that make up the school environment. As specific objectives, it intends to reflect on the institutional dynamics observed during the internships, understand the challenges faced in pedagogical practice, and identify the formative learning that emerges from these experiences. Methodologically, this work falls within the qualitative paradigm, adopting an autobiographical and interpretative approach, based on records of experiences produced from internship reports, participant observations, and reflective narratives constructed throughout the insertions in different fields of activity. The analysis of these experiences allowed us to understand the internship not only as a space for applying previously acquired knowledge, but above all as a field for the production of knowledge, in which the future teacher learns to deal with unforeseen events, to recalculate pedagogical routes, to develop sensitivity to the particularities of each school context, and to build mediation strategies in direct contact with students. The results show that the experiences in the internship contribute significantly to the development of professional skills, broadening the understanding of how the school works, strengthening pedagogical autonomy, and enabling the construction of a more conscious, reflective, and open teaching posture to the complexities of educational practice.

Keywords: Supervised curricular internship; Initial teacher training; Pedagogical practice; Formative experience; Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momento de contação da história	53
Figura 2 - Leitura coletiva e mediada do poema “O rato-roque”	54
Figura 3 - Foto coletiva da estagiária com os alunos ao final de uma regência.	63
Figura 4 - Espaço onde foi desenvolvido a atividade com as bolinhas.	66
Figura 5 - Interação no “campeonato de massinha”	70
Figura 6 - Olaf de massinha construído pelos alunos.	71

SUMÁRIO

1. O PONTO DE PARTIDA: DE ONDE FALO E POR QUE COMEÇO.....	13
2 O CAMINHO METODOLÓGICO: ESCOLHAS QUE ME CONDUZIRAM À PESQUISA.....	22
2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: LUGAR DE EXPERIÊNCIA	22
2.2 A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: INSCREVER-SE COMO GESTO DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.3 MOBILIZAÇÃO PARA A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA: QUANDO A EXPERIÊNCIA SE TORNA NARRATIVA.....	30
2.3.1 A EXPERIÊNCIA: O VIVIDO COMO FONTE DE CONHECIMENTO.....	31
2.3.2 O DIÁRIO DE BORDO: REGISTRAR E REFLETIR.....	33
3 ANALISAR PARA COMPREENDER: LEITURAS DO ESTÁGIO A PARTIR DE MIM.....	37
3.1 SER DE FORA: A EXPERIÊNCIA DA CHEGADA E DA INSERÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	37
3.2 QUANDO A SALA DE AULA ME ATRAVESSA: O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS E COM A DOCÊNCIA.....	50
3.3 PARA ALÉM DO PLANEJAMENTO: DESENVOLTURAS, AJUSTES E APRENDIZAGENS EM PROCESSO.....	63
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE APRENDI AO OLHAR PARA MINHA PRÓPRIA TRAJETÓRIA.....	73
REFERÊNCIAS.....	76

1. O PONTO DE PARTIDA: DE ONDE FALO E POR QUE COMEÇO

Há trajetórias que parecem ser desenhadas por um fio invisível, um caminho que, mesmo quando tentamos desviar, insiste em nos conduzir de volta ao nosso verdadeiro lugar. A minha história com a Pedagogia começou muito antes de eu saber o que essa palavra significava. Ela nasceu nas pequenas salas de aula onde, ainda criança, eu observava com encantamento o jeito que aquela figura conhecida como “professor” tinha a capacidade de transformar um simples quadro em um universo de possibilidades. Nas fotografias guardadas por minha mãe, vejo uma menina de sorriso largo, rodeada por colegas e cadernos, sempre disposta a participar de tudo e, se possível, a liderar. Naqueles registros, percebo que o amor pela escola não foi uma descoberta tardia, mas uma presença constante na minha identidade.

O ambiente escolar sempre me provocou um tipo de fascínio que eu não sabia explicar. Quando iniciei o segundo ciclo do Ensino Fundamental, na Escola Municipal David Trindade, vivi uma das fases mais marcantes da minha vida. Ali, entre as cores das gincanas, os desfiles cívicos e as olimpíadas de matemática, encontrei não apenas uma rotina, mas um pertencimento. Era como se cada atividade, cada evento e cada desafio fizessem parte de quem eu era. Não me bastava participar, eu queria estar à frente, planejar, organizar, pensar junto. Hoje percebo que aquele impulso, que na época parecia apenas entusiasmo juvenil, era já o primeiro indício de uma vocação pedagógica em construção: a necessidade de ver o coletivo prosperar, de garantir que o grupo aprendesse, de zelar pelo sucesso de todos. Guardo com carinho a lembrança das roupas e fantasias que fizeram parte dessas experiências. Pequenos símbolos que hoje, talvez esquecidos em algum canto do guarda-roupa, representavam muito mais do que simples adereços: eram manifestações de criatividade, expressão e compromisso. Cada momento vivido ali se transformava em aprendizado, não apenas escolar, mas humano, social e afetivo. Foi nessa convivência que comecei a compreender, sem saber, o verdadeiro sentido da educação como espaço de partilha e transformação.

Com o término do Ensino Fundamental, a mudança de escola marcou um ponto de ruptura. Enquanto muitos colegas ingressaram nas escolas de tempo integral, no Ensino Médio, eu precisei optar por uma instituição que funcionava em turno parcial, por conta de desde muito jovem, ter enfrentado intensas dificuldades relacionadas ao período menstrual, manifestadas por dores severas, fluxo abundante e ciclos prolongados, que chegavam a se estender por até nove dias consecutivos. Essa condição gerava grande desconforto físico e emocional, tornando desafiadora a permanência em tempo integral na escola e resultando, por

vezes, em ausências inevitáveis. Tais circunstâncias despertavam em mim o receio de perder momentos importantes da aprendizagem, além de afetarem diretamente minha rotina escolar e pessoal. Com o passar do tempo, compreendi que esses sintomas já indicavam uma condição de saúde mais complexa, a qual, posteriormente, resultou na necessidade de retirada de um dos meus ovários. O que parecia apenas uma decisão prática e por um bem maior acabou se tornando um exercício de amadurecimento e de confronto com a realidade educacional: na nova escola, a ausência de projetos, de movimento e de interação comunitária produziu em mim uma sensação de vazio. Eu, que sempre associei escola à vida pulsante, à coletividade, me via agora em um ambiente silencioso e desprovido de estímulos.

Comecei a compreender, de forma ainda ingênua, que uma escola não se faz apenas de conteúdo, mas de sentido, de um propósito capaz de despertar nos alunos o desejo de estar ali. A chegada da pandemia da Covid-19 intensificou essa percepção. O distanciamento físico e as aulas remotas revelaram a fragilidade de um sistema que, muitas vezes, desconsidera as subjetividades e os afetos no processo de ensinar e aprender. O espaço escolar, que antes me acolhia, se tornou fonte de frustração e desmotivação. Vi colegas desistirem, vi professores cansados, vi a educação perder parte de sua essência. E, mesmo assim, dentro de mim, algo insistia em permanecer. Eu não conseguia me afastar totalmente desse universo, pelo contrário, comecei a refletir sobre ele: Por que a escola me afetava tanto? Por que, diante de tantas dificuldades, eu ainda queria acreditar na educação?

Essas perguntas me acompanharam até o fim do Ensino Médio. Foi um período, por conta, também, da mencionada Pandemia, em que precisei assumir o papel de minha própria mediadora, estudando sozinha, criando métodos, organizando horários e planejando metas. Hoje entendo que ali, na solidão do estudo autônomo, eu já exercia o que mais tarde reconheceria como prática pedagógica: a capacidade de mediar o conhecimento, de criar estratégias e de acreditar que aprender é sempre possível, mesmo diante das adversidades. Mesmo diante desse cenário, mantive o compromisso com o sonho de ingressar no ensino superior. A falta de estrutura e de acompanhamento adequado, como a ausência de aulas de redação para o ENEM, obrigou-me a desenvolver uma postura autônoma e resiliente. Fui, ao mesmo tempo, estudante e mediadora do meu próprio aprendizado, buscando superar lacunas, e, hoje, enquanto profissional da educação, percebo o quão poderia ter sido diferente, com um acompanhamento de qualidade. Essa fase revelou a necessidade de refletir criticamente sobre o sistema educacional e sobre os desafios enfrentados pelos estudantes.

Durante muito tempo, quando me perguntavam o que eu queria cursar, eu respondia “Psicologia”, talvez por achar que compreender pessoas fosse o meu destino. E, de certo

modo, era, mas não apenas compreender, mas, sim, transformar vidas por meio do conhecimento, que é, afinal, o coração da Pedagogia. Demorei a perceber, mas a minha caminhada já estava sendo traçada muito antes de eu escolher o curso: cada gesto, cada curiosidade, cada atitude, mesmo as mais simples, já sinalizavam o caminho da educação. Assim, fui seguindo essa chama, que surgiu de forma explícita ao final do ensino médio. Coloquei Pedagogia como minha primeira opção no SISU (Sistema de Seleção Unificada), movida por um misto de medo e esperança, e garanti a minha vaga.

Tanto minha mãe quanto meu pai precisaram interromper os estudos muito cedo: ela pela maternidade, ele pela necessidade do trabalho. Minha mãe engravidou de mim aos dezessete anos e, dois anos depois, do meu irmão. Essa mesma barreira de ter de deixar os estudos por conta das responsabilidades precoces da vida adulta também marcou a trajetória das outras duas filhas da minha avó. Assim, tornei-me a primeira mulher de toda a minha família materna a chegar ao ensino superior, uma conquista que carregou não apenas como realização pessoal, mas como símbolo de resistência e continuidade de uma história interrompida.

Minha família sempre foi meu alicerce e ver em mim a energia, a coragem e a juventude que, em algum momento, lhes foram tolhidas, fazia com que idealizassem para mim profissões consideradas POR ELES de prestígio, como Medicina, Enfermagem ou Direito. Minha mãe nunca questionou o curso que escolhi, ela sempre acreditou em mim e na minha capacidade de trilhar o caminho que quisesse. No entanto, ver meus avós, marcados por outra época, na qual o valor do professor era pouco reconhecido, duvidarem e desacreditarem da profissão, bem como ouvir tios e, até mesmo, primos questionarem minha escolha, por vezes me fazia desanimar, mas nunca duvidar. No fundo, sempre me houve certeza. Apenas me perguntava, vez ou outra, o porquê dessa convicção tão silenciosa por parte deles. Lembro-me com nitidez de dois diálogos que revelam muito desse sentimento. O primeiro foi com o meu avô. Estávamos sentados no alpendre de sua casa, na cidade de Serra Branca, no Cariri paraibano, quando ele começou a falar, com orgulho, sobre um primo que morava ali. Com o olhar firme, me disse:

— “*Willian¹ está já terminando. Aquele ali estuda, muito esforçado.*”

Em seguida, me perguntou:

¹ O nome utilizado para se referir ao sujeito mencionado é fictício, sendo adotado com o objetivo de preservar sua identidade e resguardar sua imagem. A escolha do referido nome não se deu de forma aleatória, mas a partir de um critério pessoal da autora, que o reconhece como um nome dotado de significado e valor afetivo.

— “*É Administração, né?*”

— “*Sim, vovô, é Administração*” — confirmei.

Naquele instante, percebi o peso que aquela palavra carregava para ele. Já havia perdido as contas de quantas vezes tentara explicar, da forma mais simples possível, que Pedagogia era o curso que formava professores. Mesmo assim, ele sempre me perguntava novamente:

— “*Tu estuda o quê mesmo?*”

O que ele não sabia é que, naquele mesmo dia, mais cedo, eu havia conversado com o tal primo, que me confessara não ver a hora de terminar o curso, dizendo-se cansado e sem vontade de exercer a profissão. A contradição entre o orgulho do meu avô e o desânimo do meu primo ficou ecoando em mim. Ao passo que eu, sempre vivi o meu curso com muita convicção. Afinal, o que era importante?

Uma situação semelhante aconteceu com meu pai, um homem reservado, de poucas palavras e quase nenhuma demonstração emocional. Certa vez, ouvi-o conversando com minha tia sobre o filho de um conhecido, alguém que não me recordo o nome. Ele dizia, com admiração:

— “*O filho de fulano é muito inteligente, está na faculdade, faz Economia.*”

Fiquei surpresa com aquelas palavras. Já estava no terceiro ano da universidade e nunca havia ouvido meu pai se referir a mim daquele modo, ainda que eu também estivesse na universidade. Naquele momento, percebi como o curso de Pedagogia ainda carregava, para muitos, uma invisibilidade social. Era como se estudar para ser professora não fosse digno do mesmo orgulho, como se o ato de ensinar não se enquadrasse no ideal de sucesso. Entretanto, aquele curso era o caminho que poderia ter mudado todos os seus destinos, a Educação poderia ter sido o ponto de virada nas histórias da minha própria família.

Vale salientar que essa desvalorização da docência, interpretada como uma escolha mal vista ou como um preconceito restrito ao meu núcleo familiar, revela-se, em uma análise mais aprofundada, como expressão de um processo histórico e socialmente construído. Conforme Lucyk e Graupmann (2017), trata-se de um fenômeno que ultrapassa opiniões isoladas e se ancora em uma lógica estrutural de desprestígio da profissão docente, consolidada ao longo do tempo pelas relações de poder, pelas políticas educacionais e pelo imaginário social acerca do papel da professora. É inegável a centralidade da docente no funcionamento do sistema educacional. Equivocadamente, essa centralidade se converte em um mecanismo de responsabilização excessiva, no qual recaem sobre as professoras as

cobranças por resultados, o enfrentamento de problemas estruturais e a obrigação de desempenhar inúmeras atribuições que extrapolam sua formação acadêmica. Assim, a docência passa a ser compreendida como a instância responsável pela maioria das fragilidades do sistema educacional, desconsiderando fatores políticos, econômicos e institucionais que condicionam o processo educativo.

Nesse sentido, embora a educação seja reiteradamente apontada como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e para o progresso socioeconômico de um país, ela convive, de forma contraditória, com um profundo desprestígio social. Esse paradoxo atinge diretamente as professoras, que enfrentam baixos salários, longas jornadas de trabalho, condições precárias de atuação e ausência de reconhecimento social e financeiro. Tal cenário contribui para a naturalização da ideia de que a docência é uma profissão de menor valor, percepção que se reproduz no seio das famílias e se manifesta em discursos desmotivadores e preconceituosos em relação à escolha profissional (Lucyk; Graupmann, 2017). Dialogando com Libâneo (2013), percebe-se que, embora o capital reconheça a centralidade da educação para a competitividade econômica, tal reconhecimento não se traduz em políticas públicas efetivas de valorização do magistério. Dessa forma, compreende-se que a desvalorização da docência não é resultado de escolhas individuais mal avaliadas, tampouco de preconceitos familiares isolados, mas de um processo histórico que construiu a imagem das professoras como alguém que “apenas dá aula”, e não como uma profissional.

Mesmo com esse cenário, a Educação passou a representar para mim não apenas uma profissão, mas uma forma de reescrever, simbolicamente, as trajetórias interrompidas por desigualdades e limitações. Tornou-se o meio pelo qual pude honrar o passado e, ao mesmo tempo, abrir caminhos para que outras pessoas, assim como eu, possam transformar sua história por meio do conhecimento.

Logo quando ingressei na graduação, comecei a recordar e, com isso, reconhecer um percurso inteiro que me conduzia, desde a infância, até a sala de aula. As lembranças voltaram como cenas vivas: a menina Yasmin, de dez anos, com o coração repleto de imaginação, transformava seu pequeno quadro de giz em uma lousa de professora. Ali, sozinha, entre bonecas e pedaços de papel, eu ensinava lições inventadas, corrigia cadernos imaginários e sonhava com turmas que só existiam na minha cabeça. Era um jogo, mas era também um ensaio daquilo que, mais tarde, se revelaria na profissão. Hoje compreendo que, naquele gesto inocente de brincar de ser professora, já pulsava em mim o desejo de ensinar, orientar e ver o outro aprender. Os anos passaram e a Yasmin adolescente começou a se inquietar com outras formas de aprender. Aos dezesseis anos, no meio das aulas e conversas

de corredor, eu percebia que alguns colegas tinham dificuldade de entender determinados conteúdos e, quase sem perceber, eu me aproximava para explicar de outro jeito, exemplificando. Havia, em mim, uma satisfação silenciosa em ver quando o olhar do outro se iluminava de compreensão. Era como se, ao ensinar, eu também aprendesse sobre mim. Percebo, agora, que naqueles momentos, comecei a entender que ensinar é muito mais do que repassar informações: é encontrar caminhos diferentes para chegar ao mesmo lugar, é descobrir que cada mente tem seu tempo, seu ritmo e sua forma de compreender o mundo.

Essas pequenas situações, aparentemente banais, tornaram-se hoje os marcos da minha identidade. A adolescente que se inquietava com a falta de sentido nas aulas, que acreditava que um colega compreenderia melhor se seguissemos “outro caminho”, já demonstrava a sensibilidade pedagógica que me acompanha. O desejo de ver o outro aprender sempre me moveu, antes mesmo de eu compreender o termo de *mediador*, eu já o vivia, intuitivamente, nas salas de aula do ensino fundamental e médio.

Também foi nesse período que comecei a observar, com atenção e ternura, o desenvolvimento infantil. Eu gostava de ver como as crianças pensavam, como reagiam às situações, como criavam e descobriram o mundo. Havia algo encantador na espontaneidade delas, uma curiosidade pura que me fazia querer entender, acompanhar e cuidar. Hoje percebo que esse olhar cuidadoso, quase instintivo, já era o olhar da professora que eu me tornaria. A observação, que antes era curiosidade, transformou-se em ferramenta de compreensão do processo educativo. Com o tempo, percebi que todas essas experiências, as gincanas do David Trindade, as apresentações, os estudos solitários durante o ensino médio, as observações silenciosas sobre os colegas e as crianças, formavam um mosaico de sentidos, uma espécie de mapa que apontava, inevitavelmente, para a sala de aula. *Nada foi por acaso*. Cada detalhe do meu percurso dizia, em voz baixa, que o meu lugar era ali, entre cadernos, olhares e descobertas.

