



Formação docente e as práticas de observação no estágio supervisionado na perspectiva da hermenêutica crítica

Teacher education and observation practices in the supervised practicum from the perspective of critical hermeneutics

Osmar Hélio Araújo¹

<https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>

osmar.araujo@ufpi.edu.br

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco²

<http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>

amelia@unisantos.br

Resumo

Este ensaio propõe uma reflexão sensível e crítica sobre as práticas de observação no estágio supervisionado na formação inicial docente. Argumenta-se que a lógica instrumental limita muitas vezes o estágio à presença física do estudante-estagiário nas instituições de ensino, o que impede esse processo de ecoar em seu mundo interior e converte, assim, o que seria um momento de potencial autodescoberta em um mero apêndice burocrático da formação. Em contrapartida, defende-se que, sob a perspectiva da hermenêutica crítica, tais práticas de observação devem constituir-se como uma experiência relacional, reflexiva e consciente. Trata-se de um convite para romper com a 'pedagogia da repetição' e, sobretudo, com a redução tecnicista do estágio, transformando as práticas de observação no estágio supervisionado em uma experiência (auto)formativa.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Práticas de observação. Hermenêutica crítica. Estágio crítico.

Abstract

This essay proposes a sensitive and critical reflection on observation practices within the supervised teaching practicum in initial teacher education. It argues that an instrumental logic often limits the practicum to the student-teacher's

1. Doutor em Educação (PPGE/UFPB). Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UFPI). E-mail: osmarhelioufc@gmail.com

2. Pós-doutora em Pedagogia sob supervisão de Bernard Charlot com estágio em Paris VIII e Universidade Federal de Sergipe; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular e Pesquisadora do PPGE da Universidade Católica de Santos. E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

mere physical presence in educational institutions. This prevents the process from echoing within their inner world and, consequently, converts what should be a moment of potential self-discovery into a mere bureaucratic appendix of teacher training. In contrast, it is argued that, from the perspective of critical hermeneutics, these observation practices must be constituted as a relational, reflective, and conscious experience. This is an invitation to break away from the “pedagogy of repetition” and, above all, from the technocratic reduction of the practicum, transforming observation practices during the supervised teaching experience into a (self-)formative journey.

Keywords: Supervised teaching practicum. Observation practices. Critical hermeneutics. Critical practicum.

Sobre o argumento central deste texto

Este é um ensaio que se insere no domínio da formação de professores e permite continuar e ampliar as discussões apresentadas em escritos anteriores sobre o estágio supervisionado na formação docente. Nosso argumento centra-se na premissa da indissociação entre teoria e prática na formação de professores e, por conseguinte, o estabelecimento do diálogo entre o estágio e a Pedagogia Crítica. O estágio, sob essa ótica, configura-se como um processo fundamentado nas vertentes dialética e dialógica, possibilitando ao estudante-estagiário um movimento metafórico de transição entre o interno e o externo, resultando na construção de saberes que orientam sua (auto)formação (Araújo et al., 2025; Araújo; Fortunato e Medeiros, 2025).

Pensar o estágio crítico é como bem colocou López Carretero (2021, p. 30): “Os professores criam contextos de vida para que quem esteja em sala de aula possa se envolver e se envolver na primeira pessoa, tornar públicas suas vozes e gerar aberturas em relação à educação.” Por isso, indo ao encontro do que foi delineado em outros escritos (Araújo et al., 2025; Araújo; Fortunato e Medeiros, 2025), o estágio crítico requer do estudante-estagiário um movimento constante entre o mundo interno e externo, balizado pela reflexão, a crítica e a consciência sobre as vivências, a sua própria identidade e a sua relação com o mundo.

A concepção de estágio crítico aqui defendida alinha-se à perspectiva de Imbert (2003), que define práxis como uma ação consciente e reflexiva de transformação da realidade. Nesse movimento, “o homem se faz e se transforma ao transformar o mundo” (Imbert, 2003, p. 13). Sob esse viés, o estágio crítico consolida-se como um espaço que, nas palavras do autor, “abre novas saídas, abre um novo vir-a-ser” (Imbert, 2003, p. 13).

