ISSN: 2674-9270
Volume. 8, n. 1, jan./jun. 2026

ARTIGO

Recital
Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG.

Educação dialógica e a relação professor/a-aluno/a: um olhar a partir do estágio supervisionado

Ana Camili Oliveira Lima
Universidade Federal do Pará
E-mail: anacamilioliveiralima@gmail.com

Iara Taylane Oliveira Cardoso
Universidade Federal do Pará
E-mail: iara.cardoso@braganca.ufpa.br

Stephanny Santiago Manfredi Coelho
Universidade Federal do Pará
E-mail: manfredistephanny@gmail.com

Rodrigo Milhomem de Moura
Universidade Federal do Pará
E-mail: milhomemmoura@gmail.com

DOI: *https://doi.org/10.46636/recital.v8i1.703*

Recebido: *20 Jun. 2025*

Aceito*: 26 Mar. 2026*

Como citar este artigo: LIMA, Ana Camili Oliveira; CARDOSO, Iara Taylane Oliveira; COELHO, Stephanny Santiago Manfredi; MOURA, Rodrigo Milhomem de. Educação dialógica e a relação professor/a-aluno/a: um olhar a partir do estágio supervisionado. **Recital - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 8, n. 1, p. 134–151, 2026. DOI: 10.46636/recital.v8i1.703. Disponível em: https://recital.almenara.ifnmg.edu.br/recital/article/view/703.

Está obra está licenciada sobre uma Creative Commons Attribution 4.0 International License. Nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida, para propósitos comerciais, sem permissão por escrito. Para outros propósitos, a reprodução deve ser devidamente referenciada. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Educação dialógica e a relação professor/a-aluno/a: um olhar a partir do estágio supervisionado

RESUMO

O estágio supervisionado, no contexto das licenciaturas, constitui uma oportunidade fundamental para que o/a futuro/a professor/a desenvolva um olhar mais crítico e reflexivo sobre o fazer pedagógico, já que permite o contato direto com o ambiente escolar e com as diversas singularidades que o compõem. Assim, neste texto, temos como objetivo discutir sobre o ambiente escolar e a prática pedagógica de um professor de Língua Portuguesa, destacando a importância da relação professor/a-aluno/a no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, partimos de nossas vivências como estagiárias do curso de Letras-Português e de reflexões com nosso orientador de estágio. Como referencial teórico, fundamentamo-nos nos estudos de Freire (1992, 1996, 2014), Libâneo (2001), Franco (2016) e Moura (2023). Em termos metodológicos, adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos a observação participante, entrevista e registros em diários de campo. Nossos resultados evidenciam a relevância de uma abordagem pedagógica dialógica, que respeite a realidade sociocultural dos/as educandos/as e valorize a interação entre docente e discente como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as experiências adquiridas durante o estágio contribuíram significativamente para nosso processo formativo e para a construção e reconstrução de nossas identidades docentes, reforçando a importância de construirmos uma prática pedagógica humanizada e dialógica no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de professores/as. Prática pedagógica. Dialogicidade. Espaço escolar.

Dialogical education and the teacher-student relationship: a perspective from the supervised practicum

ABSTRACT

Supervised practicum, within the context of undergraduate teacher-education, constitutes a fundamental opportunity for aspiring teachers to develop a more critical and reflective stance toward pedagogical practice, as it enables direct engagement with the school environment and its varied particularities. Thus, this paper aims to examine the school environment and the pedagogical practice of a Portuguese Language teacher, highlighting the significance of the teacher–student relationship in the teaching and learning process. To this end, the study is grounded in our experiences as pre-service teachers in a Portuguese Language undergraduate program, as well as in reflections developed in dialogue with our supervising professor. Our theoretical framework draws on the work of Freire (1992, 1996, 2014), Libâneo (2001), Franco (2016), and Moura (2023). Methodologically, we employ a qualitative approach, utilizing participant observation, interviews, and field-diary entries as research instruments. Our findings underscore the significance of a dialogical pedagogical approach that respects students' sociocultural realities and regards teacher–student interaction as an essential element of the teaching–learning process. Moreover, the experiences gained during the practicum contributed substantially to our professional formation and to the (re)construction of our teacher identities, reinforcing the imperative to cultivate a humanizing, dialogical pedagogical praxis within the school context.

Keywords: Teacher Education. Teaching Practice. Dialogicity. School Environment.

INTRODUÇÃO

A educação formal pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento social, sobretudo se orientada para o enfrentamento das desigualdades e exclusões historicamente marcadas pelo gênero, raça, etnia, classe social, entre outras. Como destaca Freire (1967, p. 88), "necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política." Essa perspectiva nos mostra que, embora a educação formal muitas vezes atue na reprodução de desigualdades, ela também pode se constituir como um espaço dialógico, ajudando a formar indivíduos mais críticos, conscientes e preparados para transformar a realidade em que vivem. Além disso, Freire (1992) defende que nossas ações influenciam diretamente a vida coletiva e, por isso, a educação precisa ir além da mera transmissão de conteúdos e do respeito passivo ao conhecimento dos/as educandos/as. Nos dizeres do educador popular:

> Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz (Freire, 1992, p. 71).

Desse modo, entendemos que para a educação cumprir com seu papel de transformação social e da realidade dos sujeitos, é necessário vivermos o ato de educar na coletividade, na dialogicidade, no respeito e na boniteza que é. É fundamental também respeitar e fortalecer os saberes que os/as educandos/as trazem consigo, como também ampliá-los, ressignificá-los e transformá-los, a fim de evitarmos a estagnação e o deslumbramento cego, como a mariposa que, fascinada pela luz, perde a noção de tudo ao redor e gira em espiral até a sua morte.

No decorrer de nossa formação, contudo, temos entendido que isso não é uma tarefa fácil, pois a profissão docente se revela como um trabalho desafiador, atravessado por diversos discursos e formas de desvalorização social. Para Sá e Alves Neto (2016, p. 5), "a profissão docente sempre esteve permeada de certo estigma valorativo". Ou seja, a imagem social construída em torno dos/as docentes oscila entre a visão de 'heróis/heroínas' e 'ungidos/as', por terem a responsabilidade de formar cidadãos/cidadãs; 'vilões/vilãs', 'desocupados/as' e 'baderneiros/as', quando recorrem à paralisação ou à greve como forma de reivindicação; e, em outros momentos, como 'coitados/as', diante da evidente desvalorização profissional que atravessa o ofício.

