

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA COTIDIANA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Victor Eduardo Calado Bezerra ¹
Augusto Vinícius Oliveira da Silva ²

RESUMO

Entendemos que entre as teorias desenvolvidas na academia e o que se apresenta enquanto prática do cotidiano escolar, há algumas divergências muitas vezes dicotômicas. Discussões que abordam a temática descrevem cenários nos quais os atores escolares apontam uma distância prática entre o que é discutido pelas universidades, e o que ocorre no dinâmico dia a dia escolar. Tendo como referência esse cenário, o presente trabalho tem como pretensão discutir as questões que perpassam as primeiras experiências na docência de professores em formação, quando essa suposta dicotomia se apresenta pela primeira vez no percurso formativo de futuros professores. Nesse caminhar, pontuamos a importância dos estágios (obrigatório e não obrigatório), tendo como lentes teóricas o auxílio de Pimenta e Lima (2005/2006), Carneiro (2016) e Chartier (2009), que nos auxiliaram a compreender esse cenário de discussão. Em nossa metodologia, nos utilizamos de observação participante, tendo como referência Minayo (2008). Em nossos relatos de experiência, percebemos o quanto a prática cotidiana de professores e professora guarda suas divergências em relação com a teoria discutida em universidade, pois, a prática docente desenvolvida se estabelece em um contexto de tamanha heterogeneidade. Assim, com a dinamicidade constante do cotidiano, o profissional docente acaba por utilizar de variadas estratégias de ensino para construir sua prática.

Palavras-chave: teoria, prática docente, relato de experiência, estágio obrigatório, ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Entre os atores escolares, um discurso vigora acerca da distância entre o que se é colocado na prática cotidiana da escola, e o que se é discutido nas universidades. Esse discurso dicotômico ganha força quando as proposições teórico-metodológicas são apresentadas às escolas como uma imposição de órgãos responsáveis pela educação, como redes de ensino municipais e estaduais, e não contemplam as necessidades e especificidades da localidade na qual a escola está inserida, causando assim, um prejuízo que pode ser irreversível dentro das conformidades da escola.

Assim, de modo vertical, determinadas posições muitas vezes assumidas pelas universidades não ganham eco nas práticas cotidianas de docentes, que ao se defrontarem com tais imposições, se mostram resistentes e criam estratégias de burla frente às questões

¹ Graduando do Curso de Matemática - Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, eduardocalado2015@gmail.com;

² Mestrando em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, augustoviniciussilva.avs@gmail.com;

colocadas, prevalecendo assim, o que consideram pertinente para seus estudantes. Deste modo, faz-se mister o entendimento de que muitas vezes há uma necessidade de procura por novas perspectivas de ensino, que fogem ao habitual, mas que agregam valor ao que se é trabalhado dentro de sala de aula.

Outro ponto que merece nossa atenção é que muitas vezes as especificidades do próprio processo de pesquisa acadêmica não condizem com a amplitude e dinamismo de uma sala de aula, heterogênea e diversificada, que exigem do professor múltiplas estratégias de ação para compor sua prática docente, e construir o processo de ensino e a aprendizagem de seus estudantes.

É considerando esse cenário que fundamentamos o presente estudo. Entendemos que as questões apontadas acima compreendem o cotidiano escolar, assim, objetivamos discutir as questões que perpassam as primeiras experiências na docência de professores em formação, quando essa suposta dicotomia se apresenta pela primeira vez no percurso formativo de futuros professores. Nesse sentido, traremos dois relatos de experiências em duas escolas de Ensino Fundamental I e II em duas cidades localizadas no interior pernambucano. Nesses relatos, descritos nas seções “Ensino Fundamental I: a escola em Caruaru” e “Ensino Fundamental II: a escola em Sanharó”.

No capítulo seguinte, discutiremos as questões que envolvem essa dicotomia.

A DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA E A IMPORTÂNCIA DOS ESTÁGIOS

Para iniciarmos essa discussão, é necessário salientar alguns pontos que abordaremos ao longo deste capítulo, iniciando-o através de colocação da distância apontada por professoras(es) acerca do que é trazido em pesquisas e discutidos nas salas de aula universitárias, em geral, não se relaciona com o cotidiano da escola. Tal abordagem temática foi alvo de discussão por parte de Chartier (2007), ao tratar do caso de uma professora Florense, que além de alfabetizar crianças francesas na década de 1990, também era responsável por recepcionar estudantes de um instituto de formação de professores. Podemos observar que tal qual os relatos que colocaremos no capítulo de discussão deste trabalho, a Profa Florense era a preceptora de professores em formação.

Para início de discussão, a autora explica que professores tendem a privilegiar saberes trocados por seus pares, através do que denomina “troca de receitas” em detrimento aos saberes produzidos na academia. O motivo para tal percepção seria uma falta de proximidade entre tais saberes, sendo aqueles compartilhados por seus colegas flexíveis e próximos o suficiente para serem utilizáveis em sala de aula. Neste caso, embora diante da rigorosidade das publicações

acadêmicas e a validação científica, esses conhecimentos não estariam próximos do contexto da sala de aula (CHARTIER, 2007).

Destacamos esse ponto pois entendemos que se faz necessário problematizar tal questão. Estariam, de fato, os saberes teóricos e acadêmicos tão distantes daqueles produzidos no cotidiano da sala de aula? Podemos entender que enquanto professores em formação, estagiários estariam mais próximos dessa suposta dicotomia, uma vez que ainda em formação, estão em contato tanto com as discussões acadêmicas quanto com o cotidiano escolar. De início, podemos colocar que os cotidianos escolar e acadêmico divergem entre si, e tal afirmação, conforme Chartier (2010), define um ponto interessante ao abordarmos a discussão aqui posta.

O fato a ser tratado inicialmente se relaciona com a perspectiva de que há na escola uma necessidade que vigora além das teorias trabalhadas na formação dos professores. O que ocorre com uma frequência a ser analisada, é a procura por metodologias que se adequem às necessidades de ensino que precisam ser atingidas, bem como à dinamicidade do dia a dia de uma escola. Muitas das vezes, a formação para se tornar um profissional da área docente, é fundamental, porém, não caracteriza a profissão com o vigor real. Assim, é preciso que este profissional use como base seu aprendizado para moldar em suas vivências e sua identidade enquanto professor, a partir das suas experiências e necessidades do contexto real. Os diversos contextos que perpassam a ação docente integram uma rede de relações e construções que muito se difere do contexto de produção científica, e a autora acima citada nos ajuda a explicar tal ponto:

O trabalho de um professor, numa sala de aula, consiste em conduzir um grupo de crianças sob as restrições de um tempo dividido em diferentes durações: a jornada, a semana, o ano escolar e, mais recentemente, o ciclo. Este organograma geral deve funcionar sob condições sempre particulares: as turmas da manhã não são como as da tarde, é preciso contar com a interrupção do lanche, saber qual a duração e as condições exatas do recreio na tal o qual escola, quantos alunos geralmente chegam atrasados ou faltam (CHARTIER, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, é possível entender que o controle e especificidade de um projeto de pesquisa, bem como seus objetivos delimitados e uma necessária e cuidadosa análise e observação não compreende a amplitude e dinamicidade de uma sala de aula. As ações que ambos os profissionais desempenham em ambos os contextos se diferenciam, e, por isso, podemos entender que sim, teoria e prática, são divergentes, contudo, não excludentes, pois, conforme a autora, ambas as dimensões se complementam: “o mundo dos que atuam na prática encontraria sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada e teorizante” (CHARTIER, 2007, p. 200).