As práticas de observação desempenham um papel central no estágio curricular supervisionado. Contudo, embora a organização dessas atividades varie segundo as diretrizes institucionais e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), nota-se uma tendência recorrente em reduzi-las a uma lógica predominantemente instrumental. Como já constatará Rosenberg (2008, p. 26), os relatórios de observação — frequentemente sobrecarregados de fichas comprobatórias e formulários oficiais — tendem a burocratizar a experiência. Esse cenário, comum no início dos anos 2000, permanece atual,

mesmo após mais de duas décadas. Podemos dizer que há certo consenso a respeito da importância da observação de contextos reais da prática docente na formação de professores; por outro lado, a literatura é unânime ao apontar o frequente excesso de burocracia no estágio. Provavelmente, como já argumentado por Fortunato (2023), isso decorre da interpretação acrítica que as instituições fazem da Lei Federal no. 11.788/08, a lei do estágio, sem adaptá-la ao contexto da formação docente.

A despeito disso, é preciso demarcar que a questão central da nossa crítica não está na existência de práticas de observação de contextos reais da prática docente no estágio. Afinal, tais atividades cumprem um importante papel na formação dos professores, ocasionando o contato direto com realidades do ofício. O problema emerge quando a observação se reduz a um procedimento meramente instrumental, em vez de constituir-se como meio fundamental para aprendizagem da docência.

Nos termos de Franco e Gilberto (2011), Franco (2017), Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017), o estágio ainda carrega a herança de uma cultura tecnicista, centrado na prática como treinamento do fazer. Sob essa ótica, as atividades observadas constituem-se, muitas vezes, em modelos a serem replicados pelo professor iniciante. No entanto, já escreveu Freinet (2004, p. 73): “Não pense que, na Escola, você deve imitar passivamente os mais velhos, empregar os seus métodos mesmo que bem conceituados na sua época, usar os manuais com que se declaravam satisfeitos e orgulhosos”.

Nessa direção, nossa aposta é que não basta observar o contexto escolar ou a prática do outro para aprender. É preciso criar condições para que o estágio fomente no estudante-estagiário um conhecer como movimento dialético que nutre a reflexão e a crítica, de dentro para fora e de fora para dentro, pois, como nos lembra Alarcão (2020, p. 25): “[...] ser professor (e crescer como professor) implica conhecer-se a si mesmo/a, no que se é e no que se faz. A melhor atitude que conheço para esse efeito é uma atitude reflexiva”.

Alinhado à abordagem da hermenêutica, segundo Ghedin e Nascimento (2026) e Paul Ricoeur (1991), este ensaio assume que as práticas de observação devem constituir-se como uma experiência relacional do estudante-estagiário consigo, com os outros e com os contextos reais da prática docente nas escolas de Educação Básica. Sob a lente ricoeuriana, a consciência não é um dado imediato, mas o fruto de um desvio hermenêutico: o estagiário só toma consciência de sua própria identidade docente ao interpretar a si mesmo na relação com a prática do outro. Assim, transforma-se o estágio em um processo subsidiado pela reflexão, pela crítica e pela decifração interpretativa das intencionalidades que presidem essas práticas.

Segundo Imbert (2003):



O movimento de progressão em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo. Quanto mais o forma(n)do adquire essas riquezas, que só o formador detém, mais ele se desenvolve, desabrocha e libera a consciência de seu próprio ser. (Imbert, 2003, p. 27, grifo do autor).

A partir dessa premissa, compreendemos também o relatório de estágio como um espaço de gestação de um processo no qual o estudante-estagiário progride em direção ao saber e à autoconsciência profissional. Esse registro reflexivo consolida, portanto, um movimento de apropriação de si mesmo postulado por Imbert, transformando o estágio supervisionado em um processo ativo de autoformação.

Com o objetivo de delinear e substantiar o argumento central deste texto – a prática de observação no estágio curricular supervisionado na formação docente torna-se (auto)formativa quando ultrapassa a burocracia de forma crítica, reflexiva e intencional – o ensaio se desdobra em duas seções, cada uma balizada por uma dinâmica para o estágio.

Primeiro, discutimos a observação pela perspectiva instrumental e suas implicações negativas para a formação docente. Na sequência, trazemos a perspectiva crítica, a qual acreditamos potencializar a autonomia da docência como trabalho intelectual de transformação social.