Fato é que os/as professores/as enfrentam grandes desafios desde a formação inicial e continuam a enfrentá-los durante a realização de seu trabalho. Diversos aspectos permeiam essa trajetória, como a ausência ou ineficácia de políticas públicas (de formação inicial e/ou continuada, acompanhamento, avaliação, entre outras), baixos salários, estrutura escolar defasada, escassez de recursos pedagógicos qualitativos, entre tantos outros aspectos, o que prejudica o desenvolvimento, a motivação e a qualidade de seu trabalho. Nas palavras de Sá e Alves Neto (2016, p. 10):

> As dificuldades oriundas da formação precária, acrescidas por outras decorrentes do processo de massificação do ensino e degradação do trabalho docente, bem como a ausência de políticas públicas voltadas à resolução das problemáticas educacionais, resultaram em um quadro de descaracterização e desvalorização profissional da docência no Brasil. Isso provocou, e ainda provoca até hoje, grandes insatisfações dos professores com relação às condições estruturais de seu trabalho, impulsionando os movimentos articulados em torno da reivindicação pela valorização da função e pela formação de um profissional da educação de forma contextualizada e em sintonia com as demandas do contexto social mais amplo.

Nesse sentido, quando os/as docentes não se sentem valorizados/as, motivados/as e instigados/as, os reflexos disso, consequentemente, manifestam-se sobre a educação que é ofertada aos/às educandos/as. Como bem pondera Freire (2014, p.64-5), o/a educador:

> [...] tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. [...] O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Compreendemos, com isso, que a situação do trabalho docente é complexa e que sem uma ação coletiva entre as diversas esferas – governo, universidade, escola, comunidade e família – a materialização de uma prática de ensino-aprendizagem mais qualitativa e colaborativa continuará sendo uma utopia em nosso país.

Considerando os aspectos apresentados, é válido salientar que nossa investigação tem origem no Estágio Supervisionado I – Língua Portuguesa e suas Literaturas, componente curricular do curso de Letras-Português. No âmbito das licenciaturas, o Estágio Supervisionado (ES) constitui uma oportunidade imprescindível para que o/a futuro/a docente vivencie e analise criticamente o fazer pedagógico em contextos reais na Educação Básica. A experiência de estágio, realizada em uma instituição da rede estadual de ensino no município de Bragança/PA, entre os meses de outubro e novembro, possibilitou reconhecer diversos desafios presentes no ambiente escolar, contribuindo para uma análise crítica desse espaço, bem como do fazer pedagógico do/a professor/a, das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula e da relação estabelecida com os/as alunos/as.

Nesse caminho, temos como objetivo discutir sobre o ambiente escolar e a prática pedagógica de um professor de Língua Portuguesa, destacando a importância da relação professor/a-aluno/a no processo de ensino-aprendizagem. A investigação parte das vivências de três estagiárias do curso de Letras-Português e de suas reflexões com o professor-orientador de estágio.

Quanto à metodologia, partimos da pesquisa qualitativa (Flick, 2009), fazendo uso da observação participante (Silveira; Golle 2019), do diário de campo (Teixeira, Pacífico e Barros, 2023) e da entrevista (Castro; Oliveira, 2022) para registrar as impressões durante o estágio na escola. Vale ressaltar que as experiências vividas durante o ES incluíram a observação da prática pedagógica do professor supervisor, assim como observação da estrutura e do funcionamento do espaço escolar.

Como referencial teórico que fundamenta nosso estudo, destacamos Freire (1992, 1996, 2014), Perrenoud (2000), Libâneo (2001), Franco (2016), Silva e Delgado (2018) e Moura (2023), cujas contribuições abordam reflexões sobre o fazer pedagógico e as práticas

educacionais dos/as docentes no contexto escolar. Além disso, os estudos de Pimenta e Lima (2005/2006, 2010), Sá e Alves Neto (2016) nos oferecem aportes sobre os processos de formação e profissionalização docente no Brasil.

Diante disso, é importante salientar que o texto está organizado em discussão teórica, percurso metodológico, reflexões sobre a escola e a relação professor/a-aluno/a no processo de ensino-aprendizagem, e considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E O FAZER PEDAGÓGICO

O estágio supervisionado é um momento de grande relevância para os/as licenciandos/as, pois é a partir da vivência na escola que muitos/as compreendem, na maioria das vezes, as várias nuances da atuação do/a professor/a. Desse modo, esse momento formativo deve ser um espaço de diálogo, reflexão e criticidade. Sá e Alves Neto (2016, p. 11) defendem que:

> [...] a formação docente vai além da mera transmissão de conhecimentos técnicos ou da atualização científica, pedagógica e didática. A formação docente, sob este prisma, se transforma na positividade de criar espaços de participação, reflexão e formação, promovendo uma educação capaz de fazer com que as pessoas aprendam e sejam capazes de se adaptarem à convivência com a incerteza, levando em conta toda vastidão complexidade presentes no mundo atual.

Dito de outro modo, é necessário compreender que o ES é um momento fundamental no curso de licenciatura, que não deve ser reduzido apenas a uma atividade “prática”. No entanto, de acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 6), historicamente, o “estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria”. Quando se limita o estágio apenas a habilidades práticas, culmina-se, de certo modo, em um fazer mecanizado e uma prática de improviso, que se reduz a olhar os/as professores/as e a reproduzir seus modelos sem que se tenha uma reflexão crítica.

Ao avançarem na discussão, as estudiosas ressaltam que a “contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’” (Pimenta; Lima, 2006, p. 7). Assim, elas defendem a necessidade de olhar para o estágio como um lugar de pesquisa e reflexão, tendo em vista que é possível que as teorias possibilitem o acesso a outros caminhos, oferecendo ferramentas que possam auxiliar a questionar, por exemplo, a realidade social em que o ensino-aprendizagem ocorre; quiçá, modificá-lo, tornando-o cada vez mais crítico e dialógico.

