

O estágio em docência como lócus do processo de (trans)formação e (re)construção de saberes docentes

The teaching internship as a locus for the process of (trans)formation and (re)construction of teaching knowledge

Las prácticas de enseñanza como lugar del proceso de (trans)formación y (re)construcción del conocimiento pedagógico

Alba Patricia Passos de Sousa¹
Universidade Federal do Piauí, Brasil.

Inês Ferreira de Souza Bragança²
Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Resumo

As autoras realizam uma reflexão sobre as experiências e as aprendizagens materializadas no Programa de Estágio em Docência-PED na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP na disciplina de estágio supervisionado no primeiro semestre de 2020.1 em Campinas – SP. A escrita problematiza os itinerários de desenvolver competências e habilidades próprias da atividade docente, de modo a compreender a sua localização curricular nos cursos de graduação e pós-graduação para o desenvolvimento efetivo do ensino/aprendizagem. Compreendi a importância das relações afetivas e de uma escuta atenta às realidades que nos impedem de estar bem em diversos momentos da nossa existência.

Palavras-chave: Estágio. Docência. Processo de aprendizagem.

Abstract

The authors present a reflection on the experiences and learning gained during the Teaching Internship Program (PED) offered by the Graduate Program in Education at the State University of Campinas (UNICAMP). This program was part of the supervised internship course in the first semester of 2020, and took place in Campinas, São Paulo, Brazil. The text problematizes the process of developing the competencies and skills inherent to teaching activity, in order to understand how these skills are integrated into undergraduate and postgraduate programs for the effective development of teaching/learning. I realised the importance of emotional relationships and of listening attentively to the realities that prevent us from being well at various times in our lives.

Keywords: Internship. Teaching. Learning process.

¹ Doutorado em Educação. Universidade Federal do Piauí- UFPI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0453-5550>. E-mail: alba2sousa@ufpi.edu.br

² Doutorado em Ciências da Educação. Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4782-1167>. E-mail: inesfsb@unicamp.br



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.18981>
Artigo publicado sob a [Licença Creative Commons 4.0](#)

Submetido em: 24/12/2024

Aceito em: 10/09/2025

Publicado: 31/01/2026

e-Location: e18981

Resumen

Los autores reflexionan sobre las experiencias y aprendizajes ocurridos en el Programa de Pasantía Pedagógica (PED) de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) en el curso de pasantía supervisada en el primer semestre de 2020.1 en Campinas, São Paulo. El escrito problematiza los itinerarios de desarrollo de competencias y habilidades inherentes a la actividad docente, a fin de comprender su ubicación curricular en los cursos de graduación y posgrado para el desarrollo efectivo de la enseñanza/aprendizaje. Me di cuenta de la importancia de las relaciones afectivas y de escuchar atentamente las realidades que nos impiden estar bien en distintos momentos de nuestra vida.

Palabras clave: Pasantía. Enseñanza. Proceso de aprendizaje.

1 Introdução

Catar Feijão

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.*

*Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.
Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.*

*Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a como o risco.*

(João Cabral de Melo Neto)

Ao iniciar essa escrita utilizando o poema de João Cabral de Melo Neto, entendemos que o catar feijão se assemelha às vivências que nos atravessaram em uma viagem do conhecimento que, devido ao hábito de viver, tornam-se invisíveis e indescritíveis aos nossos olhos e dos outros. Porque não temos como narrar de forma precisa as relações de ternuras, risos, tristezas ou partilhas entre as pessoas envolvidas no processo de (trans)formação educativa. O catar feijão no sentido de busca de palavras para constituir essa narrativa pela nossa perspectiva, de selecionar o que é oportuno socializar. Nesse sentido, as autoras realizam uma reflexão sobre as experiências e as aprendizagens materializadas no Programa de Estágio em Docência-PED na Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP na disciplina de estágio supervisionado no primeiro semestre de 2020.1 em Campinas – SP.

