REVISTA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE - RECS
Vol. 16, n.1, 35ª Edição, 2026
ISSN: **2237-1648** e-mail: revistaedu@unemat.br
https://periodicos.unemat.br/index.php/recs
https://doi.org/10.30681/ecs.v16i1.14969

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: a experiência de uma egressa na orientação acadêmica

SUPERVISED INTERNSHIP AND THE FORMATION OF TEACHING IDENTITY DURING INITIAL PEDAGOGY EDUCATION: the experience of a graduate in an academic mentoring role

ARTIGO

Fátima de Jesus Soares Corrêa[i]
Instituto Federal do Maranhão
E-mail: fatima.correa@ifma.edu.br

Editor deste número:
Dr. José Luiz Muller
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

RESUMO:

A formação docente inicial na modalidade a distância constitui um campo estratégico para a democratização do ensino superior e a consolidação da identidade profissional na Baixada Maranhense. Este artigo objetiva analisar a experiência de orientação do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia da UEMA/UEMANET, polo São Bento. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência qualitativo e descritivo, fundamentado na observação sistemática das regências e na análise reflexiva da orientadora, egressa da instituição. O estudo acompanhou 23 discentes matriculados, dos quais 19 concluíram a disciplina, por meio de encontros híbridos e supervisão de regências. Os resultados revelam que o estágio operou como um espaço de transição identitária, no qual a insegurança inicial foi convertida em autonomia pedagógica e fortalecimento da autoconfiança. Conclui-se que o estágio supervisionado, sob orientação dialógica, firma-se como eixo estruturante da formação, articulando teoria e prática e consolidando a profissionalidade necessária à docência.
Palavras-chave: identidade docente; estágio supervisionado; formação inicial; educação a distância; profissionalidade docente.

ABSTRACT:
Initial teacher training via distance learning represents a strategic area for the democratization of higher education and the consolidation of professional identity in the Baixada Maranhense region. This article aims to analyze the experience of supervising the mandatory supervised internship in Early Childhood Education within the Pedagogy program at UEMA/UEMANET (São Bento hub). Methodologically, this is a qualitative, descriptive account of the experience, grounded in the systematic observation of classroom teaching sessions and the reflective analysis of the supervisor — herself an alumna of the institution. The study followed 23 enrolled students — 19 of whom completed the course — through a combination of hybrid meetings and supervision of their teaching practice. The results reveal that the internship served as a space for identity transition, where initial insecurity gave way to pedagogical autonomy and strengthened self-confidence. The study concludes that the supervised internship, conducted through a dialogic approach, establishes itself as a structural pillar of teacher training, bridging theory and practice and consolidating the professionalism essential to the teaching profession.

Key words: teacher identity; supervised internship; initial teacher education; distance education; teacher professionalism.

1 INTRODUÇÃO

A docência consolidou-se historicamente como profissão a partir da criação de espaços específicos para a formação de professores, movimento decisivo para a construção de seus saberes próprios e reconhecimento social (Nóvoa, 2024). Na contemporaneidade, esse percurso inicial mantém-se como pilar estruturante por articular os fundamentos teóricos, culturais e políticos que sustentam a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2024) destaca ainda a importância de reconhecer o papel dos próprios professores na formação das novas gerações docentes, reforçando a autonomia e a dimensão coletiva da profissão. Tal compreensão evidencia que a formação não se limita às estruturas institucionais, mas se concretiza nas relações formativas estabelecidas entre docentes experientes e futuros professores.

Diante deste panorama, o presente estudo objetiva analisar a experiência de orientação do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no curso de Pedagogia da UEMA/UEMANET, polo São Bento, discutindo como a relação dialógica entre orientadora e estagiários contribui para a constituição da identidade docente no contexto da Baixada Maranhense.

A Educação a Distância (EaD) apresenta-se como possibilidade concreta de democratização do ensino superior, permitindo que sujeitos historicamente afastados dos grandes centros tenham acesso à formação docente. Segundo Gifted (2016), a EaD tem trajetória tão antiga quanto a própria escrita, em sentido amplo; em sentido estrito, a EaD moderna resultou do advento de novas Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação aliadas aos meios de transporte modernos, surgidos com as revoluções industriais dos últimos séculos.