Tais aspectos, no entanto, revelam-se complexos e demandam uma análise mais aprofundada. Piconez (2002, p. 22), em consonância com as autoras anteriormente citadas, destaca que “o que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria.” A partir desse olhar, compreendemos a importância de uma interação constante entre teoria e prática, em busca de um fazer praxiológico no Estágio Supervisionado (Moura; Azevêdo; Almeida, 2025). Em decorrência disso, acreditamos que as atividades construídas poderão estar mais próximas da realidade vivida pelos/as educandos/as. Isso implica, sobretudo, em saber mobilizar os conhecimentos teórico-práticos diariamente na sala de aula, na construção do planejamento

e das avaliações, assim como na relação com os/as educandos/as, nas reuniões pedagógicas, e em diversos outros momentos do fazer pedagógico.

Compreendido dessa maneira, o estágio se configura também como um lugar de pesquisa, reflexão e discussão, que favorece o processo de des/re/construção de identidades do sujeito em formação, podendo ajudá-lo a desenvolver diversas competências profissionais.

A propósito disso, Perrenoud (2000), ao elencar as competências profissionais para o ensino, como "gerir a progressão das aprendizagens" e "organizar e dirigir situações de aprendizagem", contribui para termos uma compreensão mais ampliada do estágio supervisionado. Em vez de ser reduzido a um espaço de aplicação técnica de teorias prontas, o estágio deve ser entendido como um campo de construção ativa do saber docente. Dessa maneira, as competências propostas não devem ser vistas como prescrições instrumentais, mas como orientações que exigem reflexão crítica, análise contextual e tomada de decisões pedagógicas fundamentadas. É nesse momento que compreendemos de forma mais evidente o papel da observação participante e da regência de classe.

Com isso, percebemos que, de um lado, as experiências no estágio podem permitir ao/à licenciando/a compreender a estreita relação entre teoria e prática, evidenciando que não estão soltas, mas que dialogam com os desafios e os processos do campo de atuação. De outro, ao refletir e ao pesquisar as demandas do contexto escolar, o/a licenciando/a pode construir novas formas de encarar seu futuro campo de trabalho.

Nessa direção, quando ocorre um fazer praxiológico no ES, constrói-se nos/as licenciandos/as um olhar mais crítico sobre sua esfera profissional e prática docente. Jacob e Muniz (2023, p.438), por exemplo, defendem que "o estágio exige do acadêmico não apenas postura ética [...], mas também que tenha um posicionamento firme em relação à sua prática docente". Assim, a análise crítica feita por parte do/a discente desde o ES pode abrir um leque de possibilidades que não se limita, como temos discutido, à reprodução, mas reflete sobre a construção do processo de ensino-aprendizagem, considerando outras abordagens e caminhos até então encarados como impossíveis. Todos esses elementos discutidos, irão fundamentar o fazer pedagógico desse/a futuro/a docente, que na interação com pares mais experientes poderá construir, desconstruir e/ou reconstruir outras práticas e identidades do que é ser, tornar-se e formar-se professor/a.

Nesse momento, corroboramos as ideias de Perrenoud (2000) e Freire (2014), quando ressaltam que o ofício docente não é fixo ou imutável. Isso implica dizer que o fazer-pedagógico está em permanente transformação e ressignificação, especialmente em contextos, como o de nossa época, permeado pelos constantes avanços das tecnologias digitais da comunicação e da informação, nos quais as exigências didáticas demandam constante atualização, evidenciando que ensinar requer reflexão contínua e compromisso com a complexidade do processo educativo.

Nas palavras de Baccin, Pinto e Coutinho (2021), com as mudanças que ocorrem na sociedade, as escolas e seus/suas profissionais também precisam se reinventar. Essas transformações se revelam, especialmente, no uso frequente de celulares em sala de aula e excesso de informações resultantes das redes sociais. Esse acúmulo de dados inclui notícias falsas ou retiradas de contexto, opiniões sem fundamentos e conteúdos que viralizam, muitas vezes, sem critérios de credibilidade. Em razão disso, o/a professor/a, em sua prática pedagógica, necessita pensar constantemente em novas formas de dinamizar as aulas, lidando com os desafios que essas mudanças apresentam, utilizando métodos que agreguem essas tecnologias de maneira pedagógica e crítica, explorando a eficácia dos dispositivos móveis como instrumentos de apoio. Além disso, utilizar essas estratégias torna-se primordial para

aprimorar o senso crítico dos/das estudantes, para que eles/elas sejam capazes de interpretar as informações que circulam na internet, evitando o consumo passivo de conteúdos.

Dito isso, é importante ressaltar que o fazer pedagógico esteja atrelado à necessidade dos/as educandos/as, acompanhando seu processo de aprendizagem, assim como é retratado por Ferreira et al (2022, p. 70), quando ponderam que "o docente pode organizar suas aulas de acordo com as necessidades e realidade de seus alunos". Por esse motivo, os/as professores/as, ao planejarem suas aulas, devem refletir sobre quais metodologias serão inseridas em suas turmas e quais são os desafios enfrentados pelos/as seus/suas educandos/as no processo de ensino-aprendizagem.

Isso se deve ao fato de o fazer pedagógico ser um ato ético, político, crítico e dialógico, como discutido por Moura (2023), ao sugerir uma Educação Linguística Dialógica – uma concepção que busca ultrapassar abordagens pedagógicas tradicionais, mecanizadas e distantes das realidades dos/as educandos/as. Segundo o autor, o processo educativo precisa estar lado a lado com as experiências de vida dos/as estudantes, reconhecendo e valorizando suas histórias, saberes e identidades, em especial dos grupos marginalizados, como as populações indígenas, periféricas, pretas e pardas, que são frequentemente silenciadas, esquecidas e negligenciadas na educação não dialógica e crítica. Em virtude disso, vemos que a realização do fazer pedagógico exige amor, diálogo e respeito; ensinar exige respeito a quem somos e a nossos/as educandos/as, pois, como Freire (1996, p.37) defende:

> Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.

Por conseguinte, devemos lutar para que a profissão docente seja mais respeitada, e como o autor ressalta, é preciso ter um entendimento profundo sobre a prática educativa, reconhecendo que o ensino de qualidade não depende apenas do esforço dos/as professores/as. Ou seja, é necessário que os/as educadores/as sejam tratados com decência pelo Estado, comunidade, família e educandos/as para que exerçam sua profissão com mais dignidade.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender os fenômenos sociais a partir das experiências e significados atribuídos pelos/as participantes do estudo, valorizando a subjetividade e a complexidade desses sujeitos. Sobre isso, Flick (2009, p. 23) ressalta que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem "na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos".