PED é uma iniciativa institucional da Unicamp que permite aprimorar a formação dos discentes de pós-graduação através do estágio em atividades de ensino ou suporte às

atividades de sala de aula. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES determina, por meio da Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010, em seu Artigo 18, que o estágio de docência é um componente essencial da formação do pós-graduando, com o objetivo de capacitar para a docência e aprimorar o ensino de graduação. Este estágio é obrigatório para estudantes que recebem bolsas, porém estudantes que desejam ser voluntários também podem inscrever-se. As autoras problematizam os itinerários de desenvolver competências e habilidades próprias da atividade docente, de modo a compreender a sua localização curricular nos cursos de graduação e pós-graduação para o desenvolvimento efetivo do *ensino/aprendizagem*³.

A situação histórica que origina essa escrita é complexa e repleta de acontecimentos sociais que, para aqueles que os experimentaram, jamais serão esquecidos. Referimo-nos à pandemia de Covid-19 que ocorreu em 2020, quando todos interromperam suas atividades. Não havia muita informação disponível sobre o vírus; os conteúdos variados e, por vezes, exagerados eram divulgados pela mídia. As pessoas temiam a morte e, mesmo sendo uma certeza, a morte não era desejada por ninguém. O mundo foi instigado a refletir sobre as condições da saúde pública, educação, emprego e economia, que se manifestam em cada nação. Não posso garantir que todos aprenderam sobre as questões socioeconômicas do Brasil, porém, muitos tiveram que enfrentar o isolamento social para reaprender sobre a vida em sociedade.

Este estágio foi realizado de maneira remota, o que foi ótimo, pois pôde-se adquirir mais conhecimento sobre a vida e os movimentos de humanização do que os conteúdos especificamente definidos em um currículo prescrito. De nos distanciar de uma vaidade gerada e nutrida por egos em uma academia que nos coloca em um nível de uma elite intelectual que hierarquiza saberes. Assim, partindo da crença da primeira autora de que o estágio seja campo de conhecimento que envolve teorização sobre a prática, construída na e pela prática, sendo produzida e reproduzida na relação entre os sujeitos (Freire, 1987). Frequentemente, o estágio é apresentado e oferecido como a parte prática em cursos de licenciaturas ou capacitação para futuros professores(as).

Ponderamos sobre a compreensão de se tornar professor(a) através da observação e do esforço para reproduzir o que está sendo observado. Considerando essa circunstância, é imprescindível que o(a) professor(a) em formação não limite-se apenas a observar os(as) professores(as) em ação pedagógica para copiar modelos de atuação, mas

³ Em itálico para informar que é um movimento circular no movimento de ensinar, também aprendo e vice-versa.

sim realize uma análise crítica fundamentada teoricamente e validada na realidade social onde o ensino ocorre. Assim, o estágio possibilita ao estudante em formação a aquisição de conhecimentos que se relacionam com as práticas formadas a partir da realidade experimentada.

2 Revisão Bibliográfica: Caminhos da aprendizagem

O contexto educacional a partir da década de 30 foi modificando-se e a profissão de professor(a) deixou de ser mera transmissão de conhecimento para tornar-se na relação de mediação do ensino/aprendizagem. Neste sentido, a formação docente assume o papel de ultrapassar o ensino para criar espaços de reflexão e participação nos processos de convivência social. Logo, entendemos que o(a) professor(a) não se forma totalmente na graduação, tendo, portanto, as práticas docentes aperfeiçoadas pelas suas experiências do cotidiano escolar e pela formação permanente e contínua (Campos; Pessoa, 1998).

A experiência docente se relaciona primeiramente à formação inicial e continuada, de acordo com o perfil de cada professor(a) e com o conceito que cada um adota de competência profissional. Sabemos que o trabalho docente se baseia essencialmente pelo domínio das competências e habilidades teóricas, técnicas e didáticas (disposição de maneiras adequadas de mediar as informações). Nessa perspectiva, entendemos que a prática docente da primeira autora é diferenciada da professora que supervisionou seu estágio, ou seja, da atuação da primeira autora como docente naquele momento, porque viver o movimento de tornar-se professora nos conduz a compreender que sempre temos algo a *ensinar/aprender* e, cada experiência em sala de aula nos ajuda a refletir sobre a ação pedagógica.

Percebemos a diferença de imediato ao analisar a nossa formação inicial, posto que nossas bases teóricas metodológicas não foram as mesmas, os contextos socioculturais diferentes que interferem diretamente na forma de pensar e agir. Assim, nos tangenciamos pelas concepções pedagógicas, perfil profissional, habilidades, competências e saberes diferenciados intrinsecamente pela área de formação acadêmica, logo, para Tardif (2002, p. 11)

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer, é o saber que os professores têm, e está relacionado com a identidade, com a experiência de vida, com a história profissional, com as relações que eles têm com os alunos e com outros atores da escola.