Das práticas de observação por uma perspectiva instrumental

Um excelente violino sem o talento do violinista e a atenção da plateia não passa de um belo objeto de decoração (Meirieu, 2006, p. 13).

O violino requer a intencionalidade e a ação consciente do violinista; com efeito, não há outro meio para se conhecer o som de violino senão pela implicação e sensibilidade particular do violinista. Podemos dizer também que o violino, para adquirir sentido, precisa de alguém que o toque e um objetivo, seja agradar, ou encantar, ou surpreender uma plateia, seja produzir música. Assim, violino, violinista e a atenção da plateia estão interligados. Do mesmo modo que o potencial do estudante-estagiário permanece adormecido quando a observação se reduz a um ato de mera obrigatoriedade burocrática, em vez de funcionar como contexto indispensável para se aprender e ensinar num coletivo de sujeitos.

Partimos do pressuposto de que não há práxis pedagógica no isolamento. Para que ela se concretize, é fundamental que os sujeitos se articulem em um coletivo consciente (Imbert, 2003). Sob essa perspectiva, podemos transpor os elementos da metáfora musical para o contexto do estágio: o violino representa o próprio campo de estágio; o violinista, o estudante-estagiário; e a plateia atenta, o coletivo de sujeitos

envolvidos nesse processo: professor orientador, supervisor e demais indivíduos do contexto escolar.

Contudo, para que essa sinfonia coletiva aconteça na prática, é preciso confrontar os modelos históricos que ainda ecoam na formação docente. O que há em comum, afinal, entre a observação realizada no estágio pelos atuais professores, quando ainda eram estudantes, e a observação desenvolvida hoje nos cursos de licenciatura? Arriscamo-nos a dizer que tanto os professores supervisores nas escolas — observados em seus contextos reais — quanto os professores orientadores — que guiam essas práticas na universidade — também vivenciaram seus próprios estágios formativos sob a égide de uma perspectiva instrumental. Cria-se, assim, uma pedagogia da repetição. A esse respeito, serve o exemplo que nos foi contado por Charlot (2008):

Uma estudante universitária, que chamarei aqui de Maria, me contou a seguinte história. Quando cursava a licenciatura de pedagogia, tinha uma professora doida pelo construtivismo e Maria, que já ensinava, teve de preparar e experimentar, numa sala com quarenta alunos, em um bairro popular, uma aula construtivista. Colocou os alunos em pequenos grupos, bateu fotografias e, a seguir, voltou a sua aula normal, de tipo tradicional participativo. Na universidade, mostrou as fotografias e narrou, como se tivesse ocorrido, o que teria acontecido se tivesse feito a aula construtivista ideal ansiada pela sua professora universitária. Esta adorou. Os demais estudantes que já tinham uma experiência de ensino entenderam de imediato o jeitinho que Maria tinha utilizado e parabenizaram-na depois da aula: ‘Maria, você deveria fazer teatro’. Será que conseguiremos mudar as escolas brasileiras com tais práticas universitárias de formação dos professores? (Charlot, 2008, p. 26).

Embora esse exemplo permita uma leitura alinhada à Pedagogia Crítica, ao denunciar as condições materiais muitas vezes precárias da escola pública e das contradições que desafiam o cotidiano escolar, a hermenêutica crítica atua aqui como ferramenta metodológica para interpretar essa realidade. Desse modo, transpondo essa reflexão para o contexto do estágio supervisionado, percebemos que quando a prática não é acompanhada de reflexão, o estágio pode ceder lugar à mera encenação.

Enquanto a reflexão e a crítica aproximam o estudante-estagiário da experiência (auto)formativa no estágio, a encenação o distancia. Em diálogo com a epígrafe, assim como um violino necessita do violinista e da atenção da plateia para que a música de fato aconteça, o estágio, privado de um coletivo de sujeitos que apoie e promova a reflexão crítica, deixa de ser um espaço vivo de aprendizagem e torna-se apenas um anexo burocrático na formação docente. Como bem colocaram Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017, p. 993): “os estágios são vistos apenas como espaços de aplicação da prática, não sendo considerados estruturantes da formação profissional do professor”.