Assim, nossa pesquisa proporciona uma visão do contexto escolar a partir de nossas reflexões, como estagiárias, em diálogo com nosso orientador de estágio, tendo como técnicas de geração de dados a observação, registrada em três diários de campo, e uma entrevista com o professor supervisor da escola.

Sobre a observação, Silveira e Golle (2019) apresentam que esse tipo de técnica nos permite constatar a maneira como os/as docentes trabalham, ou seja, quais são as práticas de ensino empregadas em sala de aula. Assim, as observações mais marcantes que fizemos foram registradas em diários de campo. Teixeira, Pacífico e Barros (2023, p. 1685), ao discutirem essa técnica, destacam:

> o conteúdo do diário (sejam registros em um caderno ou outro suporte) é o que fará a diferença na descrição e análise da realidade em sua totalidade. [...] o diário de campo consiste em material físico com registros produzidos a partir de informações do campo, local físico da pesquisa, onde acontecem as observações e anotações, que é um microcosmo constituído por *habitus* que deve ser considerado nas análises com vistas à produção de conhecimentos.

Compreendemos, nesse sentido, que o diário de campo foi indispensável tanto durante a realização do estágio quanto no processo de escrita deste texto, pois nos possibilitou registrar diversas observações de forma detalhada e reflexiva. Utilizamos três diários de campo de nossa autoria, elaborados durante o Estágio Supervisionado – realizado no segundo semestre de 2024 – e enriquecidos pelas discussões com nosso orientador ao longo da experiência como estagiárias. Para preservar nossa identidade, optamos por identificá-los da seguinte maneira: Diário da Acadêmica A, Diário da Acadêmica B e Diário da Acadêmica C. Esses registros serviram como suporte para nossas análises e reflexões, sendo citados no texto indicando o instrumento, o autor e a data, por exemplo: (*Diário de campo, Acadêmica A, 14 de nov. 2024*).

Além do diário, realizamos uma entrevista com o professor supervisor para compreender a maneira como ele se relaciona com seus/as alunos/as e a importância dessa interação no processo de ensino-aprendizagem, bem como sua experiência e prática como docente. Sobre esse instrumento de registro de dados, Castro e Oliveira (2022, p.43) ressaltam que:

> [...] é possível alcançar uma participação ativa dos informantes, sobretudo com o uso de questões abertas, nas quais poderão discorrer sobre os temas propostos com base em seus próprios pensamentos, crenças e reflexões particulares, uma vez que as questões apontam para uma temática, mas não propõem resposta única.

Dessa maneira, seguindo as ideias apresentadas pelos autores, a entrevista foi feita por meio de um roteiro de perguntas abertas, isto é, aquelas que não possuem uma resposta sistematizada. Foram elaboradas cinco perguntas ao professor supervisor durante a entrevista. Porém, apenas duas foram utilizadas na construção desta pesquisa: *1) Como ocorre a relação professor-aluno em sua sala de aula? 2) Como você ajusta suas práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades, estilos de aprendizagem e ritmos dos/as alunos/as?* Esse instrumento aparece nas discussões com o seguinte código: instrumento, o autor e a data, por exemplo: (*Entrevista, Professor, 10 nov. 2024*). Além disso, realizamos um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) com o intuito de conhecer a visão, a missão, os projetos, os objetivos, entre outros aspectos da escola.

Nessa direção, é importante salientar que iniciamos o estágio em outubro de 2024 com atividades de orientação na universidade (estudo dos/as autores/as base do componente curricular, explicação sobre os documentos necessários, seguro estudantil, entre outros).

Nesse período, também entregamos os documentos necessários à realização do estágio na instituição (ofício, carta de apresentação ao/a docente, plano de estágio, termo de compromisso, entre outros). Após, a anuência da direção da escola para realizar o estágio e do encaminhamento ao/à professor/a supervisor, iniciamos o ES de observação participante.

A vivência de observação participante efetiva ocorreu em novembro, na qual tivemos uma compreensão mais ampla da estrutura e funcionamento da escola. É válido destacar que o nosso curso de Licenciatura em Letras-Português é organizado em regime modular/blocado, o que dificulta a realização de estágios prolongados em outros períodos do calendário acadêmico. Por isso, o estágio foi planejado de acordo com o calendário da faculdade e da escola. Além disso, o Estágio Supervisionado I tem caráter observacional, não sendo praticada a regência de classe, conforme o Projeto Pedagógico de Curso da instituição de ensino superior.

O estudo está vinculado ao projeto de pesquisa "Por um fazer praxiológico no Estágio Supervisionado" e foi conduzido em conformidade com os princípios éticos estabelecidos para investigações envolvendo seres humanos. Aplicamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao docente participante da pesquisa, garantindo sua compreensão e concordância voluntária em relação aos objetivos e procedimentos da investigação. Além disso, a identidade do professor foi preservada, sendo ele referido genericamente como "professor", durante a análise de dados. Nenhuma informação que permitisse sua identificação foi utilizada no texto.

REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA

A pesquisa ocorreu em uma escola pública da rede estadual do município de Bragança-PA, próxima ao centro da cidade, o que facilitou o nosso acesso ao ambiente escolar. De acordo com a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a instituição possui parceria com diversas instituições de ensino superior, e uma delas é a Universidade Federal do Pará (UFPA). A escola, de modo geral, proporcionou um estágio tranquilo, acolhedor e enriquecedor. Logo nos primeiros dias de observação, foi perceptível a variedade de comportamentos e interações presentes no espaço escolar. No intervalo, por exemplo, alguns/algumas alunos/as transitavam pelos diferentes espaços da instituição com euforia, enquanto outros/as demonstraram ser mais reservados/as e introvertidos/as. Essa dinâmica de comportamentos demonstra como o ambiente escolar é um espaço que precisa possibilitar a inclusão e a socialização entre todos/as os/as agentes da escola. A observação que se seguiu durante a vigência do estágio colaborou para o entendimento de que a escola é espaço adaptável, onde coabitam experiências, sonhos, preconceitos, entre diversos outros aspectos que compõem elementos no processo de formação dos/as discentes.

É importante destacar que o ambiente possui uma vegetação que proporciona uma atmosfera acolhedora, conforme consta no registro em um dos diários de campo:

> [...] A escola, mesmo com suas limitações, transmite um clima acolhedor que vai além das condições materiais. O espaço pequeno contém algumas plantas (algumas frutíferas) cuidadosamente organizadas, criando uma atmosfera tranquila, oferecendo aos alunos e à comunidade um espaço convidativo. (Diário de campo, Acadêmica A, 14 de nov. 2024).