Dessa forma, podemos entender que as teorias abordadas em sala de aula de universidade foram, uma vez, fenômenos e práticas observadas e teorizadas. Por outro lado, os saberes da prática encontram sua validação nos saberes teóricos. Então, colocar ambas as dimensões como antagônicas, conforme definido pela autora, pode ser caracterizado como uma “ficção histórica”, uma vez que não faz sentido. Assim, evidenciamos, também, a impertinência encontrada numa postura de hierarquização de um saber sobre o outro, o que denota, também, uma postura a ser combatida e afastada. Principalmente ao professor em formação que adentra pela primeira vez numa escola, seja para a atividade profissional de estágio, seja para pesquisar algum fenômeno escolar. Neste trabalho, nos interessa discutir a primeira atividade colocada, e é nessa perspectiva que o estágio pode contribuir para essas experiências a serem sentidas.

Ao se vivenciar o estágio, seja ele obrigatório ou não, o futuro professor lida com a realidade da escola e com a realidade da profissão docente a qual escolheu. É neste âmbito que este futuro docente analisa a teoria aprendida na universidade e pode perceber as diferenças ou as semelhanças presentes nesses discursos. De certo modo, o estágio vai bem mais além disso, é possível observar uma certa mudança nos pensamentos dos graduandos quando é posto em prática o seu convívio com determinada escola. Carneiro (2016) entende que o estágio compreende um momento de intensas e ricas experiências para o docente em formação, e que as vivências, desafios e perspectivas contribuem para constituição daquele profissional:

É um período de muitos embates, angústias, ansiedades e expectativas em relação à docência e aos outros espaços de formação, além da universidade, bem como de insegurança quanto à própria formação. Todavia [...] percebemos em conjunto, as várias possibilidades de conhecimento que essas experiências oferecem no processo de desenvolvimento da identidade docente (CARNEIRO, 2016, p. 3).

É assim que entendemos que a experiência do estágio contribui não somente para a desmistificação de determinados pré-conceitos da ação docente, como também para possibilitar inúmeras experiências que contribuem para o desenvolvimento do profissional ali em formação. Para além disso, e retomando a questão aqui discutida inicialmente, o estágio permite que o estudante, ao adentrar na sala de aula enquanto estagiário, pode observar as diferentes formas de organização e a intensidade da ação docente na prática, e fazer, por si só, as devidas ponderações acerca do mundo desses dois saberes, uma vez que estará, ao mesmo tempo, entre ambas as dimensões: o dizer, e o fazer; a teoria, e a prática. O que queremos dizer neste ponto é que os desafios do cotidiano escolar antes colocados contribuem para a formação do professor/a em formação.

Nesse sentido, os desafios ajudam a entender os meandros da prática individual de cada profissional, e, ao mesmo tempo, entender o que poderá constituir sua prática quando sua vez da docência chegar. Pontua-se, também, que a realidade das escolas as quais os estagiários se inserem podem modificar o pensamento daquele graduando de maneira fixa ou não. Basta pensarmos se a determinada escola em que este indivíduo irá exercer seu papel de estágio é pública ou privada, se é uma escola de bairro ou de referência. Todas essas questões podem contribuir para uma experiência que amplia a visão desse docente sobre a educação e sua receptividade perante a localidade a qual a escola se insere.

É nesse sentido que pensamos na necessidade dessa experiência ser mais abrangente, para que o graduando da licenciatura possa ter contato com as diversas experiências que essas escolas podem exercer em sua formação. Muito embora, sabe-se que essa realidade é algo distante do imaginado e que há fatores, como a grade curricular, tempo de estágio e disponibilidade da escola, que impedem essa prática. A experiência do estágio, podemos dizer, permite uma percepção das formas de organização das instituições escolares, começando pela sua comunidade, que constitui, conforme Silva (2018), a comunidade escolar, que compreende “professores (as), alunos (as), funcionários (as), comunidade local e os familiares” (SILVA, 2018, p. 4).