No Brasil, a consolidação da modalidade é evidenciada pelo Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo INEP. Segundo os dados de 2024, o volume de vagas ofertadas na modalidade atingiu 18.590.271, das quais 3.718.054 destinam-se a licenciaturas. O curso de Pedagogia ocupa o primeiro lugar no ranking de procura via EaD, com 733.253 alunos matriculados (Brasil, 2024).

Historicamente, a Pedagogia no Brasil consolidou-se como campo de formação sob a égide do Decreto nº 1.190 de 1939. Este dispositivo instituiu o modelo "3+1", constituído por três anos de estudos específicos seguidos por um ano de Didática, uma estrutura que, embora pioneira, cristalizava a dicotomia entre o domínio do conteúdo e o exercício da prática pedagógica. Essa fragmentação passou a ser tensionada por movimentos sociais e acadêmicos. Debates impulsionados por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) foram determinantes para que a Lei nº 9.394/1996 (LDB) redefinisse a formação docente. Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 estabeleceu novo paradigma, afirmando a docência como o eixo central e unificador da identidade do pedagogo (Sokolowski, 2013).

No cenário maranhense, o curso de Pedagogia consolidou-se por meio de suas principais instituições públicas, com destaque para a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Na UEMA, a profissionalização docente iniciou-se de forma sistemática em 1993, com a oferta de 210 vagas em São Luís destinadas a professores que buscavam qualificação em regime de férias. Inicialmente voltado ao magistério de Ensino Médio, o curso passou por reestruturações que unificaram a habilitação sem especificação de nível até 2003 (Corrêa, 2023).

Diante das carências educacionais do estado, a UEMA implementou programas estratégicos de qualificação, como o Programa de Qualificação de Docentes (PQD) em 2003 e o Programa Darcy Ribeiro em 2010. Essas iniciativas fortaleceram a formação de professores e culminaram na estruturação do curso de Pedagogia em consonância com seu Projeto Político Pedagógico, amparado pela Resolução nº 1264/2017/CEPE/UEMA, que cria e aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (UEMA, 2017), e pela Resolução nº 1369/2019/CEPE/UEMA, que estabelece o regimento dos cursos de Graduação (UEMA, 2019).

A UEMA consolidou seu pioneirismo na educação mediada por tecnologias em 2009, com a criação do Núcleo de Tecnologias para a Educação (UEMANET), tornando-se a oitava instituição do Brasil e a primeira do Nordeste credenciada pelo MEC para a oferta de EaD, com mais de 3.700 formados. Atualmente, o curso de Licenciatura em Pedagogia via EaD amplia sua

atuação a municípios como Açailândia, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Codó, Imperatriz, Pedreiras, Santa Inês, São Bento e São Luís, expandindo-se a cidades como Tuntum, Turiaçu e Pio XII (UEMANET, 2026).

A relevância desse percurso materializa-se, neste relato, na experiência de uma egressa natural de Pinheiro (MA) que, após concluir sua graduação no Polo de São Bento, regressa à instituição na função de professora orientadora. Essa dualidade de perspectivas, de ex-discente a docente, orienta o olhar sobre as atividades desenvolvidas no Polo de São Bento, durante a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com a turma de 2022.1, que contou com 23 discentes matriculados, dos quais 19 concluíram a disciplina.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, pautado na observação sistemática das práticas de estágio e na orientação docente. Alinhado ao escopo de investigar práticas concretas no campo da formação inicial, este trabalho analisa a relação educativa estabelecida no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil. A vivência ocorreu no período de 04/08/2025 a 30/12/2025, envolvendo a turma 2022.1 do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMA/UEMANET, Polo São Bento. O universo do relato compreendeu inicialmente 23 discentes matriculados, dos quais 19 integralizaram todas as etapas da disciplina.

Por se tratar de estudo envolvendo dados de estudantes identificáveis, foi solicitada anuência formal à UEMA, por meio de comunicação institucional, bem como consentimento dos discentes participantes para uso de suas experiências no presente relato.