Além disso, vimos que a escola possui espaços de aprendizagem que faltam em muitas outras instituições, tais como biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório multidisciplinar, uma pequena papelaria que oferecia alguns serviços à comunidade escolar, como, por exemplo, fotocópias, impressões, encadernação, entre outros. A escola não oferta isso gratuitamente para os/as discentes, sendo um desafio para muitos/as imprimir os materiais. Observar o espaço escolar foi pertinente, pois constatamos, a partir dele, como cada detalhe influencia na vida dos/as alunos/as, professores/as e demais profissionais que ali atuam, o que influencia, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem.

Durante a observação, notamos que o nosso *locus* de pesquisa atendia estudantes vindos/as da zona rural, de comunidade quilombola e de bairros distintos do município de Bragança. Alguns/algumas desses/as alunos/as são atípicos/as, isto é, aqueles/as com Transtornos do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia e outros. Além disso, há uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse contexto, um ponto importante a ser destacado são as lacunas significativas na aprendizagem que muitos/as educandos/as enfrentam – muitos/as deles/as tiveram pouco acesso à escola durante a pandemia de Covid-19. De acordo com o relato do professor supervisor, os/as alunos/as demonstram atrasos notáveis no ensino de Língua Portuguesa ao chegar no sexto ano.

> [...] quando o estudante chega ao sexto ano, o professor muitas vezes se depara com alguém que ainda não sabe ler nem escrever. Trata-se de um grande desafio para o ensino de Língua Portuguesa, pois se parte do pressuposto de que, nesse nível de escolaridade, o aluno já estaria preparado para aprender determinados conteúdos específicos da disciplina. No entanto, essa não é sempre a realidade. Muitos estudantes vêm da zona rural enfrentando sérias defasagens, o que exige do professor um esforço adicional. Em muitos casos, é necessário rever todo o planejamento anual e, ao invés de seguir com os conteúdos previstos, retomar etapas anteriores do processo de alfabetização. (Professor, entrevista, 14 de nov. 2024).

Essa é uma realidade recorrente em algumas escolas do município de Bragança, segundo relatos de docentes durante o estágio, em que muitos/as estudantes chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem estarem plenamente alfabetizados/as. Consequentemente, esse cenário representa um desafio significativo para os/as profissionais da educação de áreas específicas (Português, Matemática, História...), que precisam lidar com essas demandas e, como citou o professor-supervisor, têm que revisitar frequentemente o planejamento anual para conseguirem garantir aprendizagens essenciais de leitura e escrita. Percebemos, face a isso, que o processo de alfabetização exige um envolvimento conjunto da instituição e, sobretudo, da família, cuja participação constante na vida escolar do/a estudante é fundamental, mas isso nem sempre ocorre. Além disso, é igualmente importante promover a inclusão ativa desses/as estudantes no cotidiano da turma e da escola, favorecendo o pertencimento e o acolhimento, ampliando suas possibilidades de aprendizagem para que consigam estar plenamente alfabetizados/as ao avançarem para as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em suma, o Estágio Supervisionado constituiu-se, para nós, como um momento de reflexão e construção de criticidade, possibilitando a articulação entre teoria e prática, enfim, como algo praxiológico. Ao observar e analisar o cotidiano da escola pública em que

estagiamos, compreendemos sobre o fazer pedagógico e também desenvolvemos um olhar mais atento às complexidades e às demandas desse espaço social. Essa experiência nos instigou a pensar criticamente sobre o nosso papel como futuros/as professores/as e a importância de uma prática pedagógica consciente, dialógica e comprometida com a formação mais democrática dos/as nossos/as futuros/as educandos/as, independentemente do contexto do qual eles/elas sejam oriundos/as.

A RELAÇÃO PROFESSOR/A-ALUNO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO

Observar os/as responsáveis que atuam direta e indiretamente na educação nos fazem ter uma visão mais atenciosa sobre como funciona o ambiente escolar e como cada um/a contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes. Outrossim, é evidente o leque de oportunidades que o estágio proporciona, mostrando quais os desafios enfrentados pelos/as professores/as e como eles/as lidam com os impasses que surgem. Assim, o que chamou bastante atenção nesse período de estágio foi a relação que o professor supervisor estabeleceu com os/as seus/suas alunos/as e esse foi o principal tópico de aprofundamento e pesquisa do nosso primeiro estágio.

Segundo Brait *et al* (2010), "o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente parte e contemplado pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula". Isso nos leva a reforçar a ideia de que o ensino vai além da transmissão de conteúdos, isto é, para que se obtenha um ensino mais crítico e dialógico é necessário que o/a aluno/a faça parte desse processo como agente ativo. Nesse ponto de vista, Freire (1996) acredita que ensinar requer rigidez no sentido de ser necessário criar condições para que os/as alunos/as não apenas reproduzam o que foi ensinado, mas que possam se posicionar e investigar, contribuindo para a construção do conhecimento. No que se refere a isso, refletimos a partir de um dos nossos diários de campo:

> Percebi que o professor possui uma didática excelente e bastante curiosa. O mesmo tem uma relação muito próxima dos alunos, conquistando-os com uma abordagem descontraída e amigável. Ele consegue entrar nas brincadeiras dos alunos de forma equilibrada, mantendo o respeito, o que fortalece sua relação com a turma. Essa relação faz com que os discentes se sintam mais à vontade e dispostos em participar de sua aula. (Diário de campo, Acadêmica A, 4 de nov. 2024).

Os registros da estagiária revelam a importância da interação entre professor/a e aluno/a para que o processo de ensino-aprendizagem tenha resultados positivos, reforçando que a metodologia de ensino não se limita a um modelo rígido. Nesse sentido, Moura (2023, p. 157) discute que "entender que nossa práxis pedagógica não é algo estático e simples de se fazer, exige-nos reflexão constante de quem somos, como chegamos a ser o que somos e o que podemos nos tornar por meio da língua[gem]". Dessa forma, entendemos que a educação se caracteriza como um processo histórico, social e cultural, exigindo do/a docente reflexão, flexibilidade e competências, de modo a estabelecer um espaço de aprendizado mais inclusivo. É, pois, fundamental que o/a professor/a se forme – e continue se formando – de maneira dialógica e crítica, compreendendo as complexidades que envolvem sua práxis. É necessário que esteja apto a diversificar as estratégias pedagógicas, indo além da mera reprodução de métodos previamente estabelecidos (Franco, 2016).