Para avançar na discussão, voltamos à epígrafe como uma amostra de como as práticas de observação por uma perspectiva instrumental podem funcionar: essa observação da sala de aula quando se organiza pela via instrumental é o mesmo que um violino sem o violinista e a atenção da plateia. Ou, é o mesmo que o estudante-estagiário estar no estágio, mas o estágio não está no estudante-estagiário como ação consciente num coletivo de sujeitos articulados entre si. É a ação cotidiana executada de forma quase mecânica, guiada pelo hábito, pela tradição institucional ou por normas burocráticas impostas. Esse argumento está dividido em duas partes:

1) O estudante-estagiário está no estágio - uma presença meramente física.

Isso se refere à presença física e obrigatória do estudante-estagiário. Significa que o estudante cumpre horários, observa os contextos reais da prática docente e entrega o relatório exigido. Ele ocupa aquele espaço, mas sem a devida reflexão e a crítica. É como se a complexidade do processo educativo se desfizesse diante dos olhos desse sujeito que, nessas condições, abriga uma certa artificialidade. Neste sentido, a presença do estudante-estagiário é uma ausência, pela falta, sobretudo de sentido nesse processo.

Já constataram Marafelli, Rodrigues e Brandão (2017), o estágio muitas vezes acaba se resumindo à comprovação burocrática de horas por meio da simples observação, sem que haja momentos planejados para o debate reflexivo entre os professores supervisores, os professores orientadores e os estudantes-estagiários sobre as práticas pedagógicas observadas e suas relações com as disciplinas da formação docente. Em suma: nessas condições, o estudante-estagiário opera no “modo obrigatório”. Ele cumpre a burocracia com a presença que habita apenas o mundo externo. Ele cumpre o estágio como quem jamais foi desestabilizado por dentro.

2) O estágio que não habita o estagiário: proximidade física sem resposta interior.

Nesse contexto, resposta interior pode ser entendida, em sua essência, como uma conquista dialética - apropriação de si (Imbert, 2003).

Como docentes que atuam na formação de professores, perguntamo-nos quantas vezes idealizamos o estágio como práxis nos Projetos Pedagógicos de cada curso de formação de professores, sem que os estudantes encontrem condições concretas para efetivar essa proposta? Com que frequência as práticas de observação limitam-se a uma aplicação mecânica e padronizada de procedimentos?

O interior do estudante-estagiário, onde se nutre e articula reflexão, crítica, experiência e consciência na construção da docência como práxis, não se curva a proce-

dimentos uniformizados. Sob tal conjuntura, ele permanece quase intacto. Trata-se, assim, de uma ausência sem afastamento físico.

O estudante-estagiário permanece, corresponde a obrigatoriedade do estágio, mas sem resposta interior. É nesse cenário que se desenha o nosso argumento que a presença que falta, muitas vezes, no estágio não é física, mas interior. Em síntese, o estudante-estagiário cumpre com o estágio, mas o estágio não gerou a consciência que emerge da interpretação de si. Sem o exercício hermenêutico de decifrar o vivido, a consciência não se desperta como força motriz capaz de transformar a prática mecânica em práxis pedagógica. O estágio, como construção intersubjetiva, depende de estudantes-estagiários inteiramente presentes. É preciso o papel da construção cognitiva e afetiva do sujeito consigo e com os outros nos contextos reais da prática docente.

Em suma, realizar o estágio sem a participação ativa e consciente do estudante-estagiário é como ter um violino sem o violinista e sem a atenção da plateia: o que sobra é apenas o cumprimento burocrático de horas e o preenchimento de papéis. Para romper com o estágio por essa perspectiva, a hermenêutica crítica — que, conforme apontam Ghedin e Nascimento (2026), integra o explicar e o compreender — surge como um caminho que nos ensina a não apenas descrever o que acontece em sala de aula, mas a compreender os sentidos e as intenções por trás de cada ação. Migrar para esse modelo significa transformar o estagiário de um mero espectador em um investigador que, em vez de apenas aplicar técnicas prontas, adota a “arte de decifrar” o cotidiano escolar, deixando-se desafiar e instigar pelo desconhecido da prática docente.