Hoje, revisitando o passado, entendo que a Pedagogia me escolheu antes mesmo de eu escolhê-la. Cada espaço em que estive, a escola, a minha própria casa, foi um campo de aprendizado, um laboratório de vida. Minha mãe, com seus estímulos e incentivos, foi a primeira educadora que conheci; os professores, com suas metodologias, erros e acertos, foram espelhos; e os colegas e crianças, com suas diferenças, foram companheiros e mestres. Entretanto, reconheço que todo esse percurso inicial era movido essencialmente por sentidos pessoais e experiências individuais. Até então, eu não tinha dimensão do que realmente significava o sistema educacional em sua complexidade: suas políticas, estruturas, práticas e contradições. Ao ingressar no curso de Pedagogia, deparei-me com um universo vasto,

repleto de possibilidades, mas também de desafios. Lembro-me de questionar, inúmeras vezes, nos primeiros períodos do curso: em que momento nos sentimos, de fato, professores? De onde viria essa bagagem profissional e como ela se constituiria em meio às vivências acadêmicas? Pouco a pouco, tais questionamentos começaram-me a ser esclarecidos no decorrer do trajeto, sendo compreendido, por mim, que a docência não emerge de um único marco, tampouco de um acontecimento específico, mas se constrói de forma gradual, contínua e profundamente singular. O meu processo foi marcado por experiências significativas no estágio curricular supervisionado, nas diferentes áreas de atuação: gestão educacional, docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação especial.

Quatro dessas vivências ocorreram na já mencionada escola David Trindade, em que cursei toda a segunda etapa do ensino fundamental, um espaço carregado de memórias e vínculos afetivos, que me acolheu na condição de estagiária. Essa continuidade histórica me possibilitou um olhar mais sensível e aprofundado sobre o ambiente escolar, sustentado por uma relação que transcende a dimensão acadêmica e se estende ao campo afetivo e identitário. É importante destacar que, ao longo da graduação, não tive oportunidade de atuar em escolas fora do contexto dos estágios obrigatórios, não por falta de ofertas, mas pela necessidade de exercer atividades profissionais que garantissem uma remuneração superior ao valor de bolsa de estágio, o que despertou um cuidado ainda maior aos estágios curriculares. Essa realidade, vivida por inúmeros licenciandos, provoca questionamentos sobre como as condições materiais interferem na aproximação com o cotidiano escolar. Durante o percurso da graduação notei que para muitos estudantes de licenciatura (especialmente os de pedagogia, que convivi diariamente), o estágio supervisionado constitui-se como o principal, e, por vezes, único espaço de imersão prática, o que aumenta sua relevância para a formação inicial. A ausência dessa experiência contínua fora do estágio formal obrigatório pode gerar insegurança no que se refere ao domínio de práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de investigá-lo como espaço privilegiado de aproximação com a realidade escolar. Dessa forma, delineia-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma a vivência nos diferentes estágios curriculares obrigatórios, orientada pela concepção metodológica da observação participante² contribui para a construção da

² O termo *observação participante* refere-se ao método de inserção do pesquisador no campo investigado, no qual ele participa das práticas cotidianas enquanto observa e analisa as dinâmicas sociais, conforme proposto por Bronisław Malinowski (1978). Neste trabalho, o conceito é utilizado para compreender a experiência da estagiária como alguém que, ao mesmo tempo, observa e participa do contexto escolar.

identidade profissional e para o desenvolvimento de competências pedagógicas do estudante de Pedagogia?

Essa inquietação tornou-se, com o tempo, um ponto de partida para compreender que há um campo fértil de problematização sobre como as experiências (acadêmicas, pessoais e profissionais) se transformam em saberes, como se articulam aos conhecimentos teóricos e como favorecem o desenvolvimento de competências pedagógicas que transcendem a dimensão técnica, alcançando a criticidade, a reflexão e o compromisso social com a docência. Dessa maneira, compreendo que a formação docente é atravessada, também, por experiências singulares e subjetivas, que não se limitam ao espaço institucional, mas que se constroem nas relações, nos afetos e nas vivências cotidianas. Partindo dessa compreensão, a pesquisa autobiográfica se apresenta como um caminho possível e coerente com o propósito desta investigação, pois reconhece a subjetividade não como um obstáculo, mas como fonte legítima de conhecimento e instrumento de reflexão crítica sobre a própria trajetória. A escrita de si, nesse sentido, possibilita revisitar momentos, ressignificar experiências e compreender como cada vivência, seja ela acadêmica, profissional ou pessoal, contribuiu para a constituição da identidade docente. Ao unir pesquisador e pesquisado em uma só pessoa, a narrativa autobiográfica permite ao sujeito olhar para sua própria caminhada com rigor reflexivo, articulando memória, teoria e prática. Assim, minha escrita se torna também um exercício de autoconhecimento, de escuta de minha história e de compreensão das aprendizagens que me constituem enquanto futura professora.

Portanto, esta pesquisa nasce do desejo de compreender como o estágio supervisionado, enquanto espaço formativo, se entrelaça às experiências individuais e às construções teóricas do curso de Pedagogia, revelando sentidos, tensões e descobertas que marcaram minha trajetória. Mais do que descrever vivências, busco problematizá-las à luz da formação docente, evidenciando os saberes que emergem da prática, da observação e da reflexão sobre o fazer educativo. Diante dessa questão, tenho como objetivo geral analisar, a partir de uma abordagem autobiográfica, como as experiências vivenciadas nos diferentes estágios curriculares obrigatórios contribuíram para a minha formação inicial profissional no curso de Pedagogia. Para alcançar esse propósito, proponho descrever e refletir sobre as experiências de estágio em gestão educacional, educação infantil, ensino fundamental e educação especial, destacando os aprendizados e desafios encontrados; articular as vivências práticas com referenciais teóricos que discutem a formação docente e o papel do estágio supervisionado; identificar as competências pedagógicas, sociais e afetivas desenvolvidas ao longo dessas experiências; e evidenciar a relevância do estágio como espaço de articulação

entre teoria e prática e como elemento estruturante da constituição da identidade profissional docente.

Por fim, apresento a estrutura deste trabalho, que, nesta seção, parte de um lugar situado *de onde falo*, tomando a própria experiência como eixo central para a realização desta investigação científica. Em seguida, na segunda seção, delinco as escolhas metodológicas que sustentam esta pesquisa, compreendendo o estágio supervisionado como espaço privilegiado de experiência formativa. Nesse percurso, a escrita autobiográfica assume papel fundamental, não apenas como registro, mas como gesto de investigação, na medida em que transforma o vivido em narrativa e, conseqüentemente, em objeto de reflexão. Assim, na terceira seção, analiso as experiências nos estágios, as quais são revisitadas não em ordem cronológica, mas a partir dos sentidos que produziram, organizando-se em três eixos: a experiência de “ser de fora”, que marca a inserção no espaço escolar; o encontro com a sala de aula e com a docência, que atravessa e transforma; e, por fim, os movimentos que extrapolam o planejamento, revelando aprendizagens construídas na imprevisibilidade do cotidiano. Por último, nas considerações finais, destaco as aprendizagens, desafios e transformações que emergiram deste percurso investigativo, reafirmando o estágio supervisionado e a escrita autobiográfica como espaços de formação, reflexão e fortalecimento da identidade docente.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO: ESCOLHAS QUE ME CONDUZIRAM À PESQUISA

Esta seção dedica-se à explicitação dos caminhos metodológicos adotados na construção deste trabalho, que se ancora na autobiografia como instrumento investigativo, articulada ao qualitativo. Inicialmente, apresento a escrita autobiográfica como método de pesquisa, diferenciando-a da narrativa tradicional.

Larrosa (2017) vai dizer que Rousseau recorre aos “restos de sua biblioteca” para compor a sua obra “As Confissões”. Tal como Rousseau, escrevo este trabalho a partir da bagagem que carrego: as leituras teóricas acumuladas ao longo da graduação, as vozes e orientações dos professores formadores, as falas e gestos das crianças, os diálogos com colegas, as inquietações e até os silêncios observados na sala de aula. Esses elementos compõem o tecido de significações sobre o qual a escrita deste trabalho se inscreve, de maneira interpretativa e investigativa.

Dessa forma, esta metodologia inicia-se com uma breve explicação sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório, enquanto eixo que constitui-se como componente curricular essencial na formação inicial de professores. Depois, explico a pesquisa autobiográfica inserida no campo das abordagens qualitativas compreendendo a escrita de si como estratégia investigativa que toma memórias, vivências e trajetórias pessoais como fontes legítimas de produção de conhecimento. Por fim, para sustentar a escrita autobiográfica e organizar as experiências produzidas ao longo do estágio, mobilizo dois métodos fundamentais: a experiência e o diário de bordo.

2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: LUGAR DE EXPERIÊNCIA

O estágio, na formação inicial de professores, é um momento que ultrapassa o simples cumprimento de carga horária acadêmica: trata-se de uma vivência que conecta a universidade ao espaço escolar, criando oportunidades reais de aprendizado. Nessa interação, as experiências práticas deixam de ser complementos do curso e passam a ocupar lugar central na construção do olhar pedagógico. Como já apontam estudiosos como Pimenta e Lima (2006), essa etapa formativa rompe com perspectivas restritas do ensino, pois permite ao futuro educador refletir, intervir e transformar. Prado (2012) acrescenta que o estágio deve ser pensado como espaço de mudança e não apenas como observação passiva.

No âmbito do curso de Pedagogia da UFPB, o Estágio Supervisionado Obrigatório é previsto como atividade fundamental para o desenvolvimento profissional. Ele garante ao licenciando o contato direto com a realidade escolar, possibilitando conhecer sua organização, dinâmica e desafios cotidianos. Ao longo desse percurso, o estudante é convidado a observar, registrar e analisar práticas, ampliando a compreensão da profissão e fortalecendo sua postura crítica.

No curso de Pedagogia, tal compreensão do estágio enquanto experiência formadora se articula diretamente às normativas institucionais que o regulam. Dessa forma, a vivência no campo escolar, marcada pela reflexão e pela construção da identidade docente, integra-se à estrutura legal que organiza e orienta o Estágio Supervisionado Obrigatório. Assim, para iniciar esta seção, é necessário evidenciar o que caracteriza esse componente curricular. O Estágio Supervisionado constitui uma atividade essencial para articular teoria e prática nos cursos de graduação, especialmente nas licenciaturas.

Na UFPB, o estágio supervisionado é regulamentado pela Resolução nº 29/2020, nos artigos 190 a 203, que dispõe sobre as diretrizes gerais para todos os cursos do campus, e pela Resolução CCP nº 003/2018, destinada especificamente ao curso de Pedagogia, elaborada conforme a Resolução CONSEPE nº 16/2015. Ambas as normativas estabelecem que o estágio supervisionado obrigatório tem por finalidade promover a articulação entre teoria e prática, proporcionando ao estudante contato direto com a realidade social das instituições concedentes e favorecendo a compreensão da atuação profissional no campo educacional. Nesse sentido, reafirma-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio estruturante.

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da UFPB, campus João Pessoa, organiza-se em oito períodos. O Estágio Supervisionado é ofertado a partir do 4º período e constitui requisito obrigatório para a integralização do curso, conforme a Resolução CCP nº 003/2018. Sua estrutura contempla cinco etapas, totalizando 300 horas, assim distribuídas: Estágio Supervisionado I: Gestão Educacional – 60 horas; Estágio Supervisionado II: Educação Infantil – 60 horas; Estágio Supervisionado III: Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) – 60 horas; Estágio Supervisionado IV: Ensino Fundamental (4º e 5º ano) – 60 horas; Estágio Supervisionado V: Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Educação Especial – 60 horas.

O Estágio Supervisionado I - Gestão Educacional teve como objetivo proposto pela disciplina promover uma experiência teórico prática de gestão educacional e espaço educativos escolares e nomes escolares, relacionar a experiência (objeto do estágio),

vivenciada no campo de estágio, os saberes teóricos práticos correlacionados à gestão democrática, à educação pública e à participação. Analisar as situações/problema, específicas ao cotidiano do campo de estágio, a partir da perspectiva da gestão democrática; sistematizar a experiência vivenciada no campo de estágio por meio de um relatório que articulasse essa teoria à prática. Para a execução dessas atividades, a Escola Estadual Azul Royal³ foi a escolhida por mim.

A seguir, apresento os três estágios que foram desenvolvidos na escola municipal Azul Cobalto:

O Estágio Supervisionado II - Magistério da Educação Infantil teve como objetivo proporcionar o conhecimento da prática pedagógica desenvolvida na instituição campo de estágio bem como reflexões sobre a atuação docente na educação infantil. Também conhecer e analisar a prática pedagógica da instituição de educação infantil no contexto atual discutir acerca dos espaços e materiais para o trabalho na educação infantil, discutir acerca das linguagens presentes no trabalho com a educação infantil e apresentar propostas de didáticas pedagógicas para a educação infantil considerando as possibilidades apresentadas. Sendo assim, ele deve ser realizado em instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

O Estágio Supervisionado III - Ensino Fundamental teve como objetivo ler, estudar, refletir e discutir sobre a formação docente nos anos iniciais do ensino fundamental, elaborar coletivamente as propostas pedagógicas a serem executadas no campus de estágio, devendo ser com turmas do ensino fundamental do primeiro ao terceiro ano. Executar as propostas pedagógicas no campo de estágio que foram elaboradas e apresentadas em sala de aula da UFPB. Elaborar, entregar e apresentar o relatório final do estágio.

O Estágio Supervisionado IV - Ensino Fundamental tem como objetivo elaborar e entregar cinco planos de aula a serem executados nas turmas do ensino fundamental do quarto ou quinto ano. Executar os cinco planos no campo de estágio, realizar o diagnóstico no campo de estágio supervisionado com as turmas do ensino fundamental, elaborar e entregar e apresentar o relatório final do estágio com as turmas do ensino fundamental.

A escola Azul Celeste foi o campo definido pela própria professora supervisora da disciplina, para a execução do Estágio Supervisionado V - Educação Especial, que tinha

³ Os nomes das escolas mencionadas ao longo deste trabalho (Azul Royal, Azul Cobalto e Azul Celeste) são fictícios e não correspondem às denominações oficiais das instituições observadas, sendo utilizados com o objetivo de preservar sua identidade. A escolha dessas nomenclaturas não se deu de forma aleatória: o azul, além de ser minha cor preferida, carrega forte simbolismo afetivo e espiritual, remetendo à imagem de Nossa Senhora, figura que representa fé, proteção e inspiração em minha trajetória pessoal e formativa. Assim, os nomes atribuídos às escolas configuram-se também como uma singela homenagem àquela em quem deposito tamanha devoção.

como objetivo realizar o estágio com vista a conhecer a prática pedagógica junto aos estudantes público da educação especial, observar a dinâmica educacional inclusiva no campo de estágio junto a estudantes público da educação especial e caracterizar os aspectos relativos à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica do campo de estágio; planejar implementar uma intervenção pedagógica para o período de regência.

A realização de cada etapa exige a apresentação do Plano de Atividades de Estágio (PAE), do Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e do Convênio formalizado entre a UFPB e a unidade concedente. O PAE configura-se como documento central do processo, pois especifica as atividades a serem desenvolvidas pelo estudante durante o período. Sua elaboração deve ser realizada conjuntamente pelo estagiário, pela professora orientadora e pela supervisora da instituição concedente, garantindo que as ações previstas estejam alinhadas aos objetivos formativos do curso e às exigências legais vigentes.

O Termo de Compromisso de Estágio, por sua vez, oficializa a realização do estágio. O estudante somente poderá iniciar suas atividades após a assinatura do documento por todas as partes envolvidas: discente, coordenação do curso da universidade e instituição concedente. Posteriormente, o próprio estudante deve digitalizar o TCE e anexá-lo na plataforma SIGAA, por meio do sistema de cadastro de estágios.

Agora, após caracterizar a estrutura formal para a aprovação do estágio torna-se necessário ainda neste tópico, evidenciar as diferentes concepções que atravessam o estágio e, sobretudo, reconhecer aquelas que não contribuem de maneira significativa para a formação profissional do estudante, especialmente considerando os desafios e particularidades do Ensino Fundamental.

Conforme apontam Pimenta e Lima (2006), o estágio foi historicamente tratado, nos cursos de formação docente, como um momento de simples aplicação técnica da prática. Nessa perspectiva, ele seria apenas o período destinado à aquisição de habilidades e procedimentos voltados à inserção do futuro pedagogo no mercado de trabalho. Contudo, uma prática só se sustenta enquanto tal quando possui, como base, uma orientação teórica que a legitime. No contexto da docência, é o conhecimento teórico que dá suporte às ações pedagógicas, reforçando a ideia de que teoria e prática são inseparáveis. Por isso, essa visão de estágio como mero treinamento técnico não será adotada neste relatório.

Outra compreensão recorrente é a que reduz o estágio à simples imitação de modelos. Entretanto, a própria natureza da prática educativa exige que o conhecimento não seja adquirido apenas por observação e repetição, sem uma análise crítica da realidade social que envolve o processo de ensino. Para Prado (2012), o agir pedagógico pressupõe singularidade,

criatividade e impossibilidade de repetição mecânica, já que a escola e seus contextos estão em constante transformação. Assim, essa visão baseada na reprodução também não corresponde ao que defendemos.

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o estágio configura-se como um campo de produção de conhecimento que emerge da interação entre os cursos de formação e a escola, superando, portanto, concepções tradicionais como as mencionadas anteriormente. Nessa direção, Prado (2012) afirma que o estágio é, essencialmente, uma atividade de caráter teórico. Contudo, não basta apenas descrever a realidade: é preciso transformá-la. Dessa forma, no âmbito deste trabalho, o estágio é compreendido como uma atividade teórico-prática, entendida como práxis.

Assim, para analisar o meu processo durante o estágio supervisionado como experiência formativa, faço a opção analítica por um percurso que não se organiza por acontecimentos cronológicos, mas pelos sentidos que atravessaram minha vivência e me constituíram enquanto futura professora: *“Ser de fora: a experiência da chegada e da inserção no espaço escolar”*, *“Quando a sala de aula me atravessa: o encontro com as crianças e com a docência”* e *“Para além do planejamento: desenvolvimentos, ajustes e aprendizagens em processo”*. Essa escolha metodológica parte da compreensão de que o processo formativo do professor se constrói a partir de um olhar atento e investigativo sobre a própria experiência vivida.

Nesse sentido, a postura reflexiva diante da prática aproxima-se da compreensão apresentada por Paulo Freire ao destacar o papel da curiosidade no processo de construção do conhecimento:

“O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando.” (FREIRE, 1996, p. 87).

Assim, olhar para o estágio a partir desses eixos não significa apenas narrar acontecimentos, mas exercitar uma curiosidade investigativa sobre aquilo que foi vivido, buscando compreender de que forma cada experiência contribuiu para minha constituição enquanto futura professora.