Um aspecto relevante para a compreensão da abrangência territorial do curso é a procedência diversificada dos acadêmicos. Embora vinculados ao Polo de São Bento, os discentes são oriundos de diversas cidades da região, onde efetivamente realizaram suas práticas de estágio. A distribuição dos estagiários contemplou as redes municipais de São Bento (14), Bacurituba (3), São Luís (3), Cajapió (1), Palmeirândia (1) e Pinheiro (1). Essa dispersão geográfica reforça o papel da modalidade EaD na interiorização do Ensino Superior, exigindo da orientação um acompanhamento atento às diferentes realidades educacionais da Baixada Maranhense e da capital.

Os procedimentos metodológicos foram estruturados de forma híbrida, combinando três frentes de acompanhamento. A primeira consistiu em encontros síncronos via *Google Meet*, registrados em atas, destinados ao alinhamento teórico, à apresentação de trabalhos escritos e orais pelos estagiários e ao planejamento das atividades; nesses encontros, observava-se a postura dos discentes, sua participação e o modo como relacionavam os conteúdos estudados ao longo do curso com as situações vivenciadas em sala de aula. A segunda consistiu em encontros presenciais no Polo de São Bento, voltados ao fortalecimento do vínculo institucional e à orientação sobre a organização burocrática e pedagógica do estágio. A terceira, e mais significativa, consistiu na observação sistemática das regências durante visitas às escolas municipais. Nessas visitas, a orientadora não conduzia a aula nem interferia no planejamento ou na execução das atividades pelo estagiário, mantendo postura de observação durante toda a regência.

Cada visita foi documentada por meio de relatório específico, elaborado com base em eixos definidos: postura do aluno, condução da turma, tipo de atividades e conteúdos propostos às crianças, e metodologia de ensino empregada, com atenção à preservação da ludicidade característica da Educação Infantil. Após a visita, o relatório era compartilhado com o respectivo estagiário em momento de devolutiva, no qual se discutiam os apontamentos registrados, esclareciam-se dúvidas, orientavam-se procedimentos alternativos possíveis e revisavam-se, quando necessário, as atividades planejadas. Paralelamente, os discentes preencheram fichas e relatórios de acompanhamento próprios da instituição, cujo conteúdo não é reproduzido neste relato, mas que serviu como instrumento complementar de registro formal do estágio.

O método de análise consistiu na triangulação entre os relatórios de visita às regências, as atas dos encontros síncronos e a reflexão da orientadora sobre a identidade docente em construção, buscando identificar convergências e tensões entre o que os estagiários demonstravam compreender teoricamente e o que efetivamente mobilizavam em sala de aula.

Considerou-se convergência os casos em que o conteúdo discutido nos encontros síncronos era efetivamente mobilizado pelo estagiário durante a regência observada; e tensão,

os casos em que se identificava distância entre o entendimento teórico manifestado pelo discente e a prática registrada em campo, tomando como referência os eixos de observação já descritos (postura do aluno, condução da turma, tipo de atividade e metodologia empregada).

3 DISCUSSÃO

O Estágio Curricular Supervisionado não se configura apenas como uma etapa burocrática, mas como um imperativo legal e pedagógico. Ele é regido pela Lei nº 11.788/2008 que trata do estágio para estudantes (Brasil, 2008), que o define como um ato educativo escolar supervisionado, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional. No âmbito das licenciaturas, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) reafirma a necessidade de 400 horas de imersão prática, garantindo que o futuro docente confronte os saberes acadêmicos com a realidade cotidiana das instituições de ensino.

Dessa forma, o estágio deixa de ser uma atividade meramente burocrática para se tornar um espaço de investigação e reflexão sobre a profissão. No currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMA/UEMANET, o estágio curricular supervisionado é estruturado em três etapas fundamentais, totalizando 405 horas de imersão prática. Estas etapas dividem-se entre a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as Áreas Específicas. O foco deste relato concentra-se no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, realizado no 6º período, seguindo as diretrizes institucionais que visam: “vivenciar de forma reflexiva as práticas educativas na Educação Infantil (creche e pré-escola), compreendendo suas particularidades frente à atuação dos professores de crianças pequenas” (Azevedo, 2025).

Sob essa ótica, a integração entre os fundamentos teóricos e a vivência prática atinge seu ápice no processo educativo, uma vez que a prática docente é movida por uma intencionalidade teórica. Para Gomes (2025), o estágio assume um lugar de centralidade na formação, devendo ser compreendido como um componente transversal que percorre todo o currículo. Ao sugerir modalidades de articulação direta com as escolas, o estágio permite que o acadêmico problematize os saberes cotidianos e desenvolva projetos interdisciplinares, ampliando significativamente sua visão sobre a realidade profissional do ensinar.