Das práticas de observação no estágio crítico

Durante a observação, no estágio de formação de professores, é comum que o estudante-estagiário se concentre, com maior atenção, na sala de aula do professor supervisor. Geralmente, há roteiros de organização da observação no estágio que devem ser preenchidos pelos estudantes-estagiários com registros sobre a forma como o professor inicia a aula e introduz o conteúdo, os conteúdos trabalhados, as estratégias didáticas adotadas, sua adequação aos objetivos de aprendizagem, a organização do ambiente para a aprendizagem e a disposição dos estudantes em sala de aula etc.

Embora esses roteiros possam indicar pistas para uma observação plena das aulas, o documento implica riscos. Pode, por exemplo, provocar julgamentos diretos da docência do outro a partir do observado, que é mera fração da complexidade vivida na docência. Pode, ainda, ocasionar imitação de modelos didáticos, em uma espécie de ciclo vicioso, no qual as práticas pedagógicas apenas se repetem.

Como já anotado, não se trata de uma crítica à existência de roteiros de organização das práticas de observação no estágio supervisionado. O que mais nos interessa é deslocar a própria natureza do olhar no contexto da observação no estágio de formação de professores. Sob o prisma da hermenêutica crítica, trata-se de criar condições para que o estudante-estagiário perceba os contextos reais da escola não como meros objetos a serem assistidos, mas como realidades vivas que o interpelam, provocam e desafiam. Nesse cenário, menos importante do que a direção do olhar — que corresponde ao foco no objeto observado, como uma aula ou uma técnica — é o sentido desse olhar, ou seja, a atitude reflexiva de compreender os significados profundos, as tensões e as intenções que nem sempre estão visíveis na superfície. A maior contribuição desse processo ao futuro docente é compreender que conhecer a prática do outro não é o fim último; o essencial é (re)conhecer-se para constituir-se professor, imerso nas situações previsíveis e imprevisíveis do cotidiano escolar.

Se admitirmos como válido esse argumento, o roteiro de organização da observação no estágio poderia ser elaborado na forma de perguntas (auto)formativas. Algo nessa perspectiva foi abordado por Vitalino e Teixeira (2025), no estudo em que discutem uma proposta de roteiro para os relatórios de estágio de observação com vistas a estimular uma narrativa crítico-reflexiva nos licenciandos. O texto contém seis figuras na qual os autores partem das categorias a aula, os alunos e se fosse você?³ Ou seja, forçam um movimento reflexivo, voltado para si, pois levam o estudante-estagiário a pensar-se, como se estivesse no lugar do professor supervisor.

Essa postura de projeção no outro dialoga diretamente com o que Alarcão (1996, p. 18) define ao pontuar que o professor deve:

[...] descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (Alarcão, 1996, p. 18).

A partir da premissa apontada pela autora, decorre nossa aposta nas práticas de observação sob a ótica da hermenêutica crítica. Esse modelo pressupõe o estudante-estagiário interpretar a prática do outro e, ao mesmo tempo, (re)conhecer-se imerso nos contextos reais da docência. Trata-se de um processo contínuo de (auto)formação, autonomia e transformação, sustentado pela reflexão constante e pela consciência das intencionalidades que guiam essas ações. É justamente esse rigor reflexivo que diferencia a observação no estágio crítico de uma abordagem meramente instrumental.

3. Para mais informações o roteiro com proposto pelos autores, ver: Vitalino e Teixeira (2025).

Nesse horizonte, a ideia central é que observar configura-se como um ato de autoformação. Para problematizar essa percepção, podemos voltar à tríade do violino, do violinista e da atenção da plateia. Isso porque toda a dinâmica de interdependência de sentido dessa tríade nos faz perceber o quanto a observação no estágio crítico exige movimentos relacionais simultâneos, os quais envolvem o sujeito, o coletivo de sujeitos envolvidos nesse processo, e o contexto observado como um movimento (auto) formativo.

Parafraseando Meirieu (2006), o estudante-estagiário associa, no mesmo ato, a observação e a liberdade de aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudante-estagiário é simultaneamente observador e sujeito da práxis que se volta para si mesmo. Neste duplo movimento de ser e perceber-se, o estudante-estagiário descobre suas potencialidades e consolida, assim, a percepção de si mesmo.