Nesse sentido, a interação irá propiciar a troca de saberes, assim o/a professor/a será o/a mediador/a e facilitador/a da aprendizagem, deixando apenas de ser um transmissor/a de conteúdo. Partindo das reflexões de Libâneo (2001), ao discutir sobre o/a professor/a tradicional e o/a professor/a progressista, Moura (2023, p. 154) aponta que "os/as professores/as progressistas variam bastante seus métodos de ensino, preocupam-se com as diferenças individuais e sociais dos/as estudantes, tentam usar mais o diálogo". Por este ângulo, adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades de cada aluno/a, implementando o diálogo como força motriz, faz com que haja uma construção coletiva da aprendizagem.

No contexto atual, bombardeado de informações e redes sociais, sabemos o quanto pode ser difícil essa interação, tanto por parte do/a professor/a quanto por parte do/a estudante. Como realçam Pieczarka e Valdivieso (2021, p. 65) "o estabelecimento do vínculo não é simples e também não depende apenas da 'boa vontade' do professor [...] o fator principal é o aluno permitir a relação e de aceitar que o professor entre em seu universo particular." Quando temos uma boa relação com as pessoas, seja no local de trabalho ou no meio familiar, nos sentimos mais determinados/as e na sala de aula não é diferente. No estágio, percebemos que o foco, o empenho e a dedicação de ambas as partes no processo de aprendizagem foram muito positivos.

O/A professor/a se torna um agente essencial para a construção de um contexto propício à aprendizagem, pois o desacolhimento pode dificultar tanto a receptividade dos/as alunos/as quanto o processo de ensino-aprendizagem e nenhum/a professor/a passa despercebido/a pelos/as educandos/as:

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (Freire, 2014, p. 64)

Compreendendo essa dimensão formadora da presença docente, o professor entrevistado e nosso supervisor, relata que, para evitar impactos negativos e construir um vínculo saudável com os/as discentes, busca adotar uma postura de aproximação e acolhimento. Sobre isso, ele afirma:

> [...] quando o aluno não gosta do professor é muito difícil, e ele vai gerar esse sentimento nos outros também, aquele professor antipático. [...] para você conseguir dar aula é complicado, é muito ruim. E esse primeiro contato que eu faço é a relação com o aluno. Eu procuro brincar, eu procuro criar uma amizade [...]. Mas não é aquela amizade a ponto de achar que eu também sou aluno junto com ele, não. Mas é uma amizade de professor com aluno. (Entrevista, professor, 14 de nov. 2024).

O relato do educador destaca um aspecto importante no ambiente escolar, que é a interação entre professores/as e alunos/as. Ele indica que quando um/a aluno/a não gosta de um/a professor/a pode gerar um efeito cadeia. Isso pode influenciar outros/as alunos/as, criando um clima de distanciamento. Tal reflexão nos aproxima dos dizeres de Freire (1996, p. 44), quando destaca que:

> [...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Todavia, o professor entrevistado frisa um ponto essencial: a amizade com os/as alunos/as possui limites, com empatia e respeito, reforçando sua função e autoridade como educador. Este meio termo é fundamental, pois o excesso de rigidez pode gerar distanciamento, enquanto uma postura exageradamente flexível pode prejudicar a condução da aula, consequentemente o ensino-aprendizagem.

Essa busca por equilíbrio na postura do/a educador/a se torna ainda mais evidente ao considerar as características de cada turma. Em nossa observação, constatamos, por exemplo, que as turmas do Ensino Médio eram menos agitadas. No entanto, os/as discentes eram participativos/as nos conteúdos, diferente dos/as estudantes da turma de 9º ano, que eram bastante eufóricos/as e demonstravam desinteresse nos assuntos. Dessa forma, a prática adotada pelo professor para cativá-los era se inserir nas dinâmicas deles/as, como consta o relato a seguir:

> [...] havia muito mais agitação [no 9º ano], mas o docente sabia controlar com maestria as brincadeiras. Ele participava delas, mas também fazia os estudantes se inteirar da aula, mostrando sempre essa relação de amizade com a turma e, ao mesmo tempo, se colocando como professor. (Diário de campo, Acadêmica B, 4 nov. 2024).

Nesse caminho, notamos que a forma como cada turma conseguiu alcançar seu objetivo relativo ao conteúdo, nos fez enxergar o quão é necessário, como futuros/as professores/as, nos adaptarmos às situações, buscando sempre melhorar nossa conduta dentro de sala de aula, proporcionando ao aluno/a um processo de aprendizagem mais interessante e dialógico. Assim, nos aproximamos de Freire (1996), quando destaca que as práticas precisam ser avaliadas constantemente, repensando e considerando se os objetivos estão sendo alcançados.

Um ponto importante que também consta em um dos nossos diários de campo, é sobre como o professor supervisor aplicou os conteúdos. Sucedeu-se da seguinte forma: o docente distribuiu gêneros textuais diferentes para os/as alunos/as, como por exemplo, carta, reportagem, propaganda, poema, letra de música, charge e tirinha. Vale ressaltar que todos os textos faziam relação com a lenda de *Rúda*[1], conforme evidenciado no seguinte excerto:

> Hoje o foco da aula na turma 201 [turma de 2º ano do Ensino Médio] foi sobre "intertextualidade". O professor supervisor apresentou um vídeo, que narrava a lenda de Rudá - Tupi Guarani. Eu ainda não tinha ouvido falar sobre a lenda, então fiquei tentada a investigar mais a respeito, pois eu gostei bastante da história e pelo visto os alunos também, porque todos eles estavam prestando atenção no vídeo. (Diário de campo, Acadêmica C, 5 de nov, 2024).

[1] A lenda de Rudá é de origem Tupi-Guarani e narra a história de amor entre o Sol (Guaraci) e a Lua (Jaci), na narrativa ambos não podem se encontrar, mas Rudá foi criado para ser o mensageiro entre Guaraci e Jaci. Disponível em: https://terraderuda.org.br/2014/blog/mito-de-ruda/. Acesso em 1 de jun. 2025.