Nessa perspectiva, a construção da identidade docente não se constitui de forma imediata ou meramente técnica, mas emerge de processos reflexivos, experiências vividas e interações estabelecidas no contexto formativo. Conforme argumenta Nóvoa (2009), a identidade profissional do professor é construída ao longo da trajetória, na articulação entre história pessoal, formação acadêmica e prática pedagógica. Nesse sentido, o estágio supervisionado configura-se como espaço privilegiado de produção dessa identidade, pois permite ao licenciando confrontar saberes teóricos com as demandas concretas da sala de aula.

Pimenta e Lima (2017) distinguem uma compreensão da prática pedagógica reduzida à reprodução de modelos e à aplicação de técnicas da práxis docente, entendida como a articulação consciente entre ação e reflexão teórica, orientada pela compreensão crítica e pela transformação da realidade escolar. Nessa perspectiva, a técnica, embora necessária ao exercício da docência, não é suficiente para constituir a identidade profissional do professor; ela se converte em elemento da práxis quando integrada à reflexão crítica sobre o contexto e as finalidades da ação educativa. É a partir dessa distinção que se analisam, a seguir, os episódios de regência acompanhados ao longo do estágio.

Para tanto, a disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, foi organizada em três unidades pedagógicas: a Unidade 1, focada nos aspectos teóricos e na observação; a Unidade 2, dedicada às vivências didático-pedagógicas; e a Unidade 3, voltada para as etapas finais e sistematização dos relatórios. A gestão desse processo envolve uma rede de agentes colaborativos, incluindo a Coordenação do Curso, o Professor Coordenador de Estágio e o Professor Orientador. No campo prático, destaca-se o Professor Supervisor da Escola, que acompanha o estagiário diretamente nas regências, fornecendo as devolutivas necessárias ao crescimento profissional.

Nesse cenário, relata-se a atuação como Professora Orientadora na qual transcende a mera conferência de documentos. A orientação buscou incorporar a experiência prévia da docente como egressa da instituição, estabelecendo uma mediação que ouvisse as angústias dos alunos e os auxiliasse nos desafios intrínsecos à formação. Como bem pontuam Hegeto e Lopes (2021, p. 175): “[O estágio] possibilita um movimento de reflexão sobre a atuação em contextos específicos da futura atuação, desde que gerido de forma orgânica, no sentido dos

significados desse primeiro momento com a prática escolar".

Essa perspectiva reflexiva é acentuada pelo contraste entre as gerações de formação. Enquanto acadêmica da UEMA, foi vivenciado o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil de forma remota em virtude da pandemia. Em estudo anterior sobre esse período, observou-se que 35,7% das alunas consideraram o estágio remoto apenas parcialmente suficiente para a vivência teórico-prática, enquanto 21,4% o consideraram plenamente insuficiente (Corrêa; Santos, 2024). A impossibilidade de vivências reais na educação, naquele momento, gerou relatos de insegurança e o desejo por atividades presenciais (Hegeto; Lopes, 2021). Diferente desse cenário anterior, enquanto professora orientadora da turma atual foi possível viabilizar aos alunos a oportunidade de realizar o estágio de forma presencial em escolas da educação infantil, em creches e pré-escolas da rede pública e privada dos municípios onde residem.

Essa retomada presencial ratifica a perspectiva de Pimenta e Lima (2017), que propõem o estágio não como um componente curricular periférico, mas como um espaço central na formação docente. Nessa perspectiva, o campo de estágio configura-se como um ambiente de produção de conhecimento e desenvolvimento da práxis docente, preparando o licenciando para intervir de forma crítica e transformadora na realidade educacional.