Cada um desses aspectos carrega marcas do meu processo de inserção, pertencimento e amadurecimento profissional e acadêmico, revelando como o estágio não apenas me ensinou a ensinar, mas também me ensinou a estar, sentir e recalculando caminhos dentro da escola.

a) “Ser de fora: a experiência da chegada e da inserção no espaço escolar”: Neste núcleo temático, analiso o momento inicial de minha inserção no campo de estágio, marcado pela sensação de estranhamento, pelas expectativas e pelos desafios próprios de quem chega a um espaço ainda desconhecido. A partir da experiência da chegada à escola-campo, reflito sobre a recepção institucional, os olhares direcionados ao estagiário e o lugar de “quem vem de fora”. Ao longo da análise, discuto os caminhos que contribuíram para a construção do sentimento de pertencimento, articulando vivências pessoais com reflexões acerca da formação docente e da importância do acolhimento nos espaços escolares.

b) “Quando a sala de aula me atravessa: o encontro com as crianças e com a docência”: Este espaço dedica-se à análise do ingresso na sala de aula e à vivência direta com a turma, momento em que o estágio ultrapassa o lugar da observação e passa a exigir posicionamento pedagógico.

A partir de recortes das regências realizadas, reflito sobre o contato com crianças até então desconhecidas, a relação com as professoras regentes e o desafio de assumir, ainda em formação, o lugar de quem ensina. As análises evidenciam como esse encontro cotidiano com a sala de aula provoca deslocamentos, aprendizagens e a construção progressiva da identidade docente.

c) “Para além do planejamento: desenvolturas, ajustes e aprendizagens em processo”: Este núcleo temático propõe a análise das desenvolturas construídas ao longo do estágio supervisionado, compreendendo que a prática pedagógica se constitui para além das previsões do planejamento inicial. A partir das experiências vividas no cotidiano escolar, são discutidos os atravessamentos que exigiram constantes ajustes, redirecionamentos e tomadas de decisão, evidenciando desenvolturas pedagógicas, relacionais, institucionais e formativas que se consolidaram no decorrer do percurso, contribuindo para o processo de constituição docente.

2.2 A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: INSCREVER-SE COMO GESTO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa científica caracteriza-se como um processo sistemático, formal e ordenado de investigação, orientado pela busca de respostas a uma problemática por meio de procedimentos metodológicos rigorosos, capazes de produzir conhecimento científico, nesse

sentido, a ciência não se configura de forma neutra ou única mas se expressa a partir de diferentes abordagens metodológicas, as quais são escolhidas conforme a natureza do objeto investigado, os objetivos do estudo e as inquietações do pesquisador.

Historicamente, conforme assinala Gil (2018), a pesquisa científica esteve, em um primeiro momento, fortemente vinculada ao estudo dos fenômenos naturais, pautando-se na mensuração, na objetividade e na experimentação. Tal perspectiva deu origem à abordagem quantitativa, cujo foco está na quantificação dos dados e na busca por regularidades generalizáveis. Contudo, à medida que o campo científico passou a se debruçar sobre os fenômenos sociais, humanos e educacionais, evidenciou-se que tais realidades são marcadas por complexidades, subjetividades e contextos que escapam à lógica estritamente mensurável.

É nesse movimento histórico que a pesquisa qualitativa ganha centralidade, especialmente no âmbito das Ciências Humanas e da Educação. Enquanto a abordagem quantitativa tende a se concentrar na operacionalização de variáveis, a pesquisa qualitativa amplia o olhar para a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas sociais. Conforme destaca Chizzotti (2003), os métodos quantitativos mostraram-se insuficientes para apreender a riqueza das ações humanas em sua vida cotidiana, pois tendiam a distanciar o pesquisador daquilo que verdadeiramente estava sendo objeto de investigação.

A pesquisa qualitativa, portanto, configura-se como uma abordagem que reconhece a indissociabilidade entre sujeito, contexto e experiência. Nessa perspectiva, os campos de investigação não são artificiais ou controlados, mas se situam nas práticas reais e nas interações cotidianas dos sujeitos. Flick (2009) enfatiza que, nesse tipo de pesquisa, a comunicação do pesquisador em campo e sua própria subjetividade não são vistas como interferências a serem eliminadas, mas como elementos constitutivos do processo de produção do conhecimento. Assim, a subjetividade deixa de ser um problema metodológico e passa a ser reconhecida como dimensão inerente e necessária a compreensão dos fenômenos sociais.

No campo educacional, essa discussão torna-se ainda mais relevante. Oliveira (2016) aponta que a prática educativa é essencialmente relacional, construída nos encontros entre sujeitos, o que exige abordagem investigativas sensíveis às experiências, às histórias e às interpretações daqueles que dela participam. Nessa direção Ferrarotti (2014) concebe a subjetividade não como fragilidade epistemológica, mas como uma forma legítima de conhecimento, especialmente quando se trata de compreender processos formativos.

É a partir desse entendimento que se insere a opção para este trabalho pela pesquisa **autobiográfica** articulada à abordagem qualitativa. Tal escolha justifica-se pelo reconhecimento da centralidade do sujeito no processo investigativo e pelo caráter empírico dessa metodologia, que toma a experiência vivida como fonte privilegiada de conhecimento. A investigação autobiográfica tem ganhado espaço, ainda que de forma gradual, nas pesquisas educacionais, não apenas como método de investigação, mas também como dispositivo de formação, reflexão e construção identitária.

Segundo Finger e Nóvoa (2014), o método biográfico caracteriza-se por valorizar as histórias de vida como via de compreensão dos processos de formação dos sujeitos, considerando suas trajetórias, tempos e singularidades. Trata-se de um enfoque amplo, no qual o pesquisador reconhece sua implicação no processo investigativo. Inserida nesse campo, a pesquisa autobiográfica constitui uma modalidade específica do método biográfico, na medida em que o próprio pesquisador assume simultaneamente os papéis de sujeito e investigador, analisando criticamente sua própria trajetória. Nessa perspectiva, para Nóvoa (2014), a pesquisa autobiográfica configura-se como um instrumento de investigação-formação, pois possibilita ao indivíduo compreender-se como ser histórico, reflexivo e em permanente construção.

Embora frequentemente alvo de críticas que questionam sua validade científica ou apontem o risco do excesso de subjetividade, a pesquisa autobiográfica tem demonstrado sua relevância epistemológica. Tal perspectiva exige do pesquisador rigor reflexivo, compromisso ético e constante diálogo com a teoria, garantindo a consistência e a credibilidade do estudo. Ferrarotti (2014) compara a autobiografia a um movimento examinador de si mesmo, no qual o sujeito retorna à sua própria experiência, ressignificando-a à luz da reflexão crítica. Nessa mesma direção, Nóvoa (2014) afirma que as histórias de vida integram um movimento contemporâneo que repensa a formação, compreendendo-a como um trabalho permanente de reflexão sobre os percursos de vida.

Cabe ainda distinguir a pesquisa autobiográfica da pesquisa narrativa, uma vez que, embora ambas se insiram no campo da pesquisa qualitativa e valorizem a subjetividade, não se configuram como abordagens idênticas. Conforme Clandinin e Connelly (2015), a pesquisa narrativa constitui um campo investigativo amplo, voltado à compreensão da experiência humana tal como é vivida e narrada ao longo do tempo, em contextos específicos e em relação com outros sujeitos. Nessa perspectiva, a escrita narrativa pode envolver histórias e experiências individuais ou coletivas, do próprio pesquisador ou de outros participantes, não se restringindo exclusivamente à dimensão autobiográfica, mas articulando

trajetórias, contextos e significados produzidos na interação social. Sendo assim, narrar práticas educativas ou experiências pedagógicas não implica, obrigatoriamente, falar de si, ainda que o pesquisador não esteja isento ou neutro no processo interpretativo.

A pesquisa autobiográfica, por sua vez, tem como foco central a trajetória pessoal do próprio pesquisador, exigindo maior envolvimento e entrega, na medida em que este se expõe como objeto de análise. Trata-se de um movimento reflexivo por meio do qual o sujeito interpreta criticamente suas experiências vividas, reconhecendo nelas elementos formativos, identitários e profissionais. Assim, pode-se afirmar que toda pesquisa autobiográfica é narrativa, mas nem toda pesquisa narrativa é autobiográfica.

2.3 MOBILIZAÇÃO PARA A ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA: QUANDO A EXPERIÊNCIA SE TORNA NARRATIVA

Uma vez compreendida a escrita autobiográfica e diferenciada da escrita narrativa, o olhar desloca-se para aquilo que antecede o próprio ato de escrever. Interessa, neste momento, compreender o que mobiliza a escrita autobiográfica, isto é, quais experiências, afetos e inquietações convocam o sujeito a transformar o vivido em narrativa reflexiva.

A escrita autobiográfica não nasce, necessariamente, do desejo de narrar, mas da necessidade de elaborar aquilo que foi vivido. Antes do registro, há o acontecimento; antes da narrativa, há o impacto. É nesse intervalo entre o que acontece e o que permanece que se constitui a mobilização para a autobiografia. É nesse movimento que se constitui a mobilização para a autobiografia: quando a experiência deixa de ser apenas vivida e passa a exigir reflexão. No percurso dos estágios supervisionados, percebo que nem toda vivência se transforma, de imediato, em experiência formativa. Muitas situações atravessam o cotidiano escolar sem produzir questionamentos mais profundos. No entanto, há outras que permanecem, inquietam e retornam ao pensamento, exigindo um olhar mais atento. São essas experiências, aquelas que nos afetam, que mobilizam a escrita autobiográfica, pois nos colocam diante da necessidade de compreender o que foi sentido, observado e aprendido.

Escrever sobre si, nesse contexto, implica assumir uma postura de autorresponsabilidade frente à própria formação. A autobiografia não se configura como um relato espontâneo ou despretensioso, mas como um exercício consciente de reflexão, no qual me reconheço como sujeito implicado no processo formativo. Ao narrar a experiência, revisito minhas percepções, questiono minhas interpretações e reconheço os sentidos que vão sendo construídos ao longo do estágio. A escrita, assim, encorpa-se como espaço de

elaboração do vivido. A vivência refere-se ao atravessamento cotidiano dos fatos, muitas vezes marcado pela rapidez e pela repetição. Vive-se o dia a dia da escola, cumprem-se horários, observam-se práticas e situações que, não raras vezes, passam sem produzir questionamentos mais profundos. A experiência, por sua vez, ocorre quando a vivência é elaborada, quando aquilo que foi vivido afeta o sujeito, permanece em sua memória e o convoca a pensar sobre si, sobre o outro e sobre a docência. A experiência é o ponto de partida. Ela mobiliza a autobiografia porque, ao nos tocar, nos convoca à escrita. Em um momento posterior, o diário de bordo se apresenta como instrumento fundamental de sistematização do vivido. Se a experiência mobiliza a autobiografia, o diário de bordo mobiliza a organização da escrita: permite o mapeamento das observações, a ordenação das reflexões e a facilitação das análises acerca do que foi experimentado no estágio.

Assim, a escrita autobiográfica emerge do encontro entre experiência e reflexão, enquanto o diário de bordo atua como dispositivo organizador e mediador desse processo. Ao diferenciar vivência e experiência, compreende-se que nem tudo o que é vivido se transforma em formação: é a experiência narrada, refletida e registrada que se converte em memória formativa e em conhecimento sobre a docência.

2.3.1 A EXPERIÊNCIA: O VIVIDO COMO FONTE DE CONHECIMENTO

Mas o que seria na verdade essa experiência a qual mencionamos na seção anterior? A experiência tem sido cada vez menos produzida, e esse empobrecimento não é um fenômeno recente. Walter Benjamin já afirmava, em 1933, que a capacidade de gerar experiências encontrava-se profundamente reduzida. Ao analisar a geração que viveu entre 1914 e 1918, marcada por uma das maiores vivências traumáticas da história, Benjamin observa que os combatentes retornavam do campo de batalha silenciosos: haviam visto muito, mas experimentado pouco, no sentido profundo do termo. Voltavam, portanto, não mais ricos, mas ainda mais pobres em experiência. Essa constatação revela que a pobreza de experiência, longe de ser superada, apenas recebeu uma nova roupagem. Em meio à modernidade que nos atravessa, saturada de mudanças, de informações instantâneas e de estímulos fragmentados, torna-se cada vez mais questionável o valor do nosso patrimônio cultural. É como se, no interior da reunião dos variados conteúdos que nos cercam, pouca coisa realmente se vinculasse a nós de forma duradoura. Tal empobrecimento não decorre apenas da intensidade dos acontecimentos, mas da forma como eles se apresentam: rápidos, desconectados e orientados por uma lógica que privilegia o consumo imediato em detrimento da elaboração

reflexiva. A experiência, que em Benjamin se constitui como travessia, duração e possibilidade de transformação do sujeito, cede lugar a vivências pontuais e efêmeras, que não se acumulam nem se transmitem. Nesse cenário, o tempo necessário à memória, à narrativa e à reflexão é substituído por um presente contínuo, no qual tudo acontece, mas quase nada permanece

Atrevo-me a dizer que, muitas vezes, essa desvinculação não ocorre apenas por excesso, mas também por escolha. Ou seja, porque não permitimos que as experiências se fixem em nós. Benjamin (1985) nomeia esse fenômeno como a figura do homem de vidro: transparente, liso, sem aura. Tal como o vidro, nada o toca, nada permanece, nada se sedimenta. O homem de vidro é o sujeito moderno que já não acumula experiências, que não constrói memórias, que se move por superfícies sem espessura histórica.

Entretanto, há aqui uma contradição que Benjamin (1985) nos ajuda a iluminar. O mesmo homem moderno que, na vida concreta, se torna de vidro, é também aquele que produz e consome as fantasmagorias culturais de seu tempo. Ele é o criador e espectador de desenhos como os de Mickey Mouse, nos quais tudo aquilo que a vida moderna frustra parece tornar-se possível. No universo da Disney World, criadora da personagem Mickey, tudo é direto, simples e imediato: objetos ganham vida, corpos se moldam, máquinas se tornam leves, uma árvore pode funcionar como ferramenta, e o mundo inteiro se dobra à criatividade do instante. Trata-se de uma existência mágica que oferece, de maneira popular e simbólica, uma resposta imaginária à crise da experiência. É justamente aqui que nasce uma crítica necessária: como pode o mesmo homem que desenha *e deseja* um mundo flexível, inventivo e pleno de possibilidades viver, ele próprio, como vidro? Como explicar que o sujeito capaz de criar um universo onde tudo se transforma insista em permanecer rígido, impermeável, preso a uma forma de existência empobrecida? Essa contradição revela o drama contemporâneo: a imaginação coletiva ainda produz mundos repletos de sentido, leveza e transformação, mas o sujeito moderno não se autoriza a viver aquilo que cria. Ele projeta na cultura de massa: nos filmes, nos quadrinhos, nas animações, aquilo que não consegue encarnar na própria vida. Enquanto Mickey reinventa o mundo a cada gesto, o homem de vidro se recusa a deixar que qualquer experiência o transforme.

Conclui-se, assim, que a verdadeira crise da experiência não reside apenas na modernidade que nos fragmenta, mas também na nossa incapacidade de abandonar a transparência estéril que escolhemos habitar. O desafio que Benjamin (1985) sugere, ainda que de modo implícito, é justamente este: como deixar de ser vidro e assumir, enfim, a autoria das transformações que imaginamos? Ou, dito de outro modo, como permitir que as

experiências, em vez de escorrerem por nós, nos atravessem e nos modifiquem? Somente quando esse movimento for possível é que deixaremos de viver na distância entre o mundo mágico que criamos e a vida árida que insistimos em sustentar. A crítica, portanto, não é apenas social, mas profundamente existencial: o homem que sonha Mickey precisa, finalmente, deixar de ser de vidro.

Nessa perspectiva, pensar o estágio supervisionado à luz de Benjamin (1985) significa compreender que a formação docente não pode se limitar a uma vivência transparente, fugidia, “de vidro”. Ao contrário: o estágio é precisamente o espaço onde a experiência precisa ganhar corpo, fricção, densidade e sentido. Se a modernidade tende a nos transformar em sujeitos que nada acumulam e nada deixam fixar-se, o campo de atuação escolar exige o oposto, exige presença, escuta, memória, elaboração. É no cotidiano da sala de aula, nas relações com as crianças, nos conflitos, nas tentativas e nos erros que a experiência docente se constitui como algo que verdadeiramente marca. Portanto, enquanto o homem moderno tende a criar mundos mágicos como os de Mickey, mas permanece rígido diante da vida, o estagiário precisa permitir que essas experiências o transformem. O desafio formativo é romper com a lógica do homem de vidro e assumir uma postura pedagógica que acolha, interprete e reelabore as vivências escolares, convertendo-as em experiência significativa. Assim, o estágio supervisionado torna-se um caminho possível para a pobreza de experiência contemporânea: um espaço de construção real, onde aquilo que se vive não escorre pela superfície, mas se sedimenta como fundamento da identidade docente em formação.

2.3.2 O DIÁRIO DE BORDO: REGISTRAR E REFLETIR

Ao iniciar esta seção, o diário de bordo emerge como um lugar de escuta da experiência, no qual os registros cotidianos revelam não apenas aquilo que foi vivido, mas também aquilo que mobilizou reflexão e aprendizagem ao longo do percurso formativo. Nesse sentido, ele configura-se como um recurso essencial no processo de formação durante os estágios supervisionados, pois possibilita o registro sistemático das observações e das situações vivenciadas no cotidiano da prática pedagógica. Conforme destaca Zabalza (2004), os diários de aula constituem importantes instrumentos de análise da prática docente, permitindo ao professor registrar acontecimentos, refletir sobre suas ações e construir compreensões mais profundas acerca de sua própria atuação profissional. Ao tratar-se de uma escrita autobiográfica, esse instrumento de pesquisa torna-se ainda mais significativo, uma vez que, após a descrição dos fatos, possibilita promover uma reflexão crítica sobre as ações,

percepções e aprendizados construídos ao longo do percurso formativo, tanto no momento do registro quanto posteriormente, quando essas anotações são revisitadas. Relatar aquilo que foi experienciado é, portanto, uma forma de atribuir sentido às vivências, transformando-as em conhecimento e em memória pedagógica.

Considero uma honra imaginar que estudantes em início de formação possam, porventura, ler este trabalho como apoio para compreender melhor o estágio e aproveitá-lo da forma mais significativa possível. Ao longo dessa leitura, é possível que o termo diário de bordo cause certo estranhamento, assim como ocorreu comigo quando tive contato com ele, ainda no terceiro período do curso, momento em que imaginei tratar-se de algo excessivamente complexo. No entanto, faz-se importante esclarecer que o diário de bordo nada mais é do que o registro sistemático das atividades realizadas, das reflexões construídas, dos comentários elaborados e das situações observadas no cotidiano do estágio. Trata-se de um espaço pessoal de escrita e acompanhamento do próprio processo formativo, no qual o futuro professor pode revisar as experiências vividas e atribuir novos significados às situações observadas no cotidiano escolar.

Esse registro pode assumir diferentes formatos, como um caderno físico reservado exclusivamente para esse fim ou anotações realizadas digitalmente, por meio de ferramentas como documentos virtuais, aplicativos de notas ou plataformas destinadas à escrita. Independentemente do suporte utilizado, o essencial é que o diário de bordo se constitua como um espaço de escrita contínua, reflexão e acompanhamento do próprio percurso formativo.