Esse olhar moldado a partir de tais experiências, de conflitos, questionamentos e embates moldam a identidade e perspectiva do estudante. Ao se defrontar com tamanhas diferenças, o estudante percebe-se enquanto ator protagonista desse processo de compreensão, e entende as demandas de ambas as dimensões supostamente dicotômicas que colocamos inicialmente, mas dessa vez, como dois mundos que se complementam e que ajudam a perceber a relação complexa e pertinente da dimensão da teoria e da prática. Tal qual Chartier (2007), ao perceber a diferença entre o que ela denomina de coerência pragmática e coerência teórica, nas quais, ações de um docente podem reunir divergentes linhas de discussão teórica (o que ocorreria na academia), pois compreende-se que diferente da universidade, suas necessidades e práticas se encontram em outro campo, com incertezas e urgências, e que também é aspecto a ser observado no estágio.

É por essa razão que entendemos, conforme Pimenta e Lima (2005/2006), a disciplina de estágio, seja ele obrigatório ou não, em sua dimensão de importância pois não se configura como disciplina meramente prática e dissociada da teoria, tendo em vista que ambos os campos se complementam, mas como um componente curricular dos cursos de formação que “[...] envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 20).

Assim, vai se constituindo um profissional que entende de suas responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem, e que compreende a necessidade de uma prática crítica, reflexiva e que contribua para o desenvolvimento dos seus futuros estudantes, uma vez chegada a sua hora de ensinar.

METODOLOGIA

O presente trabalho segue uma abordagem qualitativa, tendo como referência o que nos explica Minayo (2007) que “O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos” (p. 21). Sendo assim, entendemos que os relatos aqui descritos se encontram dentro do universo descrito pela autora, o que configura a abordagem acima definida.

Quanto à forma que os dados dos relatos aqui apresentados foram coletados, ou vivenciados, podemos entender que a observação participante nos dá conta de explicar as ações aqui descritas. Também definida por Minayo (2007), esse tipo de observação permite uma aproximação direta com o contexto pesquisado (ou como no nosso caso, vivenciado), o que evidencia uma “proximidade com os interlocutores, [que] longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade” (p. 70). A autora também pontua que enquanto faz parte do contexto vivenciado, o pesquisador modifica o ambiente ao mesmo tempo que também é modificado, o que dialoga com as discussões que temos abordado.

No capítulo a seguir, focaremos nas ações percebidas nas atividades de estágio e nas nossas reflexões a partir do que foi observado. As ações ocorreram nos anos de 2022 e 2023, respectivamente, para cada relato e em cada seção descrita (Ensino Fundamental I e II). Nossas percepções advêm de observações de estágios ocorridos em escolas de cidades do interior de Pernambuco, Caruaru e Sanharó, em escolas públicas das redes municipal e estadual, respectivamente.

No próximo capítulo, no qual adotamos uma linguagem a partir da primeira pessoa do singular, traremos um breve resumo das nossas experiências enquanto estagiários em turmas do Ensino Fundamental I e II.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensino Fundamental I: a escola em Caruaru

A experiência que aqui se inscreve decorreu de observações acerca do cotidiano em sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental, e de percepções acerca do quão diferente e dinâmico eram as ações desenvolvidas no ambiente escolar. E outras palavras, minha dupla posição enquanto estudante e ao mesmo tempo alguém de quem se exigia uma “prática” (sob supervisão atenta das minhas preceptoras), me fez buscar “referências” que não se sustentavam apenas nas teorias que haviam sido aprendidas na universidade, mas continham, em si, estratégias muito elaboradas sobre como a minha prática poderia auxiliar os estudantes a chegarem em uma compreensão sobre aquilo que tentava lhe ensinar.