A articulação do estágio deve, portanto, equilibrar as dimensões pedagógica, administrativa e de supervisão (Galini; Favaro; Matuda, 2024). Durante o semestre, realizamos nove encontros com a Professora Orientadora, seis virtuais via *Google Meet* e três presenciais no Polo de São Bento bem como visitas de acompanhamento dos estagiários. Devido a entraves burocráticos em convênios municipais, os alunos tiveram que organizar microaulas sem ter realizado a observação e acompanhamento do Professor Supervisor na escola. Enquanto a Coordenação solucionava estes desafios, os alunos escolheram um tema da Educação Infantil que permitiu observar a transição entre a teoria e a prática. As falas registradas durante a Unidade 1 revelam as percepções dos acadêmicos sobre a transição do campo teórico para a simulação prática no Polo:

> Aluna 10: A microaula foi desafiadora, principalmente porque me levou a pensar e produzir materiais que realmente fizessem sentido para as crianças. Isso acabou sendo um ponto muito positivo, porque abriu espaço para eu explorar a criatividade, usar a ludicidade e testar metodologias que prenderam a atenção dos pequenos e deixaram a aula mais viva. [...] Por outro lado, o nervosismo acabou pesando um pouco. Senti que, em alguns momentos, isso me deixou menos clara do que eu gostaria ao conduzir a atividade.
>
> Aluno 4: Comunicação não foi à esperada, talvez devido ao nervosismo; Recursos apropriados para a temática; [...] Empatia não foi a esperada, pois os alunos já estavam cansados de outras aulas.

A recorrência do nervosismo nos relatos evidencia a complexidade de ensinar crianças pequenas, cujas práticas pedagógicas devem ser pautadas em interações e brincadeiras que permitam ao sujeito construir sua identidade e apropriar-se de conhecimentos na relação com seus pares e adultos (Brasil, 2018). O brincar é o recurso primordial para o desenvolvimento infantil, devendo ser monitorado e incentivado como habilidade vital. Assim, é imperativo destacar que o brincar na Educação Infantil transpõe o lazer: ele constitui um eixo estruturante articulado aos campos de experiência que favorecem o desenvolvimento psicomotor, a linguagem, a imaginação e a compreensão das normas sociais e culturais (Santos, 2020).

Diante desses relatos de nervosismo, recorrentes entre os estagiários nesse primeiro contato com a microaula, a orientação buscou normalizar a experiência, situando-a como etapa esperada do processo formativo. Nas devolutivas, a orientadora compartilhava sua própria trajetória como estagiária, entre 2022 e 2023, na mesma disciplina, para demonstrar que a insegurança inicial tende a ser superada com a experiência acumulada ao longo do estágio. Essa aproximação, ancorada na vivência comum entre orientadora e orientandos, buscou reduzir o peso avaliativo do momento e fortalecer a confiança dos estagiários para os desafios seguintes.

É pertinente analisar o relato do Aluno 4 sobre a "falta de empatia" dos colegas durante

as atividades. Essa percepção não foi isolada e pôde ser notada por esta Orientadora tanto nos encontros virtuais quanto nos presenciais. Observou-se que apenas um grupo restrito, entre cinco a oito alunos, participava efetivamente das discussões e trocas de experiências. Essa baixa adesão em determinados momentos gerou frustrações e impôs à orientação o desafio de mediar o engajamento coletivo, evidenciando que a formação na modalidade EaD exige do acadêmico não apenas competência técnica, mas uma postura colaborativa e empática para o fortalecimento da comunidade de aprendizagem.

A dispersão geográfica dos estagiários, distribuídos entre seis municípios da Baixada Maranhense e a capital, impôs à orientação um desafio específico da modalidade EaD: a impossibilidade de acompanhamento presencial contínuo em todas as regências, restringindo as visitas *in loco* a momentos pontuais do semestre. Diferentemente do estágio presencial, em que o orientador acompanha de perto a rotina da turma, a orientação nesta modalidade dependeu, em grande medida, dos encontros virtuais e dos relatórios produzidos pelos próprios estagiários para a construção de um panorama contínuo da regência, o que exigiu da orientadora maior atenção aos relatos escritos como fonte complementar de acompanhamento entre uma visita presencial e outra.