Voltamos a López Carretero (2021, p. 16) quando nos lembra que é “necessário voltar a pensar a profissão a partir de dentro de nós mesmos e de nós mesmos como professores em relação às criaturas e às famílias”. Nesta perspectiva, toda observação da escola, da sala de aula, no contexto do estágio crítico, inaugura uma ideia de ser professor em relação consigo, com o mundo e com o outro. Essa interrelação, aqui, não se manifesta como submissão, mas como complementariedade. Nesse sentido, o estudante-estagiário, então, não olha para a prática do outro com olhos de julgamento, mas com olhos de aprendiz. Essa dinâmica da prática de observação no estágio crítico como uma experiência relacional simultânea e interdependente se desdobra em, pelo menos, três possibilidades de relação: do estudante-estagiário consigo, com os outros e com os contextos reais da prática docente.

A primeira, consigo mesmo: É o diálogo interno no qual o estudante-estagiário projeta a si mesmo nos contextos reais da prática docente e, nesse processo, busca (re) conhecer aquilo que já sabe e o que já é.

Mas o diálogo consigo mesmo não basta para consolidar a formação docente, uma vez que a constituição da identidade profissional é um processo essencialmente coletivo. Logo, há que se concordar com Meirieu (2006, p. 44) de que “formar-se, em formação inicial e continuada, não significa outra coisa: pesquisar, construir, confrontar, com os colegas e com os especialistas, situações de aprendizagem”. Nessa perspectiva, desenha-se a segunda possibilidade de relação — a relação com os outros —, que envolve situar os estudantes-estagiários simultaneamente como criadores e criaturas de situações de aprendizagem compartilhadas.

E a terceira é a relação com os contextos reais: é entender que a escola e a sala de aula são espaços repletos de possibilidades para o aprendizado. No entanto, assim como o violino exige um violinista, o estágio crítico demanda uma convocação dos

estudantes-estagiários à responsabilidade com a educação. Essa convocação não se dá por imposição burocrática, mas sim pela inauguração de um compromisso ético-político com a escola pública: a responsabilidade de não ser apenas um espectador da realidade alheia, mas de se corresponsabilizar pelos processos de ensino e pelos sujeitos que ali estão. Entretanto, apoiados ainda nas palavras de Alarcão (1996), não se trata de tornar-se um reflexo ajustado da prática do outro nesses contextos, mas de construir, de forma ativa e implicada, sua própria autoformação.

Assim, as práticas de observação no estágio crítico como autoformação não são um processo que se vive apenas com a presença física, mas um movimento de implicação interior entre o ser e o tornar-se professor, numa dinâmica relacional do estudante-estagiário consigo, com o outro e o mundo. No fundo, no horizonte do estágio crítico, as práticas de observação só se constituem por inteiras quando há um exercício de implicação interior do estudante-estagiário com o contexto observado.

Nesse processo, como dito acima, o estudante-estagiário vive uma espécie de encontros – consigo, com o outro e o mundo – que os afetam, os interpelam e os convocam a uma autoformação sempre sustentada pela reflexão, a crítica e a consciência das intencionalidades desse processo. É, nesse sentido, que se pode entender as práticas de observação no estágio supervisionado na perspectiva da hermenêutica crítica.

Considerações Finais

A autoformação docente não termina quando o estágio se encerra na formação de professores. Ela se fortalece justamente nesse marco. O estágio chega ao fim, mas as condições que tornam possível ao estudante-estagiário seguir com uma postura de autoformação precisam permanecer. Sob essas condições, ele segue pensando na docência a partir de si, assumindo o que Freire (1996) define como a incompletude fundamental do ser humano. É a partir desse inacabamento constitutivo que o docente compreende que sua formação é um processo permanente, no qual o “tornar-se professor” nunca se dá por completo, mas se refaz continuamente na prática social.

Em síntese, enquanto a perspectiva instrumental promove um esvaziamento reflexivo que reduz as práticas de observação a mera formalidade burocrática – esvaziando a oportunidade de o estagiário pensar-se como sujeito da práxis –, a hermenêutica crítica propõe o movimento inverso: um caminho fundado no encontro e na implicação interior. Sob o viés instrumental, a ilusão da proximidade física cede espaço à encenação e a um vazio formativo, no qual o estudante ocupa a instituição escolar sem ser de fato habitado pelo estágio, o que culmina no desconhecimento de si. Em contrapartida, ao romper com essa lógica meramente procedimental – que anula

a capacidade do sujeito de interpretar a própria realidade e camufla a cisão entre o agir e o sentir —, a abordagem crítica resgata as potencialidades que constituem os sujeitos, transformando a inserção obrigatória em uma verdadeira resposta interior e relacional com a docência.