Cabe considerar, ainda, a existência de dois casos particularmente delicados no contexto do estágio: o primeiro refere-se à impossibilidade de realizar registros fotográficos no ambiente escolar, em função da ausência de autorização; o segundo diz respeito às situações em que, mesmo havendo permissão, nem todo momento se apresenta como oportuno para o registro por imagem, a fim de evitar constrangimentos ou interferências indevidas na dinâmica pedagógica. Diante dessa ausência ou limitação do uso da máquina fotográfica como instrumento de registro, torna-se evidente a importância de não confiar exclusivamente na memória mental. Diferentemente de uma máquina, que armazena dados de forma íntegra e permanente, a memória humana guarda fragmentos, reorganiza lembranças e, com o tempo, reconfigura o vivido.

Nesse sentido, é possível compreender que a vivência, entendida como aquilo que é percebido e atravessado no instante, ainda não passou necessariamente pelo trabalho da consciência reflexiva. Assim como a memória não captura a realidade em sua totalidade, a

vivência também não se constitui, automaticamente, como experiência. Ela registra impressões dispersas, imagens fugidias e sensações que nem sempre se fixam ou se revelam em detalhes. Tal como uma fotografia produzida pela memória humana que jamais será plenamente revelada, a vivência pode permanecer incompleta ou mesmo desaparecer com o tempo, sem se transformar em experiência significativa. A experiência, por sua vez, nasce quando a vivência é revisitada, elaborada e ressignificada, tornando-se capaz de produzir compreensão e aprendizado. Como destaca Larrosa (2002), a experiência não se limita ao acontecimento vivido, mas corresponde àquilo que nos atravessa e produz sentido no sujeito, permitindo que o vivido se converta em saber.

Essas características, longe de desqualificar a memória humana, revelam sua natureza subjetiva; contudo, evidenciam também seus limites enquanto suporte exclusivo de registro. Confiar apenas na memória para relatar a experiência do estágio implica o risco de apagamentos, esquecimentos e reconstruções involuntárias capazes de comprometer a fidelidade do relato e de fazer perder nuances significativas da prática vivenciada. Nesse sentido, o ato de registrar, anotar e escrever no diário de bordo revela-se indispensável, pois materializa a experiência, organiza o pensamento e favorece a reflexão crítica sobre a própria prática. Assim, o diário de bordo ultrapassa o caráter de mera exigência acadêmica, configurando-se como um exercício de autoria, responsabilidade e compromisso com o processo formativo, constituindo-se em um espaço privilegiado de construção da identidade profissional docente, conforme apontam as discussões de Nóvoa (1992) acerca da formação baseada na reflexão sobre a própria trajetória e prática pedagógica.

De maneira individual, reconheço que a memória teve um papel fundamental ao longo do estágio. Considero possuir uma memória que se aproxima do que, popularmente, se denomina “memória fotográfica”, na medida em que sou capaz de captar cenas, gestos, ambientes e situações e revisitá-los mentalmente mesmo após o término da vivência. Essa capacidade de rememoração auxiliou significativamente na recuperação de momentos observados, permitindo reviver internamente aquilo que foi experienciado no cotidiano escolar. No entanto, tornou-se igualmente evidente que, por mais potente que fosse essa habilidade, ela não poderia atuar de forma isolada. Era sempre necessário sentar, visitar conscientemente a vivência e registrar, por escrito, aquilo que foi visto, ouvido e observado.

Nesse processo, a chamada memória fotográfica, compreendida aqui não como um dispositivo técnico, mas como a capacidade mental de evocar imagens, cenas e situações vividas, mostrou-se uma importante aliada na reconstrução da experiência. Ela contribuiu para que eu, como estagiária, retomasse detalhes do espaço, das interações e das práticas

pedagógicas, favorecendo o registro posterior, preferencialmente realizado no mesmo dia da vivência. Ainda assim, tal recurso apresenta limites evidentes: a imagem mental, por si só, permanece dispersa, fragmentada e sujeita a reorganizações involuntárias, não sendo suficiente para garantir a fidelidade e a profundidade do relato.

O diário de bordo, portanto, assumiu o papel de ancoragem da memória. Ao registrar por escrito o que foi observado, vivido e sentido, transformei lembranças voláteis em narrativa estruturada, conferindo materialidade à experiência. Anotar, escrever e refletir sistematicamente não significa apenas descrever fatos, mas produzir sentido sobre eles, articulando memória, análise e formação profissional. Desse modo, o diário de bordo consolida-se como um espaço privilegiado de reflexão autobiográfica e de construção da identidade docente, assegurando que a experiência do estágio não se dissolva no esquecimento, mas se converta em memória formativa.

3 ANALISAR PARA COMPREENDER: LEITURAS DO ESTÁGIO A PARTIR DE MIM

Nesta seção, dou início ao movimento de análise, trata-se de um momento de olhar atento e reflexivo para o percurso formativo trilhado, no qual teoria e prática deixam de ocupar lugares distantes e passam a dialogar de maneira concreta, na busca de compreender, de forma mais aprofundada como as vivências nos diferentes estágios curriculares obrigatórios, orientadas pela concepção metodológica da observação participante, contribuíram para a construção da identidade profissional e para o desenvolvimento de competências pedagógicas da estudante de Pedagogia. Esse momento analítico permite, ainda, uma reflexão particular e sensível sobre como os estágios supervisionados oferecem suporte para a constituição dos primeiros elementos que passam a integrar a bagagem profissional docente. As situações vivenciadas no cotidiano escolar, os desafios enfrentados, as observações realizadas e as intervenções pedagógicas desenvolvidas assumem, neste momento, o caráter de experiências formativas, na medida em que provocaram deslocamentos, aprendizagens e ressignificações acerca do fazer pedagógico.

Para tanto, faz-se necessário apresentar e analisar aquilo que foi vivenciado ao longo do estágio, destacando de que maneira essas vivências se transformaram em experiências significativas para a formação profissional. Assim, serão narrados alguns acontecimentos marcantes desse percurso, bem como o processo de planejamento e de inserção no ambiente escolar, compreendidos aqui não como etapas meramente técnicas, mas como momentos de aprendizagem, reflexão crítica e construção da identidade docente. Ao analisar o estágio, volto-me para mim mesma, pois é a partir do meu olhar, das minhas vivências e das marcas que elas deixaram, que se torna possível compreender o sentido formativo desse percurso.

3.1 SER DE FORA: A EXPERIÊNCIA DA CHEGADA E DA INSERÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

É comum que, antes mesmo de adentrarmos o campo de estágio, sejamos atravessados por diversas orientações, recomendações e conselhos. Essas falas chegam como uma espécie de preparação prévia, quase como um manual informal que busca, ainda que de forma implícita, nos proteger do inesperado. Entretanto, é importante reconhecer que toda orientação carrega consigo um ponto de vista, pois nasce da experiência de quem a oferece. Nesse sentido, compreendemos a experiência como um saber construído ao longo do tempo, elaborado pela memória e pela reflexão e que pode ser comunicado entre sujeitos. Como

destaca Benjamin (1994), a experiência não se reduz ao acontecimento vivido, mas envolve o processo de elaboração e partilha de sentidos que se constrói a partir dele. Assim, as recomendações dirigidas ao estagiário partem sempre daquilo que já foi vivido por quem aconselha.

Essas orientações podem, sem dúvida, ser valiosas, pois oferecem referências iniciais para quem se aproxima do campo profissional. Contudo, também possuem limites. Cada experiência é atravessada pelas particularidades do contexto em que ocorre, o que faz com que nenhuma preparação seja capaz de antecipar completamente aquilo que será vivido na singularidade de cada percurso formativo. No contexto escolar, essa singularidade torna-se ainda mais evidente. Cada escola possui características próprias relacionadas ao seu contexto social, às condições materiais, ao perfil do corpo docente, à composição do alunado, à forma de gestão e às relações construídas no cotidiano institucional. Como ressaltam Serrão e Lima (2019), as instituições educacionais constituem espaços dinâmicos, atravessados por múltiplas relações e práticas que não podem ser compreendidas apenas por prescrições ou orientações externas.

Dessa forma, mesmo que o estagiário se prepare teoricamente, registre recomendações e busque antecipar desafios, inevitavelmente se deparará com situações que não foram previstas. É nesse momento que se evidencia uma condição bastante presente na experiência de estágio: a de “ser de fora”. Ao adentrar o espaço escolar, o estagiário ocupa inicialmente uma posição de exterioridade. Ele ainda não domina as rotinas institucionais, não compreende plenamente as relações estabelecidas naquele contexto e precisa, gradualmente, construir seu lugar naquele ambiente. Essa condição torna-se particularmente perceptível no momento de inserção na instituição escolar. Embora o campo de estágio seja, em muitos casos, indicado pelo próprio estudante, a efetivação do estágio depende, sobretudo, da receptividade da instituição que o acolhe.

Ao chegar à escola-campo, o estagiário apresenta-se geralmente munido de sua identificação pessoal e de uma carta de apresentação emitida pela universidade, documento que formaliza e legitima sua presença naquele espaço. No entanto, na prática, essa mediação institucional nem sempre se mostra suficiente. Nem todas as escolas possuem tradição em receber estagiários, o que pode gerar situações de resistência, por vezes explícitas, por vezes mais sutis. Nessas circunstâncias, o estagiário pode se ver na necessidade de justificar reiteradamente sua presença, explicar os objetivos do estágio e reafirmar a autorização concedida pela universidade. Ainda que as recusas diretas sejam raras, a resistência pode se manifestar por meio de falas, gestos ou posturas que indicam que aquele ambiente não se

apresenta inicialmente favorável à realização do estágio. Diante desse cenário, o estudante muitas vezes precisa decidir entre buscar outro campo ou permanecer e enfrentar um contexto que, ao menos naquele primeiro momento, se mostra pouco acolhedor.

Esse movimento evidencia que a inserção no campo de estágio não depende apenas de procedimentos burocráticos, mas também das concepções de gestão e de formação presentes em cada instituição. Em algumas escolas, a presença do estagiário é compreendida como uma oportunidade de troca e de fortalecimento das práticas pedagógicas; em outras, pode ser percebida como uma interferência no cotidiano institucional. Por essa razão, torna-se fundamental que o estagiário reconheça sua condição inicial de sujeito externo àquele espaço e atue com cautela, respeito e sensibilidade diante das dinâmicas já estabelecidas.

Outro fator relevante diz respeito ao período de realização do estágio. Em algumas situações, o calendário acadêmico da universidade coincide com o início do ano letivo da escola; em outras, o estágio ocorre no meio ou no final do ano. Essa diferença interfere diretamente no processo de inserção do estagiário. O início do ano letivo tende a ser um período de maior abertura às novidades, uma vez que a escola encontra-se em processo de organização de suas atividades e rotinas.

O estágio realizado na escola Azul Royal constituiu uma das primeiras experiências de inserção em campo durante a formação inicial. Por se tratar de um estágio em gestão educacional, a atividade foi desenvolvida em grupo, composto por quatro estagiárias. Seguindo as orientações acadêmicas recebidas na universidade, organizamos uma apresentação inicial para o primeiro contato com a instituição. Ao chegarmos à escola, fomos recebidas pelo porteiro, que nos encaminhou à coordenação pedagógica, uma vez que a diretora ainda não havia chegado naquele momento.

Durante a conversa inicial, explicamos os objetivos do estágio e aguardamos orientações sobre como proceder dentro da instituição. Entretanto, a recepção foi marcada por certa indiferença. Mais do que palavras, pequenos gestos e expressões indicavam que nossa presença ainda não havia sido plenamente compreendida naquele espaço. Esse estranhamento não se manifesta, necessariamente, de forma explícita, mas se revela em silêncios, olhares e posturas que demarcam a posição do estagiário como alguém que ainda não pertence àquele contexto. Trata-se de uma forma sutil de exterioridade, na qual o sujeito está fisicamente presente, mas ainda não foi simbolicamente incorporado às relações que estruturam aquele ambiente.

Essa experiência pode ser compreendida à luz das discussões sobre a observação participante, especialmente a partir das contribuições de Bronisław Malinowski (1978) e,

posteriormente, de Whyte (2005). Ao refletir sobre sua inserção no campo, Whyte explicita essa condição inicial ao afirmar: “Cornerville estava bem à minha frente, e ainda assim tão distante. [...] Todavia, ainda era um estranho em um mundo completamente desconhecido para mim” (Whyte, 2005, p. 291-292). Tal afirmação evidencia que a proximidade física não garante, por si só, o pertencimento ao espaço investigado. Nesse sentido, a inserção no campo não se reduz a um ato formal de entrada, mas constitui um processo relacional que exige tempo, convivência e construção de vínculos. Como apontam os estudos da observação participante, o reconhecimento do pesquisador ou, neste caso, do estagiário, depende menos das explicações que ele oferece sobre sua presença e mais das relações que consegue estabelecer no cotidiano. Assim, os olhares desconfiados, os silêncios prolongados e as interações cautelosas não devem ser compreendidos apenas como resistência, mas como parte constitutiva desse processo de aproximação, no qual o sujeito vai, gradualmente, deixando de ser apenas um “corpo estranho” para se tornar alguém minimamente reconhecido naquele espaço.

Após a chegada da gestora, por volta das oito horas da manhã, tivemos a oportunidade de apresentar formalmente a proposta do estágio. Nosso objetivo consistia em observar e compreender como a instituição trabalhava aspectos relacionados à dimensão emocional dos estudantes no cotidiano escolar. A partir desse momento, obtivemos autorização para circular pelos diferentes espaços da escola e iniciar nossas observações. Gradualmente, passamos a estabelecer contato com outros profissionais da instituição, como inspetores, funcionários da secretaria e professores, que começaram a compreender melhor nossa presença no ambiente escolar. Esse processo de reconhecimento ocorreu de maneira progressiva. À medida que interagíamos com os diferentes sujeitos da escola, tornava-se possível perceber uma maior abertura para o diálogo e para o compartilhamento de informações sobre o funcionamento da instituição.

Entretanto, o fato de o estágio ser realizado em grupo também produzia efeitos específicos na dinâmica de inserção. Nossa presença era constantemente percebida e comentada pelos diferentes profissionais da escola, o que exigia atenção constante à postura adotada no ambiente institucional. Em determinados momentos, surgiam comentários aparentemente simples, como a pergunta “Tem certeza desse curso?”. Embora formulada de maneira descontraída, essa fala evidenciava que nossa presença também era observada e avaliada pelos profissionais da escola. Para Pimenta e Lima (2018), o estágio supervisionado também expõe o licenciando às contradições e tensões presentes no cotidiano escolar,

especialmente no que se refere às condições de trabalho docente e aos impactos dessas realidades na recepção dos futuros professores. Nesse contexto,

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?” (Pimenta; Lima, 2018, p. 97).

Essas situações revelaram que o processo de inserção no campo de estágio envolve não apenas a realização de atividades acadêmicas, mas também a construção de uma postura profissional diante do ambiente educativo. Aprender a observar, escutar e posicionar-se com respeito tornou-se parte fundamental da experiência vivida naquele contexto.

Assim, a experiência na escola Azul Royal evidenciou que o processo de inserção no campo de estágio não se restringe à autorização institucional ou à apresentação formal, mas envolve um complexo movimento de reconhecimento, no qual o estagiário precisa lidar simultaneamente com o estranhamento do outro, com a leitura coletiva de sua atuação e com as tensões próprias de ocupar, ainda que temporariamente, o lugar de quem é, inequivocamente, de fora.

Por sua vez, a experiência de estágio na escola Azul Cobalto apresentou características distintas da vivenciada anteriormente. Nesse caso, tratava-se de uma instituição na qual eu havia estudado durante parte do Ensino Fundamental. Essa familiaridade inicial poderia sugerir uma inserção mais simples no campo de estágio. Entretanto, o retorno à escola, após aproximadamente seis anos, evidenciou que ocupar a posição de estagiária implicava assumir um papel completamente diferente daquele vivido anteriormente como aluna. Embora alguns espaços físicos ainda fossem reconhecíveis, muitas mudanças ocorreram ao longo do tempo. Além disso, a função agora exercida exigia outra postura diante da instituição e de seus profissionais. Alguns funcionários da escola demonstraram lembrar-se de minha passagem como estudante, o que contribuiu para criar um ambiente inicial mais acolhedor. Porteiros, funcionários da merenda e da limpeza manifestaram reconhecimento ao me ver novamente naquele espaço. Contudo, esse reconhecimento também trouxe certas expectativas implícitas. Em alguns momentos, parecia existir a suposição de que eu já compreenderia plenamente o funcionamento da instituição por ter estudado ali anteriormente. Essa percepção revelou-se, em certa medida, problemática. Conhecer a escola a partir da experiência de aluna não significava compreender

suas dinâmicas institucionais sob a perspectiva de uma estagiária. Foi necessário, portanto, reconstruir meu olhar sobre aquele espaço e aprender novamente a observar seu funcionamento.

Essa experiência evidenciou que o processo de inserção no campo de estágio não depende apenas da familiaridade com o ambiente, mas envolve a construção de um novo posicionamento diante da instituição. O retorno à escola permitiu perceber que o espaço educativo pode ser visto de diferentes maneiras, dependendo do lugar que o sujeito ocupa dentro dele.

Dessa forma, a experiência na Azul Cobalto revelou que o “ser de fora” não se manifesta apenas no estranhamento explícito, mas também nas expectativas silenciosas que recaem sobre aqueles que já possuem alguma familiaridade com o espaço. A inserção, nesse caso, foi atravessada por uma tensão entre reconhecimento e distanciamento, exigindo constante vigilância sobre o próprio lugar, sobre os limites da atuação e sobre a necessidade de mediação institucional no processo formativo.

Se, na Azul Royal, o estranhamento se apresentou de forma explícita, por meio de olhares atentos, silêncios e avaliações constantes, na Azul Cobalto ele assumiu contornos mais sutis, marcados pela tensão entre reconhecimento e exterioridade. Nela, a familiaridade com o ambiente escolar contribuiu significativamente para que o processo de inserção fosse, em muitos aspectos, mais acolhedor. O reconhecimento por parte de alguns funcionários, a memória afetiva construída ao longo da trajetória escolar e o conhecimento prévio da organização espacial da escola favoreceram uma entrada menos atravessada pelo estranhamento explícito. Nesse sentido, é importante ressaltar que a inserção nessa instituição ocorreu de forma positiva, permitindo o desenvolvimento das atividades de estágio e a construção de experiências formativas relevantes.