Vejamos, meus objetivos definidos pelas professoras que me acompanhavam eram o de auxiliar nas atividades desenvolvidas diariamente por elas, e, ao mesmo tempo, prestar auxílio direcionado a alguns estudantes que ainda estavam no início do processo de aquisição da notação escrita. Tão logo iniciei minhas ações, percebi alguns paralelos interessantes com o que havia estudado de teoria na Universidade. Alguns estudantes, em seu caminho de aprendizagem, tinham “ações de escrita” (vou chamar dessa forma) que se assemelhavam muito às fases descritas pela Psicogênese da Escrita de Ferreiro e Teberosky, e descrita por Moraes (2012).

No caso, aqueles que acompanhava estavam no primeiro passo desse caminho evolutivo de 4 etapas³. Ao realizar algumas perguntas acerca de seus conhecimentos e objetivando traçar um perfil de conhecimento desses estudantes acerca do Sistema de Escrita Alfabética. Feito isso, percebi que seria necessário ações para que aqueles estudantes entendessem um princípio básico que geralmente é recomendado no início do processo de escolarização, mas que devido ao tempo que ficaram em casa (com a ocorrência da Pandemia de COVID-19), não foi possível ser desenvolvido plenamente. Nesse sentido, defini que precisaria levar os estudantes a compreenderem que escrevemos notam os sons que saem da nossa boca (SOARES, 2011).

Foi então que, a partir do que havia aprendido na Universidade, tentei diversas estratégias e recursos didáticos para a aproximação com esses estudantes a fim de construir o conhecimento sobre a percepção do sistema de escrita e sua função. Poderia dizer que, com alguns estudantes, consegui certo avanço, porém, em alguns outros casos, seria necessário uma

³ No que concerne a discussão, as fases são “pré-silábica”, “silábica”, “silábico-alfabética” e por fim “alfabética” (MORAIS, 2012).

ação um pouco mais específica e diferenciada, e nesse caso, não conseguia entender o que poderia e/ou deveria fazer nesses casos. Assim, percebi que minhas preparações teóricas não seriam suficientes para a minha ação, e nesse contexto de dúvidas e incertezas, recorri às professoras.

As ações que elas já realizavam não obedeciam a uma “teoria” ferrenhamente defendida pela academia, mas que, em seus relatos e ações cotidianas, traziam resultados que elas consideram satisfatórios. Percebi que elas tinham plena percepção do que fazer nesses casos, e, considerando o contexto de tantos outros alunos, era perceptível o desdobramento para conseguir dar a devida atenção a todos. Outra percepção minha foi que, considerando o contexto de sala de aula que ali vivenciava, precisaria de um pouco mais de arcabouços para planejar minhas ações, dessa vez, para além das teorias, precisaria de prática, algo que também começava ali.

Assim, em minhas ações específicas de estagiário, me coloquei à disposição para entender as ações que ali estavam a se desenvolver. O contexto dinâmico e de intensa profusão da sala de aula exigiria respostas que ainda não tinha, mas que na busca por elas, constituiria uma base muito sólida sobre possíveis caminhos de ações sobre o que fazer e como fazer. Poderia, assim, concluir minha reflexão entendendo que sim, as teorias me ajudaram a identificar as questões que ali estavam, bem como como planejar algumas de minhas ações. Mas minhas ferramentas para construir o ensino de alguns estudantes em um contexto de intensa dinamicidade, ou seja, um contexto diferente da academia, precisaria de mais, tal qual predefinido por Chartier (2010).

Ensino Fundamental II: a escola em Sanharó

Através da experiência exigida pela universidade, houve uma participação efetiva nas escolas em que o estágio obrigatório foi exercido. Foi realizada, dessa forma, uma análise que se deu a partir da frequência nas aulas dos professores de matemática. O objetivo principal era vivenciar e sentir a experiência profissional na realidade escolar. O que foi observado entre os diferentes profissionais da educação e seus lugares como docentes, foi o fato de suas metodologias serem diferentes e mesmo assim, indicarem o mesmo objetivo didático. Esta experiência choca-se com as discussões teóricas tidas na formação dos professores, afinal, essas argumentações não analisam algumas perspectivas presentes na particularidade do âmbito escolar, tal nos coloca Chartier (2007; 2010), como por exemplo, a necessidade de prática de

metodologias que se fazem necessárias e que não há preparação profissional para essas colocações.