Também podemos mencionar a partir das concepções de que a dimensão temporal surge do fato de que as circunstâncias laborais demandam dos professores(as) conhecimentos, competências, habilidades e comportamentos específicos que só podem ser adquiridos e dominados através do contato com tais situações e, que o estágio se apresentou como tempo/espaço para reflexão e aprendizado da prática/técnicas que são específicas do movimento de tornar-se docente, e muitas vezes as salas de aulas universitárias dos cursos de licenciatura são ambientes muitas vezes de pensar “apenas” epistemologias. Instigando-nos a problematizar se de fato a universidade ou os cursos de licenciatura não se tornam um lugar/espaço intelectual que segregam e hierarquiza os conhecimentos. Como que só nesse espaço/lugar pudesse produzir teorias, enquanto que o espaço escolar se reserva ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. “Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela também faz alguma coisa de si mesma, sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte sua existência é caracterizada por sua atenção profissional” (Tardif, 2002, p. 56).

Consegui estabelecer uma conexão entre este trecho do autor e as práticas de aprendizado da supervisora/professora durante as aulas remotas, que envolviam a troca de experiências e o planejamento das atividades em sala de aula. A professora escutava com atenção as histórias das estagiárias e suas interações com os docentes que guiavam a ação pedagógica com as crianças, mantendo uma postura calma mesmo diante dos desafios exacerbados pelo contexto da pandemia. Ela incentivava as alunas a se integrarem mais com as professoras e a participarem de reuniões pedagógicas ou encontros com os pais (Sousa, 2020).

Conhecer e se apropriar de fundamentos teóricos metodológicos é momento privilegiado para compreensão do processo de trabalho em sala de aula, mas constituir outros saberes a partir da ação pedagógica nos remete à produção de epistemologias outras, pois são vivenciadas com os indivíduos que são atravessados por questões socioeconômicas e políticas, e que ensino e a aprendizagem se processam de forma diferente. Logo, o estágio nos proporcionou olhar a partir de outra perspectiva, não apenas de pensar sobre, mas problematizar que conhecimentos de fato deveremos constituir para uma atuação docente significativa em diferentes níveis de ensino.

Sou professora do Curso de Pedagogia em uma instituição pública de ensino no Piauí. Quando vou para a Unicamp cursar o doutorado em Educação assumo a condição de discente, e decido ser voluntária e realizar os estágios em docência com o intuito de aprender com outros docentes (Sousa, 2020).

Ademais, a oportunidade de conhecer, analisar experiências, avaliar a aplicação de metodologias didáticas peculiares do professor supervisor, durante o estágio, permitiu perceber as diversas faces interdependentes que influem nas situações de ensino aprendizagem. Desta forma, Pimenta (2009, p. 35) acrescenta que o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação se faz a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, na reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons.

Todavia, o estágio nos proporciona uma análise crítica da nossa própria forma de ser e de fazer educação, e é nesse momento que podemos escolher separar o que consideramos adequados para a atividade docente ou não. Envolve quais as concepções que tenho de ensino/aprendizagem, relaciona com conhecimentos da realidade social, econômica e cultural que atravessam a nós e aos demais indivíduos. Por conseguinte, temos espaço de sobra para acrescentarmos métodos de ensino diferenciados e adaptados sob a ótica do contexto em que estamos inseridos.

3 Metodologia: Modos outros da abordagem narrativa (auto)biográfica

Situamos o estudo pela abordagem da *pesquisaformação narrativa (auto)biográfica*. A narrativa (auto)biografia é uma escrita da própria pessoa sobre sua vida, experiências e percursos, cobrindo sua trajetória de maneira abrangente e não se restringindo a partes, mas sim tentando expressar o núcleo de sua existência, apresentando as narrativas e desafios de sua jornada. Isso enfatiza a relevância da autoformação como um processo que vai além da simples aquisição de conhecimento (Bragança, 2012). A autoformação é um processo contínuo de transformação pessoal e produção de sentidos na vida do sujeito.