A partir dessa premissa, o estudante-estagiário estabelece uma tríplice relação: consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Sob nosso olhar, essa tríade exige presença, não apenas física, mas interior. As práticas de observação no estágio crítico são, neste sentido, uma forma de se implicar no contexto observado, de se afetar, de permitir que o outro e o mundo atravessem a sua interioridade.

Observar a escola e a sala de aula no estágio crítico não é olhar o mundo de fora, como de uma vitrine. É compreender que o sujeito observador é parte integrante daquela realidade. E a pergunta que ecoa não é sobre as potencialidades do professor supervisor ou do professor orientador de estágio, mas como o contexto observado fricciona a subjetividade do estudante-estagiário, ecoando em sua interioridade, gerando reflexão e aprendizado. Concluimos, pois, que observar, neste sentido, implica vínculos que, por sua vez, exigem do estudante-estagiário a reflexão e a crítica.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. Percursos da Didática. Aveiro: UA Editora, 2020.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Estágio supervisionado nas licenciaturas: carta aos estudantes estagiários. Estação científica (FESJF. ONLINE), v. 19, p. 01-19, 2025. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/3827>. Acesso em: 10 jun. 2026.

ARAÚJO, Osmar Hélio; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; FORTUNATO, Ivan; MEDEIROS, Emerson Augusto de. A lição do ipê para estágio crítico na formação docente. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, Itapetinga, v. 7, n. 14, p. 1-20, 2025. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/19159>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeeba/issue/view/227/126>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A PRÁTICA DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS. Revista Teias v. 12 • n. 25 • 212-224 • maio/ago. 2011 – Ética, Saberes & Escola. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/705> Acesso em: 02 de maio de 2026.

FORTUNATO, Ivan. Lei 11.788/2008, ou, como a norma se impõe ao aprendizado no estágio supervisionado nas licenciaturas. Estação Científica, Juíz de Fora, v. 17, n. 29, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2612>. Acesso em: 17 maio. 2026.



FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 161-173, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 09 jan. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREINET, Célestin. Pedagogia do bom senso. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GHEDIN, Evandro; NASCIMENTO, Greicy Oliveira. Hermenêutica crítica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. Revista Eletrônica PESQUISEDUCA, Santos, SP, Brasil, v. 17, n. 47, p. 10-42, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1897>. Acesso em: 29 abr. 2026.

IMBERT, Francis. Para uma práxis pedagógica. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília: Plano Editora, 2003.

LÓPEZ CARRETERO, Maria Asuncion. O ofício de ensinar: algumas reflexões. In: ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan (Org.). Nossa Arte é a Docência. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2021. p. 13-32.

MARAFELLI, Cecília Maria; RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; BRANDÃO, Zaia. A formação de profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. Cadernos de Pesquisa, v.47 n.165 p.982-997 jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144293>. Acesso em: 01 maio 2026.

RICOEUR, Paul. O si-mesmo como um outro. Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ROSENBERG, Anthony James. O estágio burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na Licenciatura em Língua Inglesa – um estudo de caso. 2008. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12022009-151444/publico/ANTHONY_JAMES_ROSENBERG.pdf Acesso em: 29 abr. 2026.

VITALINO, Gabriela da Silva Oliveira; TEIXEIRA, Bruno Rodrigo. Proposta de roteiro para Relatórios de Estágio de Observação potencial para a manifestação de Conhecimentos Especializados do Professor de Matemática. CoInspiração - Revista dos Professores que Ensinam Matemática (MT), v. 8, e2025002, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.61074/Colnspiracao.2596-0172.e2025002> Acesso em: 29 abr. 2026.

Agradecimento

Agradecemos aos integrantes do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação, da Universidade Católica de Santos, pelos espaços de diálogo e reflexão coletiva, cujos aprendizados enriqueceram significativamente a elaboração deste texto.