Observamos que a estratégia adotada pelo professor, ao introduzir o conteúdo por meio de um vídeo e de vários gêneros sobre a lenda de Rudá, revela uma prática alinhada ao ensino mais contextualizado de Língua Portuguesa (Antunes, 2003). Tal abordagem, pelo excerto do diário, nos leva a refletir que favorece o engajamento dos/as estudantes e amplia a compreensão de conteúdos mais densos, como a intertextualidade. Além de tornar a aula mais dinâmica, os recursos levados estimularam a aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da compreensão e interpretação textual dos/as educandos/as face aos diferentes gêneros textuais.

Ainda em entrevista com o professor supervisor, ele destacou a importância do equilíbrio entre metodologias tradicionais e inovadoras no ensino da língua[gem]:

> [...] Essas dinâmicas, essas didáticas, essas abordagens precisam ser feitas. O professor não pode se limitar a uma postura tradicional, centrada apenas na escrita — escrever, escrever, escrever. Ouço muitos alunos comentando sobre isso, sobre professores que só falam de suas vidas ou apenas escrevem no quadro. Mas a verdade é que, dentro da sala de aula, é preciso ser maleável. É importante buscar aulas mais dinâmicas, mesmo que, muitas vezes, a escola não disponha dos recursos adequados — como data show, computador ou sistema de som. Ainda assim, aprendi que a escrita também tem seu papel: é necessário registrar o conteúdo. Se o professor só aplica aulas dinâmicas, no fim do ano o aluno pode não ter nada no caderno para estudar para as provas. Por isso, é preciso encontrar um equilíbrio: unir elementos do ensino tradicional com práticas mais contemporâneas — como o uso de memes, recursos digitais e outras linguagens próximas dos estudantes. (Entrevista, 14 de nov. 2024).

Esse relato do entrevistado destaca a relevância de um ensino que não se limita a práticas tradicionais. Além do mais, ele defende que não se deve excluir completamente componentes fundamentais da educação convencional. A observação em sala de aula nos possibilitou perceber que os/as discentes tendem a interagir melhor com práticas que intercalam entre ocasiões de metodização de conteúdos e atividades estimulantes. Todavia, ainda há adversidades no que diz respeito à adequação de metodologias de ensino à realidade social dos/as educandos/as, especialmente em escolas onde o acesso a recursos pedagógicos e a tecnologias são limitados. Como menciona Franco (2016, p. 541), “um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno [...] dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado [...]”. Dessa forma, o/a docente que percebe essas particularidades é capaz de elaborar uma abordagem pedagógica mais compatível ao contexto de sala de aula.

Por outro lado, a fala do professor evidencia um aspecto recorrente no cotidiano escolar: a pressão social e familiar em torno da “materialização” do ensino, representada pelo caderno como “prova” de aprendizagem. Há uma expectativa — tanto por parte das famílias quanto da própria cultura escolar — de que o ensino deve se concretizar em registros “visíveis”, ainda que isso nem sempre corresponda à efetiva construção do conhecimento e da aprendizagem. Essa exigência simbólica e social faz com que o/a professor/a se veja compelido/a a manter práticas mais tradicionais, como usar todas as folhas em branco do caderno do/a educando/a e trabalhar todo o livro didático ao final do ano, mesmo quando busca inovar em suas metodologias. Nesse contexto, o equilíbrio entre aulas expositivas, com registro formal, e práticas pedagógicas mais dinâmicas torna-se uma estratégia não apenas didática, mas também de resposta às demandas externas que atravessam a escola.

Nesse período de estágio, foi possível compreender que, apesar das práticas pedagógicas no ensino de língua[gem] estejam bem mais contextualizadas que a de nossa época como alunos/as, o ensino tradicional ainda é predominante no ambiente escolar, como destacado por Moura (2023):

> práticas educacionais arbitrárias nas aulas de língua[gem] são frequentes em muitos espaços escolares ainda hoje; fato que leva diversos/as educandos/as a abominarem a aprendizagem dos recursos linguísticos da sua própria língua[gem]: primeiro, porque, em muitos casos, a sua forma de falar é desrespeitada e invalidada, e isso já o exclui de um espaço de privilégio e, segundo, porque o/a torna obrigado/a a decorar uma série de normas e regras abstratas que não fazem sentido em sua realidade (Moura, 2023, p. 154).

Em algumas ocasiões, presenciamos o desinteresse dos/as educandos/as diante de métodos demasiadamente rígidos, relacionados à memorização e à reprodução mecânica dos conteúdos. Todavia, nas aulas em que foram utilizadas atividades estimulantes e dinâmicas, a participação foi visualmente superior. Ao valorizarmos os conhecimentos prévios do/a educandos/as para avançarmos nos conteúdos, a aprendizagem torna-se mais significativa, fortalecendo o vínculo entre professor/a e aluno/a. Esse ponto de vista dialoga com a percepção de Libâneo (2001, p. 4), quando afirma que:

> [...] o traço mais marcante de uma didática crítico-social – numa perspectiva sócio construtivista, superando o caráter somente instrumental da didática usual - seja o de atribuir ao trabalho docente o papel de mediação entre a cultura elaborada, convertida em saber escolar, e o aluno que, para além de um sujeito psicológico, é um sujeito portador da prática social viva (Libâneo, 2001, p. 4).

Desse modo, o/a educador/a não apenas transmite conhecimento, mas também atua como mediador/a entre a realidade social dos/as alunos/as e o conhecimento, o que requer uma estratégia de ensino que visa equilibrar diferentes métodos educacionais. E, cabe ao professor/a, buscar meios para que isso ocorra da maneira mais dialógica, sem deixar de lado a participação ativa dos/as alunos/as.

Para complementar, Freire (1996, p.37) realça que “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.” Assim, ele defende que é essencial nas relações entre professores/as e alunos/as um processo de interação que favoreça o desenvolvimento do pensamento crítico, com vistas a promover a autonomia do/a educando/a, incentivando-o/a a questionar a realidade em que está inserido/a e atuar de forma transformadora sobre ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o Estágio Supervisionado I – Língua Portuguesa e suas Literaturas representou uma etapa fundamental na construção de nossas identidades docentes, configurando-se como um espaço privilegiado de reflexão, questionamento e ressignificação da docência para nós. Essa experiência proporcionou uma compreensão mais abrangente sobre o enfrentamento das demandas cotidianas do ensino-aprendizagem. Ao longo do estágio, ficou evidente que a docência transcende a simples transmissão de conteúdos,

conforme destacam Freire (1992; 1996) e Libâneo (2001). Ou seja, ela envolve planejamento cuidadoso, adaptação constante e, sobretudo, a sensibilidade para compreender as necessidades dos/as educandos/as, configurando-se como uma prática dialógica e em contínuo desenvolvimento.