Entretanto, essa familiaridade não eliminou a condição de exterioridade. Ao contrário, produziu uma configuração específica do “ser de fora”, na qual o reconhecimento prévio passou a operar como pressuposto de autonomia. Em determinados momentos, a ideia de que eu “já conhecia a escola” fez com que a gestão atribuíssem implicitamente à estagiária uma capacidade imediata de circulação, atuação e adaptação, sem que fossem oferecidas mediações institucionais mais sistemáticas. Esse movimento revela uma tensão importante do processo formativo: conhecer a escola enquanto ex-aluna não equivale a dominar sua lógica institucional a partir da função de estagiária. Nesse sentido, o estágio supervisionado na licenciatura constitui-se como um espaço de deslocamento dessa posição, exigindo do futuro professor a construção de um novo olhar sobre a escola. O estágio supervisionado na

licenciatura assume um papel fundamental ao promover a ruptura com uma visão simplificada da escola, construída a partir da posição de aluno, e possibilitar a construção de um novo olhar, agora situado na perspectiva da docência. Conforme discutem Pimenta e Lima (2012), o estágio não se reduz à prática imediata, mas envolve um processo de aproximação crítica da realidade escolar, mediado pela reflexão teórica. É nesse movimento que o licenciando passa a compreender que aquilo que lhe era familiar enquanto aluno revela-se muito mais complexo quando observado a partir da perspectiva da docência.

A atuação docente, mesmo quando observacional, exige compreensão de rotinas pedagógicas, relações profissionais, tempos escolares e formas específicas de intervenção, que não se constroem automaticamente a partir da experiência discente anterior. A ausência de orientações mais explícitas pode, portanto, deslocar o estagiário para um lugar de autonomia prematura.

No caso específico da experiência na Azul Cobalto, essa autonomia pressuposta não se configurou como um obstáculo formativo, em grande parte devido às minhas características pessoais. A desenvoltura comunicativa, a ausência de timidez e a iniciativa em buscar os professores, apresentar-me, colocar-me à disposição e solicitar orientações contribuíram para que o estágio se desenvolvesse de maneira produtiva. Essas habilidades permitiram que eu ocupasse ativamente o espaço, estabelecesse vínculos e construísse, por conta própria, mediações que não foram inicialmente oferecidas. Todavia, é necessário reconhecer que esse desfecho não pode ser naturalizado. Caso essas características não fizessem parte do meu perfil pessoal, a experiência poderia ter sido significativamente diferente.

Essa constatação evidencia um aspecto central da formação docente: o processo de inserção no campo não pode depender exclusivamente das habilidades individuais do estagiário. Quando a chegada à escola não é mediada institucionalmente, por exemplo, pela apresentação formal do estagiário à equipe, podem emergir sentimentos de indiferença, distanciamento e até invisibilidade, exigindo do próprio licenciando um esforço adicional para construir vínculos e legitimar sua presença naquele espaço.

Nesse sentido, o estágio supervisionado não pode ser compreendido como uma experiência que se sustenta apenas na iniciativa individual, mas como um processo formativo que requer intencionalidade, acompanhamento e mediação por parte da instituição escolar e da universidade. Como Pimenta e Lima (2012) nos afirma, o estágio, como campo de conhecimento e espaço de formação, exige organização, acompanhamento e reflexão sistemática, não podendo ser reduzido a iniciativas isoladas do aluno.

Nessa mesma direção, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são constituídos nas interações estabelecidas no ambiente de trabalho, o que evidencia a importância de um contexto que favoreça a participação e o reconhecimento do futuro professor. Assim, torna-se evidente que a inserção no campo de estágio não pode depender exclusivamente da disposição individual do estagiário, mas deve ser compreendida como um processo coletivo, que envolve a responsabilidade das instituições formadoras e das escolas em criar condições reais de acolhimento, participação e aprendizagem.

Ao comparar as experiências vivenciadas na Azul Royal e na Azul Cobalto, observa-se que ambas evidenciam, por caminhos distintos, a complexidade do “ser de fora”. Na primeira, o estagiário precisa lidar com o estranhamento explícito e com a necessidade de legitimar constantemente sua presença; na segunda, enfrenta o desafio de não confundir familiaridade com pertencimento, nem autonomia com ausência de orientação. Em ambos os casos, a inserção no campo se constitui como um processo formativo denso, atravessado por relações institucionais, expectativas simbólicas e exigências subjetivas.

O estágio supervisionado não é apenas um espaço de observação e prática, mas também um território de negociação identitária, no qual o estagiário precisa constantemente reconstruir seu lugar, equilibrando iniciativa pessoal e reconhecimento dos limites institucionais. Trata-se de um processo que exige não apenas a inserção no cotidiano escolar, mas a capacidade de compreender, interpretar e posicionar-se diante das dinâmicas que constituem esse espaço. Nessa perspectiva, Francisco Imbernón (2011) contribui ao compreender a formação docente como um processo contínuo, marcado pela reflexão crítica sobre a prática e pela construção da identidade profissional em contextos reais de atuação, ao afirmar que a formação do professor deve apoiar-se na reflexão sobre a prática em contextos concretos, permitindo a reconstrução permanente da identidade profissional.

Essa compreensão permite reconhecer que o estágio não se limita à aplicação de técnicas ou à reprodução de práticas observadas, mas se constitui como um espaço em que o futuro professor confronta suas expectativas, revisa suas certezas e reelabora sua forma de estar na escola. Nesse movimento, o estagiário não apenas aprende sobre a docência, mas começa a construir-se como docente. Além disso, Imbernón (2011) destaca que a formação não ocorre de maneira isolada, mas em interação com os contextos institucionais, que podem tanto favorecer quanto limitar os processos de inserção e aprendizagem. Isso implica reconhecer que o estagiário precisa negociar continuamente seu espaço de atuação, lidando com as possibilidades e restrições que emergem no cotidiano escolar.

A chegada à instituição Azul Celeste representou um novo deslocamento no percurso formativo. O estágio realizado nesse espaço estava relacionado à área da Educação Especial e envolvia um grupo numeroso de estagiários. Inicialmente, a presença de cerca de trinta estudantes no mesmo campo de estágio causou certo estranhamento. Em áreas como a saúde, a presença de grandes grupos de estagiários é uma situação relativamente comum. Entretanto, no campo educacional, essa dinâmica parecia menos frequente. Com o passar do tempo, tornou-se possível compreender melhor a organização da instituição. Fundada em 1944, a Azul Celeste é uma organização da sociedade civil dedicada ao atendimento de pessoas com deficiência visual, desenvolvendo ações nas áreas de educação, assistência social, saúde, empregabilidade e paradesporto.

Desde os primeiros contatos, foi-me possível perceber o compromisso da instituição com a formação de profissionais sensíveis às necessidades das pessoas com deficiência visual. Professores e funcionários demonstravam grande disponibilidade para apresentar recursos pedagógicos, explicar práticas desenvolvidas com os alunos e compartilhar experiências de seu cotidiano profissional. Entretanto, a presença de um grupo tão numeroso de estagiários também produzia efeitos na dinâmica das atividades realizadas com os alunos. Em alguns momentos, nossa participação se restringia à observação das práticas pedagógicas, com poucas oportunidades de interação direta.

Um episódio marcante ocorreu quando um aluno, Artur⁴, comentou, ao perceber a entrada de estagiários na sala: “Ah, não vai entrar um monte de gente agora para atrapalhar nossa atividade”. Embora naquele momento apenas quatro estudantes estivessem entrando, sua fala indicava experiências anteriores em que a presença de grupos maiores havia interferido no andamento das atividades. Essa situação evidenciou a importância de refletir sobre o impacto que a presença de estagiários pode causar no cotidiano dos alunos. Em um espaço que atende predominantemente pessoas com deficiência visual, a circulação de muitos indivíduos pode alterar a organização espacial e interferir na mobilidade dos estudantes. Ainda assim, a instituição demonstrava grande cuidado em equilibrar a formação dos estagiários com o respeito às necessidades dos alunos atendidos. Essa experiência reforçou a importância de desenvolver uma postura ética e sensível diante dos diferentes contextos educativos.

⁴ Embora, neste trabalho, tenha-se optado pelo uso de nomes fictícios para preservar a identidade das instituições envolvidas, neste caso específico opto por manter o nome real do estudante. Tal escolha não se dá por demérito às instituições de ensino, mas pela compreensão de sua presença enquanto pessoa, que se constituiu de forma profundamente significativa ao longo da minha vivência narrada. Seu nome, longe de ser um dado qualquer, fez-se parte viva dos encontros e da construção desta minha experiência formativa.

Nesse contexto, a fala do aluno Artur torna-se especialmente reveladora. A frase, embora simples, carrega um significado importante. Ela expressa a percepção de quem já vivenciou repetidas situações em que grupos numerosos interromperam ou alteraram o andamento de suas atividades. Ainda que naquele momento apenas quatro estagiários tenham entrado na sala, a expectativa de um grande grupo já estava construída em sua experiência anterior. Essa situação evidencia como a presença dos estagiários, mesmo quando bem-intencionada, pode ser percebida pelos alunos como uma interrupção de sua rotina. Não se trata de uma crítica direta à instituição ou aos profissionais que ali atuam, mas de uma reflexão sobre os desafios que envolvem a inserção a fim da formação acadêmica e o respeito aos processos educativos já em curso.

Assim, a experiência no Azul Celeste revela uma dimensão complexa do estágio: ao mesmo tempo em que oferece um espaço extremamente rico para a aprendizagem, também nos convida a refletir sobre os limites e responsabilidades envolvidos na observação pedagógica. Estar naquele espaço exigia sensibilidade para perceber que, enquanto aprendia, também interferia, ainda que de maneira involuntária, no cotidiano das pessoas que ali estavam. Essa compreensão aproxima-se do que discutem Pimenta e Lima (2012), ao afirmarem que o estágio se constitui como um momento de aproximação crítica da realidade escolar, no qual o licenciando não apenas observa, mas analisa e problematiza sua própria inserção nesse contexto, uma vez que o estágio implica uma atitude investigativa, que envolve observar, participar, refletir e compreender criticamente a realidade da prática educativa.

Nesse sentido, a experiência vivida evidencia que o ato de observar não é neutro. Ao contrário, ele implica presença, interação e, conseqüentemente, produção de efeitos no espaço observado. Reconhecer essa condição torna-se parte fundamental do processo formativo, pois desloca o estagiário de uma posição passiva para uma postura ética e reflexiva diante da prática pedagógica.

Ao comparar essa experiência com os campos de estágio anteriores, torna-se possível compreender como diferentes configurações de inserção produzem experiências formativas distintas. No Azul Cobalto, por exemplo, a atuação individual possibilitou o reconhecimento de mim enquanto estagiária como parte daquele espaço, permitindo uma aproximação mais profunda com a comunidade escolar. A presença constante no ambiente de forma mais direta com professores e alunos e contribuindo para a construção de vínculos significativos.

Já no Azul Royal, embora o estágio tenha sido realizado em grupo, o número reduzido de estagiários, quatro ao todo, ainda permitia uma interação mais próxima com a rotina

escolar. Mesmo diante de algumas dificuldades, era possível participar das atividades, dialogar com os profissionais e estabelecer relações mais consistentes com a comunidade educativa.

No Azul Celeste, por sua vez, a experiência apresentou características distintas. O grande número de estagiários limitava as possibilidades de participação ativa e tornava a observação a principal forma de aprendizagem naquele contexto. Ainda assim, o campo se destacou pela organização institucional e pela disposição em compartilhar conhecimentos, evidenciando um compromisso significativo com a formação dos futuros profissionais da educação.

A experiência na escola Azul Royal ocorreu no âmbito do estágio em Gestão Educacional, o que orientou nosso olhar para a forma como a instituição compreendia e desenvolvia a educação emocional dos estudantes. Nesse contexto, fomos direcionados a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental,⁵ com o objetivo de propor práticas voltadas ao desenvolvimento emocional dos jovens, uma demanda já identificada pela própria escola.

A educação emocional, nesse sentido, é compreendida como um componente essencial da formação integral dos estudantes. De acordo com Daniel Goleman (1995), o desenvolvimento de competências emocionais, como a capacidade de reconhecer, compreender e lidar com as próprias emoções e com as emoções dos outros é fundamental para a construção de relações saudáveis e para o enfrentamento dos desafios cotidianos, uma vez que segundo o psicólogo a aptidão emocional é uma meta-habilidade que determina até que ponto podemos usar bem quaisquer outras aptidões que possuímos.

Ao incorporar essa perspectiva proposta pelas estagiárias, a gestão escolar demonstra uma compreensão ampliada do papel da escola, reconhecendo que o desenvolvimento emocional dos estudantes não é um aspecto secundário, mas parte constitutiva do processo educativo. Como destaca António Nóvoa (1992), a escola deve ser entendida como um espaço de formação humana, no qual os sujeitos são considerados em sua integralidade.

Apesar de termos uma turma de referência, nossa atuação não se restringiu à sala de aula. O estágio exigia uma inserção mais ampla no cotidiano escolar, o que implicava circular por diferentes espaços, observar rotinas, interações e práticas da gestão. Assim, acompanhamos momentos nos corredores, intervalos e algumas aulas, sempre com

⁵ Ainda que o curso de Pedagogia seja voltado prioritariamente à Educação Infantil, a inserção em uma turma do Ensino Fundamental (anos finais), no contexto deste estágio, ocorreu por indicação da gestão escolar para a realização das atividades propostas. Tal situação evidencia tensões decorrentes de uma supervisão atravessada tanto pela gestão quanto pelas orientações institucionais do currículo do curso. Nesse sentido, o campo de estágio seguiu as recomendações estabelecidas, o que pode ter gerado certa confusão de informações e lacunas formativas; contudo, essa discussão não será aprofundada no presente trabalho.

autorização dos professores, buscando compreender o funcionamento institucional em sua dinâmica real. Como éramos quatro estagiários, organizamos nossa atuação de forma estratégica: enquanto parte do grupo se dedicava à observação da gestão e da organização escolar, outra parte aproximava-se da turma. Essa divisão permitiu articular duas dimensões essenciais do estágio: compreender a gestão educacional e construir vínculos com os estudantes.

No entanto, trabalhar educação emocional com adolescentes com os quais ainda não tínhamos proximidade mostrou-se desafiador. Desde os primeiros encontros, foi possível perceber certa resistência. Ainda que não verbalizada diretamente, havia um questionamento implícito sobre o sentido de compartilhar emoções com pessoas recém-chegadas ao ambiente escolar. Essa resistência também estava relacionada ao contexto social dos estudantes. Em diálogo com a direção, tomamos conhecimento de situações de vulnerabilidade vivenciadas por muitos deles. Alguns, inclusive, mantinham contato com realidades marcadas pela violência e pelo tráfico no próprio bairro. A fala da gestora evidenciava a complexidade daquele contexto e o impacto dessas vivências na trajetória dos jovens. Diante disso, tornou-se necessário um olhar mais sensível e cuidadoso sobre a proposta de trabalho. A retomada do Projeto Político-Pedagógico da escola foi fundamental para compreender melhor o perfil dos estudantes e os desafios que atravessavam suas experiências escolares. Ficou evidente que não bastava aplicar atividades: era preciso construir um espaço de escuta e confiança.

Com o avanço dos encontros, a relação com a turma começou a se transformar. A resistência inicial deu lugar à participação e à expressão de sentimentos que, até então, permaneciam silenciados. Em alguns momentos, os estudantes compartilharam experiências pessoais e relataram nunca terem tido, na escola, um espaço para esse tipo de fala. Houve situações marcadas por forte envolvimento emocional, nas quais alguns alunos se emocionaram ao expor suas vivências. Esse movimento não indicava fragilidade, mas a emergência de um ambiente em que se sentiram autorizados a falar e a serem ouvidos. Essa experiência revelou que muitos desses jovens não haviam encontrado, ao longo de sua trajetória escolar, espaços de escuta qualificada. A confiança construída em pouco tempo não se explica pela duração do contato, mas pela qualidade das interações estabelecidas.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir das contribuições de Carl Rogers (1977), ao destacar a importância de um clima relacional baseado na escuta, na empatia e na aceitação para que o sujeito se sinta seguro para se expressar. Segundo o autor, “[...] quando

alguém compreende como sinto e como sou, sem querer me analisar ou julgar, então, nesse clima, posso desabrochar e crescer” (ROGERS, 1977, p. 73).

Nessa perspectiva, o que se produziu naquele espaço não foi apenas uma atividade pedagógica, mas a construção de um ambiente de confiança, no qual os estudantes puderam reconhecer-se como sujeitos de fala. Nesse sentido, o estágio na Azul Royal evidenciou um aprendizado importante: estar “de fora” não impede a construção de vínculos significativos. O que sustenta uma experiência educativa não é apenas o tempo de convivência, mas a escuta, a intencionalidade e a autenticidade das relações. Mesmo na condição de estagiários, foi possível estabelecer uma troca genuína com os estudantes. Eles compartilharam aspectos de suas histórias, enquanto nós compreendíamos que a educação emocional ultrapassa a aplicação de métodos e depende, sobretudo, de presença e acolhimento.

Essa vivência também contribuiu diretamente para minha formação docente. Estar naquele espaço permitiu perceber que o trabalho do professor vai além dos conteúdos curriculares. A escola se configura como um lugar de escuta e reconhecimento das experiências dos estudantes, o que exige a construção de relações de confiança. Além disso, a experiência reforçou que o vínculo pedagógico não depende apenas do tempo, mas da qualidade da presença. Mesmo em um período curto, foi possível criar um ambiente seguro para a expressão dos estudantes, evidenciando a importância da escuta sensível e do respeito às trajetórias individuais. Essa compreensão dialoga com Pimenta (2012), ao destacar o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática, no qual o futuro professor interpreta e ressignifica a realidade escolar. De forma semelhante, Libâneo (2013) aponta que a função da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo a formação integral dos sujeitos. Já Sacristán (2000) enfatiza o papel das relações na prática educativa, evidenciando que o professor também cria condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos.

Outro aspecto significativo da experiência refere-se à minha posição no espaço escolar. Como estagiária de 22 anos, inserida em uma turma de adolescentes, a proximidade geracional, em alguns momentos, gerou situações que exigiram atenção quanto à postura profissional. Comentários de estudantes e tentativas de aproximação mais pessoal evidenciaram a necessidade de estabelecer limites claros. Essas situações demandaram não apenas respostas imediatas, mas uma reflexão sobre a construção da identidade docente. Tornou-se essencial afirmar, por meio da postura, linguagem e atitudes, o lugar profissional que eu ocupava naquele contexto. Essa experiência evidenciou que a docência envolve também a construção de uma identidade que se expressa nas relações. Ser professor não se

resume ao domínio de conteúdos, mas implica assumir uma postura ética e coerente com o papel educativo.