Pressupõe uma relação ativa com o saber, onde o aprendizado é um meio para o desenvolvimento pessoal e não apenas um fim em si mesmo. Assim, a relação com o saber torna-se um elemento central, já que é através dela que o indivíduo se reconstrói, reinterpreta suas experiências e transforma sua visão de mundo, tornando-se mais importante do que a mera posse do conhecimento. A autora propõe que a interação com o saber e a reestruturação interna da pessoa são essenciais para o desenvolvimento pessoal. Isso sugere que o processo de aprendizado e a forma como a pessoa assimila e reflete sobre o conhecimento são mais relevantes do que a quantidade de informações obtidas.

Para Motta e Bragança (2019), a *pesquisaformação* faz com que a primeira autora pense e conceba a pesquisa a partir dos seus próprios processos de formação enquanto pessoa que vivencia os percursos de ensinar e aprender. Para Bragança (2018, p. 68), a *pesquisaformação* “[...] mobiliza processos reflexivos, conhecimentos, e assim, pesquisadores/as e sujeitos se formam em partilha, [...]. Ou seja, tal epistemologia, sensível, instituinte (Bragança 2012), nos ajuda a compreender elementos subjetivos que fazem parte de uma realidade social concreta em que educando e professores constroem suas práticas e discursos, que são compartilhados e materializados na prática com a comunidade.

Assim, partimos da nossa observação sobre a atuação do outro(a) que não deixa de ser vivência, como podemos encontrar nas explicações de Benjamin (1987), pois na relação de experimentar processos educativos com outras pessoas vamos constituindo saberes significativos para nossa prática docente, refletindo internamente e agindo externamente. Quivy e Campenhourdt (2005, p. 98) apontam que através da observação “[...] conseguimos captar os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmo, sem mediação de um documento ou de um testemunho”. O ato de observar foi, segundo avaliação da primeira autora deste trabalho, um exercício reflexivo que muitas vezes, em sua própria prática, foi falho, durante a graduação, crendo ela ter, até os dias hoje, ainda algumas dificuldades nessa prática.

Tal sensação, experimentada, pode-se explicar pelo fato de a atividade de tornar-se professor(a) ser algo que exige um esforço para além do *ensino/aprendizagem*: demanda pesquisa e reflexão, exige do profissional docente perceber e agir diante dos problemas que surgem cotidianamente na sala de aula. Exige que nos percebamos autores(as) no processo de *fazer/aprender*. Neste sentido, a disciplina Estágio Supervisionado do ensino fundamental deu oportunidade para a primeira autora deste texto de refletir sobre seus próprios modos de materializar as suas práticas pedagógicas em sala de aula, mas também de entender que os processos educacionais são atravessados pelos contextos sociohistórico das pessoas em formação.

4 Resultados e Discussões: movimentos de tornarmos docentes

Conquanto, ensinar e aprender a nos tornarmos docentes a partir do estágio traduz, muitas vezes, as características do projeto político-pedagógico do curso: objetivos que se pretende alcançar, interesses e a preocupação relacionada à formação acadêmica.

Portanto, as tendências pedagógicas adotadas pelo corpo docente no espaço acadêmico apresentam, nessa concepção de ensinar e aprender, os conceitos e práticas adotados pelos professores(as) (Pimenta, 2009). Tendo em conta essa reflexão a primeira autora fez as seguintes reflexões

Todavia, no primeiro dia de aula da disciplina que fiz estágio, fui percebendo a diferença entre a prática da professora observado e a minha. A diferença iniciou-se no momento em que era apresentado o plano de disciplina explanando os textos e fazendo uma explicação sucinta dos autores/a que seriam abordados ao longo do semestre. Outro fator a ser relatado foi a flexibilidade que transparecia em relação a alterações no plano de disciplina, caso houvesse necessidade iriam ser feitos sem prejuízo para os alunos/a. Na verdade, a professora supervisora centrou o seu trabalho em reflexões críticas a respeito das teorias ali estudadas (Sousa, 2020).