A necessidade em equilibrar diferentes estratégias de ensino foi uma das principais aprendizagens adquiridas durante o período de estágio e de construção deste texto. Conforme abordado ao longo desta investigação, a docência exige uma constante articulação entre diferentes práticas, considerando as especificidades dos/as alunos/as, a realidade da escola e os recursos disponíveis. O relato do professor supervisor, quando destaca a importância de encontrar um "meio termo" entre as práticas de ensino, evidencia a necessidade de adaptação contínua às demandas do contexto educacional.

Além da práxis do professor supervisor, o estágio proporcionou uma compreensão mais abrangente do espaço escolar e também na relação entre os diferentes agentes que compõem essa esfera. O convívio com os/as alunos/as revelou que a educação formal não é previsível e simples, pelo contrário, cada turma expõe seus desafios específicos, reivindicando do/a educador/a um olhar mais sensível e atento para entender como cativar os/as educandos/as durante o processo de aprendizagem. Muitas razões influenciam no desempenho dos/as estudantes, desde suas individualidades até suas condições socioeconômicas, e cabe ao docente e a comunidade escolar encontrar maneiras para tornar a educação acessível a todos/as.

Nessa direção, o Estágio Supervisionado comprovou que a relação professor/a-aluno/a vai além do ensino formal. Um/a professor/a atento às necessidades de seus/as alunos/as age como referência, motivando-os/as a acreditar em seu potencial e a superar os desafios que surgem diariamente. Percebemos, com isso, que o ensino-aprendizagem acontece na relação professor/a-aluno/a, exigindo respeito, motivação, diálogo e boa convivência entre as partes envolvidas. Assim, as experiências vividas nesse período de estágio reforçaram que o ensino não se resume apenas em planejamentos e aulas, mas envolve a dimensão humana, onde cada contato pode transformar o percurso acadêmico e pessoal de cada aluno/a.

Em suma, compreendemos o estágio como um espaço privilegiado de pesquisa, reflexão e formação docente em constante construção, desconstrução e reconstrução. Esperamos que as experiências aqui relatadas contribuam, sobremaneira, para o debate sobre a prática pedagógica, a relação professor/a-aluno/a no processo de ensino-aprendizagem, e também para inspirar a produção de novos investigações que ampliem a compreensão sobre os desafios e possibilidades do fazer docente, a partir do estágio supervisionado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BACCIN, Bruna Ambros. PINTO, Luiza Frigo. COUTINHO, Renato Xavier. O fazer pedagógico dos professores dos anos iniciais: investigando suas dificuldades. **Revista prática docente**, v.6, n.2, 2021. Disponível em: http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e044.id1149. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRAIT, Lílian et al. A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-UFG, v. 8, n. 1, jan./jul. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868 Acesso em: 19 nov. 2024.

CASTRO, Elaine de. OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz de. A entrevista semi estruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022. Disponível em:https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n3p25-45. Acesso em: 19 nov. 2024.

FERREIRA, Fábia Carolina F.; PIZZOLOTTO, Lidiane Cezimbra. HERTER, Luis Alexandre. ZURAWSKI, Rafaela Luana. A prática docente sob múltiplos olhares: ação e reflexão do fazer pedagógico. **Revista Docentes**, v.7, n. 17, p. 67-74, 2022. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/466. Acesso em: 20 mar. 2025.

FLICK, Uwe **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353. Acesso em: 19 mar. 2025

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção leitura. São Paulo: Paz e terra, 2014.

JACOB, Thassyla Vitória de Oliveira; MUNIZ, Simara de Sousa. O estágio supervisionado e sua importância para formação docente. *JNT Facit Business and Technology Journal*, fluxo contínuo, v. 1, n. 41, p. 429-445, abr. 2023. Disponível em: https://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2087. Acesso em: 1 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O essencial da didática e o trabalho do professor: em busca de novos caminhos. Researchgate, Goiânia, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Libaneo-Jose-Carlos/publication/264841428. Acesso em: 28 fev. 2025.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre. Artmed, 2000.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Thiago Veiga. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno. **Revista Cógnito**, Curitiba, v. 3, p. 59-77, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.53546/2674-5593.cog.2021.52 Acesso em: 20 mar. 2025.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: PICONEZ, Stela Conceição

Bertholo (Org.) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 15 - 32.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. ***Revista Poíesis Pedagógica***, São Paulo, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, out./dez. 2005/2006. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 20 out. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro (Org.). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 33-57.

MOURA, Rodrigo Milhomem. *Por uma educação dialógica: práticas, reflexões e narratividades.* 2023. 244 f. Tese (Doutorado em letras e linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12900 Acesso em: 10 mar. 2025.

MOURA, Rodrigo Milhomem de; AZEVÊDO, Maria da Conceição; ALMEIDA, Ricardo Regis de. *Por um fazer praxeológico no estágio supervisionado: um estudo das mudanças curriculares no contexto amazônico.* Projeto de pesquisa. Bragança: Universidade Federal do Pará, Faculdade de Letras, 2025.

SÁ, Tiago Tavares. ALVES NETO, Francisco Raimundo. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **Tropos**, v.5, n - 1, p. 1 - 14. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/461. Acesso em: 17 nov. 2024.

SILVEIRA, Dieison Prestes da. GOLLE, Diego Pascoal. O estágio no ensino superior como prática sociocultural para a construção de saberes significativos na contemporaneidade. **Revista Missioneira**, vol. 21, n. 2, 2019. Disponível em: https://srvapp2s.santoangelo.uri.br/seer/index.php/missioneira/article/view/3223. Acesso em: 19 nov. 2024.

SILVA, Eva Alves. DELGADO, Omar carrasco. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Revista espaço acadêmico**, v. 8, n.2, 2018. Disponível em: https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2019/04/revista-espaco-academico-v08-n02-artigo-03.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

TEIXEIRA, Érica J. Pizapio. PACÍFICO, Juracy Machado. BARROS, Josemir Almeida. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 2, p. 1678–1705, 2023. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090. Acesso em: 01 jun.