Na turma com a qual desenvolvemos as atividades, essa relação foi se consolidando de forma mais clara. À medida que o vínculo se fortalecia, os estudantes passaram a reconhecer minha posição, expressa inclusive nas formas de tratamento, como “professora” ou “tia”. Esse processo reforçou que a autoridade pedagógica não está associada à idade, mas à forma como o professor se posiciona. Como destaca Libâneo (2013), a prática docente envolve a organização de relações educativas baseadas no respeito e na clareza de papéis.

Nesse sentido, as reflexões de Walter Benjamin (1985) ajudam a compreender o valor formativo dessas vivências. Para o autor, a experiência não se limita ao acontecimento vivido, mas se constrói quando o sujeito é capaz de elaborar e narrar aquilo que atravessou sua trajetória. A experiência, portanto, ganha sentido quando é refletida e compartilhada.

Ao revisitar as situações vividas nos diferentes campos de estágio, torna-se possível reconhecer que cada entrada em uma instituição escolar produziu aprendizagens específicas. As escolas apresentaram dinâmicas próprias, relações distintas e modos particulares de organização do trabalho educativo. Essa diversidade de contextos contribuiu para ampliar o olhar sobre a docência e sobre a complexidade do cotidiano escolar. Mais do que observar práticas pedagógicas, o estágio possibilitou compreender que o trabalho docente se constrói a partir de múltiplas relações que envolvem gestores, professores, estudantes e demais profissionais da escola. Assim, as experiências vividas ao longo do estágio curricular contribuíram significativamente para a construção da formação inicial docente. Elas permitiram desenvolver um olhar mais atento às singularidades de cada ambiente educativo e reforçaram a importância de chegar a novos contextos com abertura para aprender.

Retomando o título deste trabalho torna-se possível afirmar que as entradas nos diferentes campos de estágio constituíram momentos fundamentais de aprendizagem. Foi nesse processo que a docência começou a ser compreendida não apenas como um conjunto de práticas pedagógicas, mas como uma experiência marcada pelo encontro com diferentes realidades e pela constante construção de sentidos sobre o ato de educar.

3.2 QUANDO A SALA DE AULA ME ATRAVESSA: O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS E COM A DOCÊNCIA

A formação docente não se constrói apenas a partir de leituras teóricas ou discussões realizadas no ambiente universitário. Embora esses espaços sejam fundamentais para a

construção de conhecimentos pedagógicos, é no encontro com a realidade da escola que tais saberes ganham corpo, sentido e complexidade. O estágio supervisionado, nesse contexto, configura-se como um momento privilegiado da formação inicial, pois permite que o futuro professor se aproxime do cotidiano escolar, vivencie suas dinâmicas e confronte expectativas construídas ao longo da formação com a realidade concreta da prática educativa. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) compreendem o estágio como um espaço de articulação entre teoria e prática, no qual o licenciando tem a possibilidade de analisar criticamente o contexto escolar. Como destacam as autoras, o estágio não se configura como uma atividade prática, e sim como uma atividade teórica instrumentalizadora pela práxis docente (Pimenta; Lima, 2012), evidenciando que a inserção no campo não se limita à observação, mas envolve interpretação, reflexão e ressignificação da realidade vivida.

Mais do que um momento de observação, o estágio representa um processo de atravessamento. A sala de aula atravessa o estagiário na mesma medida em que ele atravessa aquele espaço assim como vimos no capítulo anterior. Nesse movimento, emergem sentimentos diversos: curiosidade, entusiasmo, insegurança, encantamento e também inquietações diante dos desafios que se apresentam no cotidiano da docência. É nesse encontro que o estudante de pedagogia começa a compreender que ser professor envolve muito mais do que dominar conteúdos ou aplicar metodologias previamente planejadas; envolve lidar com sujeitos, histórias, ritmos de aprendizagem, afetos e conflitos que compõem o universo escolar.

O início do estágio representa, para muitos licenciandos, um momento de intensa expectativa. Ao mesmo tempo em que há entusiasmo pela oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, também surgem inseguranças relacionadas ao próprio papel dentro daquele espaço. Essa sensação esteve presente desde os primeiros momentos de inserção no campo de estágio, especialmente nas experiências iniciais de aproximação com a instituição, as crianças e os profissionais que ali atuavam.

No estágio realizado no campo denominado Azul Royal, voltado à compreensão das dinâmicas da gestão escolar, o primeiro impacto esteve relacionado à percepção de que a escola é um espaço muito mais complexo do que, muitas vezes, se imagina a partir da perspectiva exclusivamente pedagógica. Ao dialogar com gestores, professores e demais funcionários da instituição, tornou-se possível compreender que o funcionamento da escola depende de uma rede ampla de relações e responsabilidades compartilhadas.

Se o estágio representado pelo azul royal possibilitou compreender de forma mais aprofundada a escola em sua dimensão institucional, o estágio na azul cobalto marcou de

maneira mais duradoura o momento em que o encontro com as crianças se tornou central na experiência formativa. Foi nesse momento que a sala de aula deixou de ser apenas um espaço observado e passou a ser um espaço vivido. A presença cotidiana no ambiente escolar, o acompanhamento das rotinas da turma e a participação nas atividades pedagógicas possibilitaram um contato mais próximo com as crianças e com os desafios concretos da docência.

Na Educação Infantil, o estágio permitiu acompanhar de perto a rotina de uma turma do Pré II, etapa marcada por intensas descobertas, interações e processos de aprendizagem mediados pelo brincar, pela linguagem e pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Ao observar a organização do espaço da sala, os materiais utilizados e as atividades propostas pela professora, tornou-se possível compreender que o trabalho pedagógico nessa etapa exige sensibilidade, planejamento e atenção constante às necessidades das crianças.

A convivência diária com a turma revelou a importância da construção de vínculos afetivos no processo educativo. As crianças demonstravam curiosidade, entusiasmo e disposição para participar das atividades propostas, evidenciando que a aprendizagem se constrói também a partir do interesse e da confiança estabelecida entre professor e alunos.

No entanto, essa experiência também trouxe à tona desafios importantes. A dinâmica da sala de aula exige constante adaptação por parte do professor, pois cada criança apresenta ritmos de aprendizagem diferentes, necessidades específicas e formas próprias de interagir com as atividades propostas. Lidar com essas diferenças exige sensibilidade pedagógica e capacidade de mediação. Essas experiências contribuíram significativamente para a formação docente, pois permitiram compreender que ensinar envolve muito mais do que transmitir conteúdos. O trabalho do professor na Educação Infantil está profundamente relacionado à construção de experiências significativas para as crianças, à organização de ambientes que estimulem a curiosidade e à criação de situações que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos.

Essas observações iniciais foram fundamentais para refletir sobre a importância do planejamento pedagógico na Educação Infantil. Mais do que propor atividades, o professor precisa considerar as características da turma, os interesses das crianças e as diferentes formas pelas quais elas aprendem. Após esse período de observação, teve início o momento das regências, que representou uma experiência extremamente significativa para a formação docente (Pimenta e Lima, 2012).

Uma das primeiras propostas desenvolvidas consistiu em uma vivência pedagógica baseada na literatura infantil, tendo como ponto de partida o livro “O ratinho, o morango

vermelho maduro e o grande urso esfomeado”. A atividade foi planejada com o objetivo de estimular o interesse das crianças pela narrativa, promover momentos de interação e incentivar diferentes formas de expressão. A regência iniciou-se com um momento de musicalização, utilizando uma canção que convidava as crianças para o início da história. Esse momento inicial teve como objetivo criar um ambiente de expectativa e envolvimento, preparando as crianças para a contação. Ao cantar e movimentar-se junto com elas, foi possível perceber como a musicalização funciona como um recurso importante para mobilizar a atenção e a participação do grupo. Em seguida, realizou-se a contação da história. Durante a narrativa, as crianças demonstraram grande interesse pelos personagens e passaram a interagir com a história, fazendo comentários, antecipando acontecimentos e reagindo às situações apresentadas. Em determinado momento, uma criança declarou que agora não havia apenas o urso na história, mas também um lobo querendo pegar o morango. Essa intervenção espontânea revelou como as crianças reinterpretam as narrativas a partir de suas próprias referências e experiências.

Figura 1: Momento de contação da história



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao invés de interromper a participação da criança, optou-se por incorporar essa fala ao momento da história, utilizando-a como elemento de humor e continuidade narrativa. Esse

episódio evidenciou que a prática docente exige abertura para o inesperado e disposição para dialogar com as contribuições das crianças.

Após a contação, foi realizada uma atividade de exploração da fruta morango, que permitiu às crianças estabelecer uma relação concreta com o elemento central da história. Esse momento estimulou a curiosidade, a observação e o diálogo entre os alunos. Posteriormente, as crianças foram convidadas a realizar o reconto da história. Esse momento revelou-se particularmente rico, pois cada criança recontava a narrativa de forma singular, destacando diferentes aspectos da história. Algumas enfatizavam o ratinho, outras falavam sobre o urso, enquanto outras se concentravam no morango vermelho que aparecia ao longo da narrativa. Para finalizar a atividade, foi proposto um registro no caderno, no qual as crianças deveriam desenhar aquilo que mais haviam gostado na história. A maioria das crianças demonstrou entusiasmo com a proposta e rapidamente começou a dar forma às suas ideias por meio do desenho. Esse momento permitiu observar como a expressão gráfica funciona como uma importante forma de comunicação na Educação Infantil.

Em uma segunda regência, foi desenvolvida uma atividade envolvendo musicalidade e poesia, utilizando o poema “O rato Roque”, de Sérgio Capparelli. Nesse momento, cada criança recebeu um instrumento musical do tipo ganzá para explorar diferentes possibilidades sonoras.

Figura 2: Leitura coletiva e mediada do poema “O rato-roque”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Inicialmente, as crianças foram convidadas a experimentar livremente o instrumento, sacudindo-o em diferentes ritmos e intensidades. Esse momento de exploração foi importante para que elas compreendessem a relação entre movimento e som. Em seguida, o poema foi apresentado e as crianças passaram a acompanhar o ritmo da leitura utilizando os instrumentos.

A atividade prosseguiu com uma brincadeira de movimento inspirada na narrativa do rato e do morango. Utilizando bolinhas que representavam morangos, as crianças deveriam correr e coletar os objetos sempre que o comando “roque, roque” fosse dado. A proposta gerou grande entusiasmo no grupo e estimulou a participação ativa das crianças. Esse momento revelou o quanto o movimento, o jogo e a musicalidade são elementos fundamentais no processo de aprendizagem na Educação Infantil. As crianças aprendem explorando o corpo, interagindo com os colegas e experimentando diferentes formas de expressão.

Posteriormente, no estágio realizado no Ensino Fundamental, essa experiência foi ampliada a partir do contato com uma turma de 4º ano. Nesse contexto, os desafios pedagógicos assumem outras configurações, pois os alunos já apresentam maior autonomia em relação às atividades escolares, ao mesmo tempo em que enfrentam demandas mais complexas relacionadas à leitura, à escrita e à interpretação de textos.

Durante a regência, foi possível desenvolver atividades pedagógicas que buscavam estimular a participação dos alunos e promover aprendizagens significativas. O planejamento das aulas exigiu reflexão sobre os conteúdos a serem trabalhados, as metodologias mais adequadas e as estratégias de mediação que poderiam favorecer o envolvimento da turma.

A experiência de conduzir atividades em sala de aula revelou tanto aspectos positivos quanto desafios importantes. Entre os aspectos positivos, destaca-se a oportunidade de estabelecer diálogo com os alunos, acompanhar seus processos de aprendizagem e perceber como diferentes estratégias pedagógicas podem influenciar o interesse e a participação da turma. Por outro lado, também se tornaram evidentes as dificuldades que fazem parte do cotidiano docente, como a necessidade de administrar o tempo das atividades, lidar com diferentes níveis de aprendizagem dentro da mesma turma e manter a atenção dos alunos durante o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Esses desafios, longe de representarem obstáculos intransponíveis, constituíram importantes momentos de aprendizagem. Ao refletir sobre as experiências vividas, tornou-se possível compreender que a prática docente exige constante avaliação e reformulação das

estratégias de ensino. Conforme Pimenta e Lima (2012), as experiências vivenciadas ao longo dos estágios permitiram compreender que a formação docente se constrói a partir de um processo contínuo de reflexão sobre a prática. Cada atividade desenvolvida, cada interação com os alunos e cada situação inesperada vivida em sala de aula tornaram-se oportunidades de aprendizagem.

Uma das experiências mais significativas ocorreu durante o estágio realizado em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, momento em que foi possível desenvolver atividades pedagógicas voltadas ao trabalho com o gênero textual fábula. Essa proposta foi organizada a partir de uma sequência didática que buscava explorar diferentes dimensões da leitura e da escrita, permitindo que os alunos entrassem em contato com a estrutura narrativa típica desse gênero. Essa etapa trouxe novos desafios e aprendizagens, pois as crianças já se encontravam em um momento diferente de desenvolvimento, no qual as atividades pedagógicas passam a envolver de forma mais intensa processos de leitura, interpretação e produção escrita.

A inserção na turma ocorreu inicialmente por meio da observação das práticas pedagógicas da professora regente. Esse momento foi fundamental para compreender a dinâmica da sala de aula, os conteúdos que estavam sendo trabalhados e as estratégias utilizadas pela docente para conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Durante esse período, foi possível perceber que o ambiente da sala de aula era marcado por diferentes ritmos de aprendizagem. Alguns alunos demonstravam maior facilidade nas atividades propostas, participando ativamente das discussões e apresentando maior autonomia na realização das tarefas. Outros, por sua vez, necessitavam de acompanhamento mais próximo, solicitando ajuda com frequência e demonstrando dificuldades na compreensão de determinadas atividades. Essa diversidade presente na turma evidenciou, desde o início, um aspecto fundamental da prática docente: o professor precisa lidar com diferentes formas de aprender dentro de um mesmo espaço educativo. Essa percepção contribuiu para compreender que o planejamento pedagógico precisa considerar essa heterogeneidade, propondo estratégias que possibilitem a participação de todos os estudantes.

Durante as regências, foram desenvolvidas atividades que exploravam elementos como introdução, conflito, clímax, desfecho e moral da história, permitindo que os estudantes identificassem as características estruturais das fábulas e refletissem sobre as mensagens presentes nesse tipo de narrativa. Além disso, as atividades possibilitaram ampliar o vocabulário dos alunos, estimular a interpretação textual e incentivar a produção autoral. A escolha desse gênero textual mostrou-se particularmente produtiva, pois as fábulas

despertaram o interesse dos alunos e possibilitaram momentos de diálogo em sala de aula. Ao discutir as histórias e suas morais, os estudantes passaram a refletir sobre comportamentos, valores e situações presentes no cotidiano, evidenciando que a literatura pode funcionar como um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Após o período inicial de observação, teve início o momento das regências, no qual foi possível desenvolver atividades diretamente com a turma. Uma das propostas pedagógicas realizadas teve como foco o trabalho com o gênero textual fábula, conteúdo que estava sendo explorado no planejamento da professora regente. A proposta foi organizada a partir de uma sequência de atividades que buscava ampliar a compreensão dos alunos sobre as características desse gênero textual. Inicialmente, foi realizada a leitura de fábulas conhecidas, permitindo que os estudantes entrassem em contato com a estrutura narrativa típica dessas histórias. Durante esse momento, buscou-se incentivar a participação dos alunos por meio de perguntas que estimulavam a interpretação do texto e a reflexão sobre os acontecimentos narrados. Ao longo das discussões, os alunos foram convidados a identificar elementos importantes da narrativa, como personagens, ambiente, conflito e desfecho da história. Esse momento revelou-se bastante produtivo, pois os estudantes passaram a perceber que as fábulas apresentam uma organização específica e geralmente terminam com uma moral, que transmite algum ensinamento ou reflexão.

A partir dessa compreensão inicial, foi proposta uma atividade de produção textual, na qual os alunos deveriam criar suas próprias fábulas. Para orientar o processo de escrita, foram discutidos coletivamente alguns aspectos importantes da construção narrativa, como a escolha dos personagens, a definição de um problema ou situação central e a elaboração de um desfecho que apresentasse algum tipo de ensinamento.

Durante a realização da atividade, foi possível circular pela sala e acompanhar o processo de escrita dos estudantes, oferecendo apoio e esclarecendo dúvidas. Esse momento permitiu observar como cada aluno se apropriava da proposta de maneira singular. Alguns demonstravam grande criatividade na construção das histórias, elaborando narrativas com diferentes personagens e situações. Outros apresentavam maior dificuldade para iniciar a escrita, necessitando de orientações mais diretas para organizar suas ideias. Essa experiência evidenciou a importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem. Em muitos casos, pequenas intervenções foram suficientes para ajudar os alunos a avançar em suas produções. Perguntas simples, como “quem são os personagens da sua história?” ou “o que acontece primeiro?” auxiliavam os estudantes a organizar o pensamento e dar continuidade ao texto..

Outro aspecto importante observado durante a regência foi o envolvimento dos alunos quando as atividades permitiam maior participação e expressão de suas ideias. Quando convidados a compartilhar suas histórias com os colegas, muitos demonstraram entusiasmo em ler suas produções em voz alta, enquanto outros preferiram mostrar seus textos apenas para a professora ou para pequenos grupos. Esses momentos de socialização foram importantes para valorizar o esforço dos alunos e incentivar a confiança em suas produções. Ao ouvir as histórias criadas pelos colegas, os estudantes também passaram a perceber diferentes formas de construir narrativas, ampliando seu repertório textual. Nesse contexto, o papel da estagiária foi o de mediadora do processo de aprendizagem, oferecendo apoio individual aos alunos que apresentavam dificuldades e incentivando a participação daqueles que demonstravam maior segurança nas atividades. Esse movimento revelou, na prática, um dos aspectos mais importantes da docência: a necessidade de adaptar estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades dos estudantes.

Outro momento significativo dessa experiência ocorreu durante a mediação de atividades avaliativas, como a aplicação de uma prova bimestral organizada pela escola. Embora a avaliação formal fosse responsabilidade da professora regente, a participação nesse processo permitiu compreender como as avaliações fazem parte da dinâmica pedagógica e como os professores acompanham o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do ano letivo.

Essa experiência também evidenciou a importância da presença da professora regente como figura de orientação durante o estágio. Todas as atividades desenvolvidas foram previamente discutidas, autorizadas e acompanhadas por ela, garantindo que as intervenções pedagógicas estivessem alinhadas ao planejamento da turma. Essa relação de acompanhamento foi fundamental para que a estagiária pudesse desenvolver suas propostas com maior segurança e refletir sobre os resultados das atividades realizadas.