Em termos genéricos, a análise reflexiva da prática docente da supervisora de estágio foi decantada através de Pimenta (2009, p. 131) quando afirma que o homem precisa repreender a pensar. Desta forma, o estágio em docência auxiliou a primeira autora a repensar seus saberes, conhecimentos e métodos de ensino apreendidos até o momento de escrita deste texto. Entendemos que o processo educacional vai além da preparação para o mercado de trabalho, necessita da utilização premente de conhecimento crítico e participativo, exige de nós humanização em todos os processos, exige falar, mas também ouvir o outro. O entendimento sobre o saber advém da experiência pedagógica dos professores(as) e se concretiza por meio da identificação e da reflexão de elementos significativos dos trajetos pessoais e profissionais, na perspectiva deles, principalmente, aos aspectos vinculados ao intrincado fundamento da sua atuação docente. Entretanto, a formação inicial nos oferece uma avaliação crítica da nossa própria maneira de ser e de operar na educação, e é, nesse instante, que podemos optar e discernir o que julgamos apropriado para a atividade docente (Sousa, 2024). A observação ajudou a primeira autora a refletir sobre sua identidade docente, que segundo Pimenta (2002, p. 19)

[...] a identidade é construída a partir da: significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

A práxis pedagógica nos faz repensar a importância de se considerar o professor(a) em sua própria formação, principalmente, no que tange a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com as vivências observadas. Assim sendo, o conhecimento é construído a

partir da reflexão na/sobre a prática. Que as competências dos professores(as) são significadas constantemente quando nos permitimos aprender a aprender, Fleury e Fleury (2001, p. 185) constituem que

[...] competência é pensada como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas. Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém.

A competência é uma inteligência a ser trabalhada nas aulas através do ensino reflexivo possibilitado pela criticidade da construção de conhecimentos. É dentro desta ótica que percebe-se a questão da fluência do estagiário através dos mais variados tipos de leituras, bem como o tempo de experiência em sala de aula, os quais o conduzem uma prática pedagógica satisfatória. Assim, enquanto observava às aulas, foi possível perceber também que a professora demonstrava preocupação com a assimilação intelectual dos discentes, bem como a preocupação com a sua vida fora do espaço de socialização; epistemologias demonstrando o acolher aqueles discentes pelas suas subjetividades diferentes tornando um espaço aconchegando e divertido para o ensino e aprendizagem.

cada aula repensava a minha prática, a relação com os discentes e os métodos, que o foco não era preparar discentes para o mercado de trabalho, mas propiciar condições de humanização durante todo o processo de formação e que a preparação é para vida em sociedade, mas sem desenvolver as competências e habilidades dos sujeitos em formação. Em relação às metodologias diferenciadas e utilizadas em sala de aula, entendo que em cada momento da história da educação brasileira o sistema educacional adotava uma tendência pedagógica no ensino que atendesse a demanda social e cultural do país, assim dependendo do período histórico do Brasil podemos perceber características diferentes em relação às metodologias adotadas em sala de aula pelo professor(a). Percebo que as metodologias diferenciadas servem para respaldar os discentes sobre o processo dinâmico e complexo do ensino/aprendizagem. Ao observar as aulas da supervisora percebi que a forma como se aborda o conteúdo também diferencia a aula e que ela se utilizava de metodologia diferente, porém, sempre focando a teorização do conhecimento como principal suporte didático. Um fato que mereceu a atenção em sua prática docente foi em relação ao surgimento de dúvidas pertinentes a assuntos e autores/a. Na ocasião, a professora supervisora sempre fazia da sala de aula um espaço de diálogo interdisciplinar o que deixava os discentes bem à vontade na construção de conhecimentos (Sousa, 2020).

É fundamental refletir e concretizar intervenções educativas que vão além do simples processo de mediação do conhecimento, considerando os docentes em formação como protagonistas na construção do saber. Integrando o ensino à realidade da vida em comunidade, tornando as aprendizagens mais relevantes e permeadas pelos contextos

sócio-históricos. Freire (1987) enfatiza a relevância da participação engajada dos discentes, da elaboração conjunta do saber e da conversa para enfrentar os desafios que apresentam-se no cotidiano da sociedade e adentram os muros das escolas públicas, favorecendo uma educação mais humanizada e inclusiva. Bragança (2012, p. 66) pontua que

Se entendermos a formação como um processo interior, referido à possibilidade de o sujeito se permitir tocar pelos movimentos educativos da vida, transformando-os em experiências significativas, reconhecemos, então, o lugar central do sujeito. Afirmamos, no entanto, que a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas é necessariamente coletiva. Elas vêm de um investimento social, no caso, do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida.