No trabalho desempenhado por docentes não se tem preparação para os imprevistos que são necessários em diversos casos na vivência da escola. Muitas das vezes, os professores necessitavam colocar-se em diversas outras práticas em seu cotidiano na escola para suprir a necessidade dos discentes em relação à aprendizagem. Além do mais, não há preparação para ocorrências que possam acontecer no seio escolar, como os próprios problemas dos estudantes, pressão da gestão e problemas internos e externos dos professores. Faz-se importante o entendimento de que o ser professor vai muito além de uma sala de aula, está vigorado em composições práticas que perpassam a escola e se qualificam nos estudantes.

O que coloca ênfase aos fatos retratados nos tópicos anteriores é a parte prática dos estágios desenvolvidos pelas universidades. Afinal, é na prática que os estagiários conseguem entender o funcionamento da profissão ao qual escolheram, neste caso, docência. Dessa forma, foi proposto a realização de uma aula observada pelo professor responsável, assim, a turma escolhida para realizar a aula foi o 6º ano. Inicialmente, ficou decidido por uma apresentação e o direcionamento do professor para que os estudantes entendessem o que o estagiário, aqui tido como um “outro professor”, está realizando e seu papel desempenhado na turma.

Assim, ficou a critério do estagiário o assunto a ser trabalhado em sala e a metodologia utilizada - que no cotidiano pode ou não seguir a mesma linha didática do profissional acompanhado. Nesse sentido, enfatizamos que esta única aula ministrada pelo estagiário não é suficiente para o entendimento de toda a realidade profissional ao qual o discente do curso de licenciatura em matemática escolheu. Afinal, não há como em apenas uma aula o profissional entender toda a logística desempenhada e colocar-se em discussão tudo o que foi aprendido em seu curso, fazendo com que o que foi observado nos acompanhamentos para com o profissional, seja mais efetivo. Deste modo, o estágio faz-se necessário, mas não contribui em sua parte prática de aulas com a realidade e com a discussão teórico-prática que tanto se é pontuado, ficando a cargo das simples observações por parte deste em aulas ministradas por professores.

É sabido que há na experiência do estágio uma grande importância para adquirir as práticas envolvendo a observação do estagiário e seu desenvolvimento perante o que se apresenta em seu convívio. No entanto, se estabelece o dilema entre o que foi aprendido na teoria e o que se emprega na prática pedagógica. No estágio realizado nas salas de aula do Ensino Fundamental II, foi possível observar que cada professor estabelece o contato com a turma perante o que acha mais favorável a sua metodologia de ensino. Analisando os

determinados professores em sua convivência com a turma, é visível que os estudantes têm um amadurecimento maior em suas relações entre si, para com a escola e com o professor.

As turmas do ensino fundamental anos finais, apresentam-se mais maduras e mais comprometidas com os seus estudos do que as turmas iniciais desse mesmo ano. Este fato apresentado pode ser explicado por inúmeros motivos, como o amadurecimento pedagógico, idade, função social desempenhada e até mesmo, propósito didático do professor e suas metodologias utilizadas. Entretanto, ainda assim, as turmas de 6º ano se apresentaram mais tímidas e envolvidas com todo o assunto que era apresentado. O comportamento seguia em um padrão até então não visto por turmas deste ano e devido a esse motivo, houve uma análise mais aprofundada e criteriosa dos motivos pelos quais estes alunos se comportavam de maneira improvável. O crédito poderia ser dado ao professor e a sua metodologia e didática, mas também a escola.