Do ponto de vista da formação docente, essas experiências foram extremamente significativas. Ao planejar atividades, conduzir momentos de leitura e escrita e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, tornou-se possível compreender que a docência exige muito mais do que domínio de conteúdos (Pimenta e Lima, 2012; Nóvoa, 1992). É necessário desenvolver sensibilidade pedagógica, capacidade de escuta e habilidade para lidar com situações imprevistas que surgem no cotidiano da sala de aula. Contribuíram para desenvolver competências fundamentais para o exercício da docência, como a capacidade de planejamento, a sensibilidade para compreender as necessidades dos alunos, a habilidade de mediação pedagógica e a disposição para refletir criticamente sobre a própria prática. Além

disso, o contato direto com as crianças possibilitou compreender a importância do professor como mediador do conhecimento e como sujeito que participa ativamente da formação humana dos estudantes. A docência, nesse sentido, revela-se como uma prática profundamente relacional, que envolve diálogo, escuta e construção coletiva de saberes. Freire (1996) vai afirmar que ninguém educa ninguém, e ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, evidenciando que o processo educativo se constitui nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Nessa perspectiva, ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica criar condições para que o conhecimento seja construído de forma compartilhada, a partir do diálogo e da escuta sensível. De modo semelhante, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são produzidos no interior das interações cotidianas, sendo fortemente marcados pelas relações estabelecidas com os alunos, com os colegas e com o contexto escolar. Assim, a prática docente configura-se como um espaço de encontro entre sujeitos, no qual o conhecimento se constrói de forma coletiva, mediado pela linguagem, pela escuta e pelas experiências compartilhadas.

O momento da regência representa um marco importante na formação docente, pois coloca o estagiário diante da responsabilidade de conduzir atividades pedagógicas e de assumir, ainda que temporariamente, o papel de professor. Esse processo, no entanto, não ocorre sem desafios. A insegurança diante da turma, o receio de não conseguir conduzir a atividade como planejado e a preocupação em atender às necessidades de todos os alunos são sentimentos comuns nesse momento da formação. Conforme destaca Corrêa (2019), o estágio supervisionado constitui-se como um espaço de transição, no qual o licenciando passa a experimentar, de forma concreta, às exigências da prática docente, sendo atravessado por dúvidas, tensões e incertezas próprias desse processo. Nesse sentido, a autora afirma que as vivências experimentadas na inserção no campo “não são regras, mas oportunidades de serem colocadas em prática em situações semelhantes. Por meio da reflexão das situações vividas no campo de estágio, o aluno-mestre poderá entender os fundamentos que regem a prática docente, assim como argumentar sobre os pontos positivos ou negativos da ação realizada.” (Corrêa, 2019, p. 11). Assim, a regência não se configura apenas como uma etapa prática, mas como um momento formativo que evidencia a complexidade do ensinar, exigindo do estagiário não apenas domínio de conteúdos, mas também segurança, postura e capacidade de mediação diante da turma.

Contudo, tais desafios também se revelam como importantes oportunidades de aprendizagem. Ao enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar, o estagiário passa a compreender de forma mais concreta a complexidade do trabalho docente. Planejar uma aula

envolve muito mais do que selecionar conteúdos: exige pensar nas estratégias de ensino, prever possíveis dificuldades, organizar o tempo pedagógico e criar situações que despertem o interesse dos alunos. Nessa perspectiva, Corrêa (2019) ressalta que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado de construção de saberes docentes, pois permite ao futuro professor articular teoria e prática a partir das situações vividas no cotidiano escolar. Como aponta a autora, o processo de planejamento e execução das atividades pedagógicas requer a autonomia diante das tomadas de decisões, bem como a antecipação de situações e a ainda a capacidade de reorganizar a ação diante do que surge como imprevisto Côrrea (2019), evidenciando que o trabalho docente se constrói na interação entre intencionalidade pedagógica e realidade concreta. Dessa forma, os desafios vivenciados durante a regência deixam de ser vistos apenas como dificuldades e passam a ser compreendidos como experiências formativas fundamentais, que contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão e da capacidade de intervenção do futuro professor.

Além disso, a experiência mostrou que a presença da professora regente desempenha um papel fundamental nesse processo formativo. A mediação, o acompanhamento e as orientações oferecidas pelos professores da escola contribuem significativamente para que o estagiário se sinta mais seguro em suas intervenções pedagógicas. Nesse sentido, o estágio revelou-se como um espaço de aprendizagem compartilhada, no qual o conhecimento é construído a partir do diálogo entre diferentes sujeitos: estagiários, professores, gestores e alunos.

Entre as muitas descobertas que atravessaram minha experiência na escola durante o estágio, uma delas se revelou de maneira particularmente significativa: a constatação de que, de fato, professores podem desenvolver um carinho especial por determinados alunos. Durante muito tempo, antes mesmo de vivenciar a escola a partir do lugar de futura professora, eu imaginava que essa ideia de “aluno preferido” fosse apenas um comentário recorrente entre estudantes ou uma percepção exagerada das crianças. No entanto, ao experienciar o cotidiano da sala de aula enquanto estagiária, comecei a compreender que essa questão possui uma dimensão muito mais humana do que, à primeira vista, costuma parecer.

Ao longo da convivência com os estudantes, percebi que, inevitavelmente, alguns vínculos se constroem de maneira mais intensa. Seja pelo comportamento do aluno, pelo interesse demonstrado nas atividades, pelo reconhecimento que expressa ao professor, pelo seu processo de desenvolvimento ou até mesmo por aspectos de identificação pessoal, alguns estudantes acabam despertando uma proximidade afetiva maior. Em determinados momentos,

também é possível que o professor se reconheça em algum aluno, em suas curiosidades, em suas dificuldades ou até mesmo em traços de personalidade que remetem à própria infância.

Durante meu período como estagiária, vivi essa experiência de forma muito concreta. Houve estudantes pelos quais desenvolvi um carinho particular, uma atenção que surgia quase espontaneamente, motivada por pequenas interações cotidianas, gestos de afeto ou pelo modo como aquele aluno se colocava diante do processo de aprendizagem. Foi nesse momento que comecei a compreender que a relação pedagógica não é composta apenas por conteúdos, metodologias e avaliações, mas também por afetos que atravessam o cotidiano da sala de aula.

Entretanto, essa descoberta veio acompanhada de uma reflexão igualmente importante para a construção da minha identidade docente. Se por um lado o afeto é um elemento essencial nas relações educativas, por outro ele exige do professor uma postura ética e consciente para que não se transforme em favorecimento ou em tratamento desigual dentro da sala de aula. Reconhecer que certos vínculos podem surgir não significa permitir que eles interfiram na responsabilidade pedagógica que o professor assume diante de todos os estudantes.

Essa compreensão dialoga com as reflexões de Paulo Freire (1996), que defende que a educação é, antes de tudo, um ato profundamente humano, no qual ensinar e aprender se constroem em relações marcadas pelo respeito, pela escuta e pelo compromisso com o outro. Para o autor, a afetividade não se opõe à prática pedagógica, mas constitui parte essencial dela, pois é por meio das relações humanas que o processo educativo ganha sentido.

De maneira semelhante, as contribuições de Henri Wallon (1975) ajudam a compreender que o desenvolvimento humano está profundamente ligado às dimensões afetivas. Para Wallon, emoção, cognição e relações sociais não podem ser separadas no processo de aprendizagem, pois é justamente nas interações com o outro que o sujeito constrói sua identidade e seu modo de se relacionar com o conhecimento.

Refletir sobre essa experiência permitiu-me compreender que o desafio da prática docente está justamente em equilibrar essas dimensões: reconhecer a humanidade presente nas relações estabelecidas na sala de aula, sem perder de vista o compromisso ético que orienta o trabalho pedagógico. Assim, mesmo que o professor possa desenvolver um carinho especial por alguns estudantes ao longo de sua trajetória, é fundamental que sua prática esteja sempre orientada pelo princípio de que todos os alunos importam, todos têm potencial para aprender e todos merecem a mesma dedicação no processo educativo.

Desse modo, essa vivência passou a compor meu próprio processo de formação docente, pois me fez perceber que ensinar também envolve aprender continuamente a lidar com os afetos que atravessam o cotidiano escolar. Mais do que negar a existência desses sentimentos, o desafio está em compreendê-los e conduzi-los de maneira ética, garantindo que a sala de aula permaneça um espaço de respeito, equidade e compromisso com o desenvolvimento de cada estudante.

Ao revisitar essas experiências, compreendo que ocupar o lugar de “ser de fora” durante o estágio não significou apenas observar a escola a partir de uma posição externa, mas, sobretudo, vivenciar um processo profundo de aprendizagem sobre o que significa tornar-se professora. Circular pelos espaços da instituição, dialogar com a gestão, aproximar-me dos estudantes e enfrentar situações que exigiram sensibilidade, escuta e postura profissional permitiu-me perceber que a docência é construída nas relações, nos desafios cotidianos e nas reflexões que emergem da prática. Nesse sentido, o estágio configura-se como um espaço formativo fundamental na construção da identidade docente, pois, como afirmam Pimenta e Lima (2012), é na articulação entre teoria e prática que o futuro professor passa a compreender de forma mais concreta as complexidades do trabalho pedagógico.

Ao vivenciar diferentes experiências de estágio, tornou-se possível perceber que a docência não se constrói de forma imediata. Trata-se de um processo contínuo de formação, que envolve estudo, prática, reflexão e diálogo. Cada experiência vivida nas escolas contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel do professor e sobre a responsabilidade social que envolve o trabalho educativo. Mais do que transmitir conteúdos, o professor participa da formação humana das crianças, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse sentido, o encontro com as crianças revelou-se como um elemento transformador na formação inicial docente. Ao interagir com os alunos, ouvir suas perguntas, acompanhar seus avanços e perceber suas dificuldades, o estagiário passa a compreender que o ensino é um processo vivo, marcado por relações, afetos e aprendizagens compartilhadas.

As experiências vivenciadas durante as regências foram profundamente marcantes para a construção do olhar docente. Ao planejar atividades, conduzir momentos de contação de histórias e interagir com as crianças, tornou-se possível compreender que a docência envolve muito mais do que transmitir conteúdos. Ser professora exige sensibilidade para perceber as necessidades das crianças, flexibilidade para adaptar o planejamento diante das situações que emergem no cotidiano da sala de aula e disposição para construir aprendizagens

de forma coletiva. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Antônio Nóvoa (1992), ao afirmar que não há ensino sem aprendizagem e que a formação do professor se constrói no interior da prática, pela reflexão sobre a experiência, evidenciando que é na vivência concreta que o olhar docente se constitui. Além disso, essas experiências evidenciaram que o ambiente escolar pode se tornar um espaço de acolhimento e descoberta quando as práticas pedagógicas valorizam a participação das crianças e reconhecem suas diferentes formas de expressão.

Figura 3: Foto coletiva da estagiária com os alunos ao final de uma regência.



Fonte: Arquivo pessoal.

3.3 PARA ALÉM DO PLANEJAMENTO: DESENVOLTURAS, AJUSTES E APRENDIZAGENS EM PROCESSO

Durante o estágio, aprendemos que planejar é uma etapa essencial da prática docente. No entanto, também aprendemos que planejar não significa garantir que tudo ocorrerá exatamente como foi previsto. O planejamento pedagógico precisa ser compreendido como um instrumento orientador da prática, mas que permanece aberto a ajustes conforme as situações que emergem no cotidiano da sala de aula. Como apontam Serrão e Lima (2019), o planejamento educacional não deve ser entendido como um roteiro fixo e imutável, mas como um processo dinâmico que se constrói e se reorganiza a partir das interações e necessidades que surgem no contexto educativo.

Ao longo das orientações iniciais do estágio supervisionado, recebemos diversas recomendações sobre como deveríamos nos posicionar nos campos de prática. No entanto, como já mencionado anteriormente, esse “manual” jamais poderia estar completo, pois a

realidade escolar é marcada por acontecimentos imprevisíveis que exigem do professor ,e também do estagiário, capacidade de adaptação, sensibilidade e tomada de decisões diante do que surge no cotidiano. Nesse momento, olhando para as experiências vividas durante o estágio, reconheço tanto a importância dessas orientações quanto às limitações que elas apresentam quando confrontadas com a prática. Se, por um lado, as recomendações buscam proteger o estagiário e delimitar responsabilidades, por outro, a dinâmica real da escola muitas vezes exige posicionamentos que ultrapassam aquilo que foi previamente orientado.

Um exemplo claro disso refere-se a uma orientação constantemente reforçada pela professora supervisora de estágio: nunca permanecer sozinho em sala de aula sem a presença da professora regente. Essa recomendação era enfatizada como uma regra fundamental, justamente porque o estagiário não possui responsabilidade legal pela turma. Permanecer sozinho com os alunos poderia gerar situações delicadas, nas quais responsabilidades indevidas poderiam recair sobre o estagiário. No entanto, ao vivenciar o cotidiano da escola, percebi que essa orientação, embora extremamente válida, nem sempre se sustenta de forma rígida na prática. Em algumas situações, com o objetivo de manter uma relação de colaboração e confiança com a professora regente, acabei assumindo temporariamente a sala de aula enquanto ela se ausentava para resolver demandas que surgiam ao longo do turno. Essas ausências, geralmente breves, aconteciam por diferentes motivos: realizar impressões de materiais, resolver questões administrativas ou atender pais que chegavam à escola durante o horário das aulas.

Em uma dessas ocasiões, enquanto eu conduzia uma atividade planejada com a turma, a professora precisou se ausentar rapidamente e solicitou que eu permanecesse com os alunos por alguns instantes. Esse episódio evidenciou um aspecto importante da experiência de estágio: muitas vezes somos colocados diante de circunstâncias que exigem desenvoltura e responsabilidade imediata, mesmo quando essas situações não estavam previstas nas orientações iniciais. Ao mesmo tempo, episódios como esse também revelam os riscos envolvidos nessas circunstâncias, reforçando o quanto o estágio exige do estudante atenção e consciência sobre os limites de sua atuação.

Situações como a permanência sozinha em sala de aula, ainda que contrárias às orientações iniciais, evidenciam essa distância entre o prescrito e o vivido. Ao ser colocada diante da necessidade de assumir temporariamente a condução da turma, precisei mobilizar não apenas conhecimentos prévios, mas também postura, responsabilidade e capacidade de mediação diante do inesperado, como no momento em que uma responsável se dirigiu à sala durante a ausência da professora.

Essa experiência revela que o papel do professor e, nesse caso, do estagiário em processo de formação, ultrapassa a execução de tarefas previamente definidas. Trata-se de um sujeito que interpreta, decide e age diante das situações concretas. Nessa direção, Charlot (2013) aponta que o saber docente não se constitui apenas na formação teórica, mas na relação estabelecida com a prática, com os outros e consigo mesmo, sendo atravessado pelas experiências que produzem sentido. Assim, mais do que um risco, esse momento se constituiu como um espaço potente de aprendizagem sobre a responsabilidade implicada no ato de ensinar.

Outro aspecto que evidencia essa necessidade de adaptação constante refere-se ao próprio planejamento pedagógico. Durante o estágio, aprendemos que planejar é uma etapa essencial da prática docente. No entanto, também compreendemos que planejar não significa garantir que tudo ocorrerá exatamente como foi previsto. Conforme aponta Bufalo (1999), a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada, não para evitar o inesperado, mas para permitir o imprevisto, reconhecendo o caráter dinâmico do cotidiano escolar. Nesse sentido, o planejamento assume uma perspectiva flexível, orientando a ação docente ao mesmo tempo em que se mantém aberto às demandas que emergem na prática.

Dessa forma, entende-se que o planejamento não se configura como um instrumento engessado, mas como um guia que precisa ser constantemente revisitado e ressignificado pelo professor. A vivência no estágio evidenciou que situações inesperadas fazem parte do cotidiano da sala de aula, exigindo do docente sensibilidade, capacidade de observação e tomada de decisões imediatas. Assim, mais do que seguir rigidamente um plano, torna-se fundamental saber interpretar o contexto, acolher as necessidades das crianças e reorganizar as propostas pedagógicas conforme as situações que se apresentam.

Foi justamente nesse contexto que uma experiência prática evidenciou, de forma concreta, os limites e as possibilidades do planejamento pedagógico. Durante a execução de um plano de aula desenvolvido a partir da história do “urso esfomeado”, as primeiras atividades propostas ocorreram de maneira bastante positiva. A sequência de mediações, perguntas e interações com as crianças permitiu que elas participassem ativamente das propostas, demonstrando interesse e envolvimento ao longo do processo. Entretanto, ao chegar ao momento final da atividade, uma brincadeira que utilizava bolinhas representando os “morangos” encontrados durante uma caça ao tesouro, a dinâmica da turma começou a se transformar. A empolgação das crianças, que inicialmente era sinal de entusiasmo com a atividade, rapidamente se converteu em disputas para pegar o maior número possível de bolinhas. Algumas crianças passaram a competir entre si, outras começaram a se desentender

e, em poucos instantes, o clima de cooperação que havia marcado as etapas anteriores deu lugar a momentos de choro, reclamações e pequenos conflitos.

A mudança na dinâmica da atividade evidencia que o sentido atribuído pelas crianças deslocou-se da proposta inicial, uma vez que observamos neste trabalho a partir de Bernard Charlot (2013) que a mobilização do aluno não é pela atividade em si, mas pelo sentido que ela atribui sobre ela. Nesse caso, as bolinhas deixaram de representar um elemento da proposta pedagógica e passaram a ser compreendidas como objeto de disputa, o que exigiu a reorganização da prática. Diante dessa situação, tornou-se evidente que a proposta da atividade não estava funcionando da maneira que havia sido planejada. Foi necessário interromper a dinâmica e reorganizar o momento, buscando alternativas que permitissem retomar um ambiente mais tranquilo para o grupo. Situações como essa evidenciam que o planejamento pedagógico precisa ser compreendido como um processo flexível, no qual o professor avalia constantemente a prática e realiza ajustes sempre que necessário. Nesse sentido, Serrão e Lima (2019) destacam que o planejamento educacional ganha sentido quando é capaz de dialogar com a realidade concreta da sala de aula, permitindo reorganizações que atendam às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Figura 4: Espaço onde foi desenvolvido a atividade com as bolinhas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse episódio foi particularmente significativo porque revelou algo fundamental sobre a prática docente: nem todo planejamento se concretiza da forma imaginada. No entanto, isso não significa que a proposta tenha fracassado. As etapas iniciais da atividade haviam sido

bem-sucedidas, promovendo participação, reflexão e envolvimento das crianças. O desafio surgiu em um momento específico, exigindo uma mudança de rota para que a situação pudesse ser conduzida de maneira adequada.

Aprender a lidar com esses momentos faz parte do processo de formação docente. Mais do que seguir rigidamente um planejamento, o professor precisa desenvolver a capacidade de observar o que está acontecendo no momento da atividade e, quando necessário, recalculando o percurso. Em vez de compreender essas situações como fracassos, elas podem ser vistas como oportunidades de aprendizagem, nas quais o educador reflete sobre suas práticas e amplia seu repertório de estratégias pedagógicas.