Entendo que as dimensões que colaboram para a formação da identidade docente atravessam dinâmicas de aprendizagens experiências, que conectam saberes, ações, métodos, princípios atribuídos a partir da interação com o outro. Cabe ressaltar que a prática pedagógica no âmbito educacional está impregnada de subjetividades e, quando foi-se refletindo sobre o processo de tornar-se professora entendemos as particularidades da formação docente, não buscou-se descobrir soluções para os desafios que permeiam a interação cotidiana com todos os envolvidos na atividade docente, mas procurar compreensão da minha trajetória com o intuito de ressignificá-la.

5 Conclusões: Lições que aprendi

Portanto, o estágio em docência possibilitou perceber o quanto é necessário a autonomia do profissional da educação na relação teoria-prática, bem como, o quanto o ato de educar deve ser baseado na ação-reflexão-ação.

Igualmente, tal relato oportunizou uma crítica reflexiva e construtiva em relação à prática adotada pela professora supervisora, pois a tinha como referência para pensar o processo de ser e tornar-se docente, bem como, o desenrolar da formação acadêmica durante as aulas teórico-práticas. Após o processo de observação aprendi que existe uma necessidade do docente compreender o quanto é importante formação continua, pois o conhecimento é dinâmico e está em constante processo de reelaboração. Doravante, acrescentamos que o referido estágio foi relevante, pois fizemos reflexões significativas a partir dos aprendizados em relação à autonomia da professora na condução da ação pedagógica e que hoje reflete diretamente na prática docente da primeira autora.

Aprender muito com os discentes e com a professora supervisora nas relações que eram afetuosas e respeitosas, nas intervenções que me foram oportunizadas, contribuindo em reflexões necessárias a respeito da atividade docente. As leituras propostas para as aulas auxiliaram em movimentos de aprender a aprender com o outro. O estágio em docência abriu espaço para reflexão simultânea entre a prática que se observou e a realidade existente no cotidiano escolar, bem como, a análise crítica em relação à atuação em sala de aula e as metodologias desenvolvidas para este fim. Os relatos apresentados, nessa comunicação não evidenciam uma receita de como ser professor/a, mas apresentam uma experiência particular de observação/ação e reflexão da atividade docente.

Aprendi mais do que ensinei, se é que posso dizer que ensinei algo aos futuros professores em formação. No entanto, comprehendi a importância das relações afetivas e de uma escuta atenta às realidades que nos impedem de estar bem em diversos momentos da nossa existência. Este estágio me ensinou o que nenhum curso pode ensinar se não entendermos que o processo de aprendizagem começa primeiramente em nós, através da interação com os outros.

Referências

BENJAMIN, Walter. (1935). Obras escolhidas, v. 1. Magia e técnica, arte e política. 3^aedição- São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas In: ABRAHÃO Maria Helena Menna; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (organizadores). *Pesquisa (auto) biográfica: Diálogos epistêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018, (p. 65- 81).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Reflexões (in)conclusivas: a formação como tessitura de intrigas. In: Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, p. 249-267.

CAMPOS, S. de.; PESSOA, V. I. F. *Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön*. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FLEURY, Maria Tereza Leme. FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. RAC, Edição Especial 2001: (p.183-196).

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

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisaformação*: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto) biográficas artes de

dizerfazerdizer os saberes da experiência In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v.04, n.12, p1034-1049, set/dez. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência. Selma Garrido Pimenta, Maria do Socorro Lucena Lima; revisão técnica José CerchiFusari. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

QUIVY, Raymond. CAMPENHOURDT, Luc Van. Manual de investigação em ciências sociais. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amélia Mendes e Maria Carvalho. Revisão: Rui Santos (Departamento de Sociologia da Universidade de Lisboa); 4º Ed. Gravida, outubro de 2005.

SOUSA, Alba Patricia Passos de. *Tecendo memórias e histórias: associativismo pedagógico e as práticas educativas da União Artística Operária Florianense (1920 - 1957)* – Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao PPGE UNICAMP. – Campinas, SP: [s.n.], 2024.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.