O que foi proposto e empregado para essas turmas, está baseado em uma aposta de explicação do conteúdo e em posterior a aplicação de atividades tanto provenientes de livros didáticos quanto de produção do professor. Há também uma insistência para que estes estudantes sejam mais interativos na aula e respondam através de seus cálculos matemáticos o que foi proposto. O erro não é visto como algo negativo, mas como uma forma de aprendizagem através dele, configurando uma ótima escolha e a fixação de onde errou e o que é preciso para superar esse erro. Assim, a turma do 6º ano desta escola, fugiu de todas as expectativas faladas por professores experientes que categorizam turmas de 6º ano como sendo as piores turmas do ensino fundamental para se trabalhar.

Este é outro tópico dos motivos pelos quais o 6º ano é tão temido entre professores licenciados. Há algo de comum acordo desde que um calouro entra em uma faculdade de licenciatura, seja em qual área esse calouro deseja ingressar, o 6º ano é sempre “temido”. O que ocorre para que isso ocorra? A explicação pode vir simplesmente do anseio dos professores em lidarem com a mudança de experiências dos seus estudantes, além de que é nessa fase em que os alunos começam a deparar-se com os hormônios em sua constante mudança, o que é conhecido como pré-adolescência. O ensino pode-se apresentar complicado e desafiador para esses professores, mas o misticismo de que o 6º ano é extremamente difícil de se empregar metodologias e uma didática efetiva, pode atrapalhar a forma como o docente ministra sua aula para esse ano. Deste modo, há uma necessidade mais rigorosa para que docentes consigam quebrar com esses entraves pedagógicos e exerçam sua profissão com mais vigor, tornando sua aceitabilidade pela turma trabalhada excepcional.

Assim, posso concluir que o estágio no Ensino Fundamental II contribuiu para a percepção de determinadas nuances presentes nas salas de aula da educação básica, o que me ajudou a constituir uma base para a formação da identidade docente. Assim, posso compreender que, concordando com França, Silva e Bezerra (2021), minha experiência de estágio me ajudou a constituir fundamentos “para a formação de um profissional crítico, reflexivo da sua prática, à luz dos saberes das diversas disciplinas” (p. 2582).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir as reflexões aqui feitas, compreendemos que não existe teoria sem prática, e vice-versa, a dicotomia que ora apresentamos não se constitui enquanto possibilidade real. E as ações do cotidiano escolar, cada vez mais, demonstram a necessidade de uma perante a outra. Sem hierarquizações, ou distinções. Mesmo reconhecendo a complexidade e particularidade de cada uma dessas dimensões.

Assim, destacamos, entre os degraus necessários a galgar essa posição, ou os fios da tessitura da identidade profissional, o estágio conforme nos diz Carneiro (2016): “Na configuração do tecido sobre o qual a formação docente é tecida, destaca-se o estágio como um fio condutor de encontro de saberes e de significações que marcam a identidade do profissional da educação” (p. 3056). Portanto, nesse intenso e rico percurso formativo que professores traçam rumo a possibilidade de atuar em sala de aula, e contribuir na construção de uma educação de qualidade. Esse processo, que envolve meandros e nuances que ultrapassam as salas de aulas das universidades, envolve a formação do profissional e sua identidade, e de quem atuará ativamente para a construção de uma educação básica de qualidade.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, G. A. P. **O estágio e a tecitura da identidade docente nas narrativas de formação.** Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_11052_37861.pdf. Acesso em 9 de fev. 2021.
- FRANÇA, T. L. S; SILVA, A. V. O.; BEZERRA, A. S. **Aproximação em tempos de distanciamento:** relatos de uma experiência de estágio remoto na educação infantil. Anais VIII EPEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2021.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.
- SOARES, M. Aprendizagem lúdica. **Revista Educação**, 2011. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2011/11/01/aprendizagem-ludica/>. Acesso em: 30 jun. 2023.



SILVA, R. A. M. Gestão Escolar Democrática: uma abordagem sobre a participação da família na escola. In: **Anais do 7 ° epePE Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco**. Recife: FUNDAJ, 2018.