Assim, as experiências vividas durante o estágio revelam que a docência se constrói para além do planejamento. Ela se desenvolve no encontro entre aquilo que foi previamente pensado e aquilo que emerge do cotidiano da sala de aula. Nesse espaço de interações, imprevistos e ajustes constantes, o professor aprende que ensinar é também um processo em permanente construção, no qual cada experiência contribui para ampliar a compreensão sobre a prática educativa. Nessa perspectiva, Imbernón (2011) afirma que a profissão docente não se constitui de forma estática, mas se desenvolve ao longo da trajetória profissional, a partir das experiências vividas e da reflexão sobre a prática. Como destaca o autor, a formação do professor é um processo contínuo, que se constrói na interação entre teoria, prática e contexto.

Outro aspecto que também evidencia como a prática docente exige atenção constante refere-se aos imprevistos que podem surgir durante o desenvolvimento das atividades. Mesmo quando o planejamento é elaborado com cuidado e as orientações são seguidas, a realidade da sala de aula, especialmente com crianças pequenas, pode apresentar situações inesperadas que demandam intervenção imediata.

Durante a mesma atividade, anteriormente compartilhada, que envolvia as bolinhas utilizadas como representação dos “morangos”, optamos por realizá-la em um espaço externo indicado pela própria professora regente. Tratava-se de um ambiente mais amplo e espaçoso, justamente para permitir que as crianças se movimentassem com mais liberdade durante a brincadeira. À primeira vista, o local parecia adequado para a proposta, pois oferecia o espaço necessário para que a dinâmica acontecesse com segurança. No entanto, durante o momento de dispersão das bolinhas pelo espaço, algumas acabaram se aproximando de uma área onde havia um tipo de capim mais áspero, conhecido por possuir pequenas lâminas que podem causar cortes leves ao toque. Em meio à empolgação da atividade, uma das crianças,

ao tentar recuperar uma das bolinhas, acabou tocando rapidamente nessa planta e sofreu um pequeno corte na mão.

Situações como essa, embora não façam parte do planejamento da atividade, evidenciam o quanto o trabalho com crianças exige atenção constante e capacidade de reação diante do inesperado. Nesse momento, foi fundamental manter a calma, acolher a criança e comunicar imediatamente o ocorrido à professora regente, explicando exatamente o que havia acontecido. Mais do que buscar responsáveis ou justificar o acontecimento, o mais importante naquele instante era garantir o cuidado com o aluno e agir com transparência diante da situação.

Esse episódio também trouxe uma reflexão importante sobre os limites do controle que o professor possui sobre o ambiente educativo. Nem sempre é possível prever todas as variáveis que compõem o espaço escolar. O local havia sido indicado como apropriado, a atividade havia sido planejada com intencionalidade pedagógica e, ainda assim, um pequeno imprevisto aconteceu. Isso não significa que houve negligência ou falta de cuidado, mas revela que o cotidiano da escola envolve circunstâncias que escapam completamente ao planejamento.

Experiências como essa contribuem significativamente para o processo de formação docente, pois ensinam sobre responsabilidade, postura e capacidade de mediação. Diante de situações inesperadas, torna-se essencial saber agir com serenidade, reconhecer o ocorrido, comunicar-se com os demais profissionais envolvidos e, quando necessário, repensar os caminhos adotados. Além disso, episódios como esse reforçam a importância de desenvolver um olhar atento para os ambientes em que as atividades são realizadas. A docência exige que o professor esteja constantemente avaliando o espaço, os materiais e as dinâmicas propostas, antecipando, sempre que possível, riscos e ajustando o percurso.

Nesse sentido, António Nóvoa (2009) contribui para ampliar essa reflexão ao afirmar que a formação docente se constrói na articulação entre experiência, reflexão e responsabilidade profissional. Para o autor, não basta vivenciar situações no cotidiano escolar; é fundamental desenvolver a capacidade de analisá-las criticamente, compreendendo que o professor é um sujeito que toma decisões em contextos complexos e, muitas vezes, imprevisíveis. Assim, aprender a agir diante do inesperado, avaliar continuamente o ambiente educativo e assumir uma postura ética frente às situações vividas são dimensões centrais da profissionalidade docente, que se constroem no exercício da prática e na reflexão sobre ela.

Assim, mais uma vez, evidencia-se que a prática docente vai para além do planejamento inicial. Ela envolve um conjunto de decisões tomadas em tempo real, nas quais

o professor precisa articular cuidado, responsabilidade e sensibilidade diante das situações que surgem no cotidiano escolar. Nesse sentido, as experiências vividas durante o estágio não apenas revelam os desafios da prática, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma postura profissional mais consciente e preparada para lidar com os diferentes acontecimentos que podem emergir no exercício da docência.

Outro ponto que merece destaque refere-se às mudanças que podem ocorrer na rotina escolar em função de necessidades internas da própria equipe pedagógica. No contexto escolar, é comum que os professores estabeleçam entre si movimentos de colaboração e ajuda mútua diante de demandas pessoais ou institucionais. Esse movimento, muitas vezes, se traduz em trocas de horários, reorganização de aulas ou até mesmo na junção de turmas para o desenvolvimento de determinadas atividades. Longe de ser algo necessariamente negativo, essas práticas revelam um aspecto importante da dinâmica escolar: a escola é um espaço vivo, marcado por relações de cooperação entre os profissionais que a compõem. Contudo, é importante reconhecer que essas reorganizações também impactam diretamente o cronograma previamente estabelecido, alterando a rotina da sala de aula e exigindo, mais uma vez, capacidade de adaptação por parte de todos os envolvidos.

Em uma dessas situações, a professora regente da turma em que eu realizava o estágio precisou se ausentar mais cedo. Para que os alunos não ficassem sem atividade durante aquele período, foi combinado que a turma seria unida à sala do 4º ano B. Segundo as professoras, ambas as turmas estavam trabalhando conteúdos semelhantes na disciplina de Ciências, especificamente relacionados às misturas homogêneas e heterogêneas, e a professora da sala ao lado havia planejado uma atividade prática que poderia ser aproveitada por todos. Assim, após o intervalo, os alunos das duas turmas foram reunidos em uma única sala para participar da atividade proposta: a produção de massinha de modelar caseira. A proposta articulava a revisão do conteúdo de Ciências com a retomada do gênero textual receita, uma vez que os alunos precisariam seguir um passo a passo para a preparação do material. A atividade se mostrou inicialmente bastante interessante, pois envolvia experimentação, participação ativa e colaboração entre os estudantes.

Com o apoio das professoras e minha participação enquanto estagiária, conseguimos produzir uma grande quantidade de massinha, suficiente para que todos pudessem manipular o material e explorar diferentes possibilidades de criação. O momento foi marcado por curiosidade, entusiasmo e envolvimento, sobretudo por se tratar de uma atividade mais prática, que rompia com a lógica das aulas expositivas realizadas anteriormente. Entretanto, após a conclusão da produção da massinha, observou-se um movimento natural de dispersão.

Algumas crianças permaneceram engajadas na manipulação do material, criando formas e personagens, enquanto outras passaram a demonstrar desinteresse, deixando a massinha de lado ou apenas aguardando o momento de ir embora. Como se tratava de duas turmas reunidas e de um momento mais livre, a atividade começou a perder um pouco de sua direção pedagógica, transformando-se apenas em um momento de manipulação do material. Foi justamente nesse ponto que percebi uma oportunidade de intervenção pedagógica, exercitando novamente aquilo que este capítulo busca evidenciar: a necessidade de ajustes e desenvolturas durante a prática.

Diante desse cenário, propus aos alunos a realização de um “campeonato de massinha”. A ideia surgiu como uma forma de ressignificar o uso do material e retomar o engajamento das crianças. Passei então a propor pequenos desafios, nos quais os alunos deveriam construir determinados objetos ou personagens utilizando a massinha. A cada nova proposta, surgia uma nova expectativa sobre o que viria a seguir. A resposta das crianças foi imediata. Aqueles que antes estavam dispersos passaram a demonstrar interesse pela atividade, enquanto os que já estavam envolvidos se tornaram ainda mais participativos. A massinha, que antes era apenas um material de manipulação livre, passou a ganhar sentido dentro de uma dinâmica coletiva, estimulando criatividade, imaginação e interação entre os alunos.

Entre as produções que surgiram, apareceram personagens conhecidos do universo infantil, como Olaf e Plankton do Bob Esponja, além de outras criações que revelavam o repertório cultural das crianças. Mais do que a perfeição das formas produzidas, o que se destacou naquele momento foi o entusiasmo com que os alunos aguardavam cada novo desafio, compartilhando ideias e comparando suas construções.

Figura 5: Interação no “campeonato de massinha”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6: Olaf de massinha construído pelos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse episódio revelou, de forma bastante significativa, como a atuação docente exige sensibilidade para perceber os momentos em que uma atividade precisa ser reorientada. Nem

sempre é necessário abandonar completamente o que está sendo realizado; muitas vezes, pequenos ajustes são suficientes para transformar uma situação de dispersão em um momento novamente significativo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a experiência dialoga com as reflexões de Bernard Charlot, ao afirmar que “Trata-se, fundamentalmente, de investigar a mobilização do aluno no estudo. Evito falar de motivação, prefiro usar a palavra mobilização. Com efeito, ‘motivar os alunos’ consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam.” (CHARLOT, 2014, p. 66). A realização do campeonato de massinha, embora não esteja diretamente vinculada a um conteúdo curricular específico, revelou-se uma experiência rica do ponto de vista pedagógico, especialmente quando analisada à luz do conceito de mobilização do aluno no estudo, proposto por Charlot. Segundo o autor, mais importante do que “motivar” os alunos por meio de estratégias externas é compreender o que os mobiliza internamente, ou seja, o sentido que atribuem à atividade desenvolvida. Esse envolvimento também pode ser compreendido à luz de Walter Benjamin (1985), ao considerar que a experiência formativa se constitui naquilo que nos atravessa e nos marca. Nesse caso, mais do que realizar uma atividade, as crianças vivenciaram um momento de troca, criação e expressão, transformando a proposta em uma experiência significativa.

Para além disso, enquanto estagiária, esse momento também se configurou como uma aprendizagem importante sobre o papel do professor na construção de práticas que façam sentido para os alunos. Mais do que propor atividades, cabe ao docente criar condições para que os estudantes se envolvam, atribuam significado e se reconheçam no processo de aprendizagem. Assim, o campeonato de massinha evidencia que práticas aparentemente simples podem se tornar potentes quando atravessadas pelo sentido, reafirmando que ensinar não é apenas organizar atividades, mas possibilitar experiências que mobilizem os sujeitos em sua integralidade.

Para concluir essa reflexão sobre as desenvolturas e ajustes que atravessam o cotidiano do estágio, também se faz necessário mencionar que há situações em que o planejamento simplesmente não pode ser executado, não por falhas na organização da atividade, mas por circunstâncias maiores que fogem completamente ao controle do estagiário.

Durante o período de estágio, ocorreram momentos em que, na noite anterior, fui informada de que não haveria aula no dia seguinte. Situações como essa, embora façam parte da dinâmica escolar, podem gerar certa frustração, especialmente quando há um planejamento cuidadosamente elaborado aguardando para ser colocado em prática. Além disso,

acontecimentos desse tipo também impactam diretamente o cronograma estabelecido pela universidade, que organiza as regências, observações e intervenções dentro de um período limitado de tempo.

Diante de situações assim, torna-se evidente que a prática docente não se sustenta apenas na capacidade de planejar, mas também na habilidade de lidar com interrupções, mudanças e imprevistos. Muitas vezes, é preciso reorganizar o percurso, recalcular os planos e encontrar outras possibilidades para que aquilo que foi preparado possa ser aproveitado em um momento posterior.

Essas experiências, ainda que inicialmente frustrantes, também contribuem para o processo de formação, pois ajudam a desenvolver uma postura mais flexível diante da realidade escolar. O estágio, nesse sentido, ensina que o professor precisa construir uma desenvoltura diante das incertezas, compreendendo que nem sempre o que foi planejado acontecerá exatamente como imaginado. Saber lidar com essas situações, reorganizar expectativas e buscar novos caminhos torna-se parte fundamental do exercício docente. Assim, ao longo dessas vivências, fica evidente que a formação inicial não se constrói apenas nos momentos em que as atividades acontecem conforme o esperado, mas também e talvez principalmente, naqueles em que é necessário reavaliar, adaptar e seguir adiante, aprendendo com cada situação que se apresenta no cotidiano da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE APRENDI AO OLHAR PARA MINHA PRÓPRIA TRAJETÓRIA

Por fim, ao concluir este percurso de construção, análise e desenvolvimento do presente trabalho, compreendo que a experiência vivida nos estágios supervisionados ultrapassa, de maneira significativa, a dimensão de uma exigência curricular, constituindo-se como um espaço privilegiado de formação, reflexão e transformação. Ao revisitar esse trajeto, torna-se evidente que não se tratou apenas de relatar vivências, mas de atribuir sentido ao que foi experienciado, reconhecendo que cada situação, seja ela planejada ou inesperada, contribuiu de forma singular para a constituição da minha identidade docente.

Nesse processo, um dos principais aprendizados diz respeito à compreensão de que o fazer pedagógico é profundamente atravessado por relações, contextos e subjetividades. A docência, nesse sentido, revelou-se como uma prática que exige muito mais do que domínio técnico ou teórico: exige sensibilidade, escuta, capacidade de adaptação e, sobretudo, disponibilidade para aprender continuamente com o outro. O contato direto com as crianças, com suas formas de expressão, suas necessidades, suas potências e seus limites, possibilitou

um deslocamento do olhar, permitindo compreender o processo educativo para além de uma perspectiva conteudista, reconhecendo-o como um espaço de construção de sentidos.

O planejamento das práticas, a execução das regências e a posterior reflexão sobre elas constituíram momentos fundamentais desse percurso. A satisfação diante de propostas que alcançaram seus objetivos e mobilizaram as crianças de forma significativa foi tão formativa quanto a frustração frente àquilo que não ocorreu como esperado. Esses momentos, longe de representarem falhas, mostraram-se essenciais para o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica, na qual o erro passa a ser compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem docente. Assim, aprendi que ensinar também implica revisar, reconstruir e ressignificar continuamente a própria prática.

Outro aspecto marcante foi a vivência das relações no espaço escolar. As interações com o corpo docente, a observação das dinâmicas institucionais, os desafios estruturais e organizacionais presentes no cotidiano escolar evidenciaram que a prática pedagógica não ocorre de forma isolada, mas está inserida em um contexto mais amplo, permeado por múltiplas determinações. Ainda assim, mesmo diante de limitações, foi possível reconhecer a potência do trabalho docente e as possibilidades de atuação que se abrem quando há compromisso, intencionalidade e reflexão.

Dessa forma, este trabalho contribuiu de maneira decisiva para a minha formação inicial, pois permitiu articular teoria e prática de maneira concreta, não como instâncias separadas, mas como dimensões que se tensionam, se aproximam e se transformam mutuamente. Os referenciais teóricos estudados ao longo do curso encontraram, no campo de estágio, um espaço de validação, questionamento e aprofundamento, tornando-se mais significativos à medida que dialogavam com a realidade vivida.

Retomando os objetivos propostos inicialmente, considero que foram alcançados na medida em que se tornou possível analisar o estágio supervisionado como experiência formativa, evidenciando seu papel na construção da minha identidade docente e na compreensão do exercício pedagógico em sua complexidade. A análise desenvolvida permitiu reconhecer o estágio como um espaço vivo, no qual o futuro professor não apenas observa, mas se envolve, experimenta, reflete e se constitui profissionalmente.

É, sobretudo, nesse contexto que se torna possível responder à questão que se apresentou no início deste trabalho: em que momento nos sentimos, de fato, professores? A resposta não se apresenta de maneira única ou definitiva, mas se constrói progressivamente, nas experiências cotidianas, nas trocas estabelecidas, nos planejamentos elaborados e

reelaborados, nos gestos de acolhimento e, até mesmo, no simples e significativo “tia”, pronunciado por uma criança de apenas quatro anos de idade.

É nesses instantes que se revela a concretude da docência. É quando se percebe que não se trata de uma projeção futura, mas de uma realidade em construção. E, ao mesmo tempo, emerge a compreensão de que, quando a escolha pelo curso é atravessada por um interesse genuíno pela educação, há algo dessa docência que já habita o sujeito desde o início. O estágio, nesse sentido, não cria essa disposição, mas a revela, a fortalece e a transforma em prática consciente.

Como projeção para futuras pesquisas, este trabalho suscita inquietações que merecem ser aprofundadas. Destaco, nesse sentido, o interesse em investigar mais amplamente as dimensões afetivas no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo como as relações emocionais influenciam a prática pedagógica e o desenvolvimento das crianças. Além disso, considero relevante ampliar estudos sobre o papel do estágio supervisionado na formação docente em diferentes contextos educacionais, bem como sobre os desafios estruturais enfrentados pelas instituições escolares e seus impactos no trabalho do professor.

Diante disso, reafirmo que o estágio supervisionado se configura como um componente indispensável na formação de professores, por possibilitar não apenas a aproximação com a realidade escolar, mas, sobretudo, a construção de um olhar crítico, sensível e comprometido com a educação. É nesse espaço que a docência deixa de ser uma ideia abstrata e passa a ganhar concretude, permitindo que o sujeito em formação se reconheça, progressivamente, como parte desse campo profissional.

Assim, concluo este trabalho com a compreensão de que tornar-se professora não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo, marcado por aprendizagens, desafios e transformações. O estágio, nesse contexto, não apenas confirmou minha escolha pela educação, mas fortaleceu em mim a convicção de que é nesse caminho que desejo seguir, consciente das responsabilidades que ele implica e das possibilidades de transformação que ele carrega.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.
- BUFALO, Joseane Maria Patrice. **O imprevisto previsto**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 119–128, mar. 1999.
- CORREIA, Cíntia Chung Marques. *Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem*. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e29817, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469829817>
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 221–236, 2003.
- FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Tradução: José Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. **Desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos**. *Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas*, v. 7, n. 20, p. 11–27, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.25242/887672020171545>

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em educação. **Educação em Foco**, [s. l.], ano 19, n. 28, p. 248-263, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221/985>. Acesso em: 12 fev. 2026.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NÓVOA, A., FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, [s. l.], v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005-2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 15 fev. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção docência em formação: ensino superior). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524926457>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PRADO, E. Estágio na Licenciatura em Pedagogia: gestão educacional. Petrópolis: **Vozes**, 2012. 88 p. (Estágios).

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa: um ponto de vista da psicoterapia*. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. Revisão técnica de Claudia Berliner. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SERRÃO, Y. G. da; LIMA, M. F. M. de. **Planejamento participativo: como implementá-lo na educação profissional e tecnológica**. Manaus: IFA, 2019.

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

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.