Na sequência, na análise da Unidade 2, centrada na atuação do estagiário em situação real de docência, evidencia a complexidade do processo formativo no estágio supervisionado. Ao assumir a condução da turma sob amparo do Professor Supervisor, o estagiário transita de uma posição de observador para a de protagonista pedagógico, o que implica desafios relacionados à gestão da sala, à mediação das aprendizagens e à construção de sua identidade docente. Sobre esse processo, destaca-se um episódio classificado, à luz dos critérios de triangulação descritos, como tensão entre o entendimento teórico previsto e a prática mobilizada em campo:

> Registro de observação de campo, regência da Aluna 13: Durante a observação, percebeu-se que a professora titular conduzia todas as atividades, enquanto a estagiária atuava mais como ajudante ou auxiliar. [...] Em determinados momentos, a estagiária levantou a voz para pedir que as crianças diminuíssem a conversa e prestassem atenção; em outros, adotou tom mais ameno. Ao longo da aula, ocorreram episódios de fala em tom elevado e ameaças verbais, prática que se avalia como inadequada e pouco funcional no trabalho com crianças pequenas (Diário de campo da orientação, 14 nov. 2025).

No registro dessa visita, observa-se uma tensão entre autonomia e subordinação, uma vez que a professora titular ainda centraliza decisões e encaminhamentos. Esse aspecto indica uma transição ainda em consolidação no exercício da regência, onde a estagiária, muitas vezes, acaba por reproduzir comportamentos da supervisora de campo por falta de espaço para a criação de uma práxis própria.

Essa problemática remete ao alerta de Pimenta e Lima (2017, p. 29), ao afirmarem que, quando o estágio é esvaziado de sua dimensão reflexiva, ele se reduz:

> [...] a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

No caso relatado, a reprodução de estratégias de controle disciplinar, como o uso de elevação de voz e ameaças simbólicas observadas na escola de campo, revela a urgência de um aprofundamento em práticas de gestão pautadas no diálogo. Na Educação Infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), o cuidado e a educação são indissociáveis, o que demanda posturas mediadoras e respeitosas. Portanto, romper com a mera "imitação de modelos" criticada pelas autoras é o que permite ao estagiário transmutar a observação passiva em uma atuação consciente e afetiva.

Diante desse episódio, a devolutiva com a estagiária orientou-a a buscar outras formas de mediação de conflitos com as crianças, alternativas ao uso da voz elevada como recurso disciplinar. Essa fragilidade, identificada também em outros momentos de acompanhamento, motivou a inclusão, na Roda de Vivências que encerrou o ciclo formativo, da palestra "Dinâmica e Manejo na Educação Infantil", ministrada pela professora Acionízia Ferreira, especificamente voltada a estratégias de manejo de turma na primeira infância. A iniciativa evidencia que a orientação acadêmica, para além do registro e da devolutiva individual, atuou na identificação de lacunas formativas recorrentes e na mobilização de recursos coletivos para supri-las.

Em contrapartida, outros registros demonstram um esforço maior em transpor a teoria lúdica para o chão da escola, configurando o que se classificou como convergência entre a compreensão teórica do estagiário e sua prática em regência, como se observa na regência do Aluno 5:

> Relatório do Aluno 5: O primeiro momento foi marcado pela roda de conversa, em que as crianças ouviram uma história e cantaram a música “Os Cinco Patinhos”. [...] Em relação à atuação do estagiário, observou-se que a contação de história foi bastante lúdica, porém a atividade com números poderia ter sido mais dinâmica. Alguns alunos ainda apresentam dificuldade na escrita numérica, o que indica a necessidade de propor outras estratégias, como atividades de cobrir números, ligar correspondências ou jogos interativos (Diário de campo da orientação, 04/11/2025).

Diferente do caso anterior, o Aluno 5 busca o protagonismo através de ferramentas lúdicas, como a música e a contação de histórias. Estas ações estimulam as crianças a participação oral na roda de conversa, elementos fundamentais para o desenvolvimento integral na infância. Embora a observação aponte a necessidade de diversificação metodológica no ensino dos números, percebe-se aqui o início de uma "análise crítica fundamentada" que Pimenta e Lima (2017) defendem, onde o estagiário já consegue identificar as dificuldades dos alunos e propor novas estratégias interativas, afastando-se da mera repetição de modelos tradicionais.

Na devolutiva desse relatório, a orientadora dialogou com o estagiário sobre os aspectos observados, reconhecendo o uso da ludicidade na condução da roda de conversa como estratégia bem-sucedida no trabalho com a Educação Infantil. Esse tipo de retorno, voltado ao reforço de práticas exitosas, revela outra dimensão da orientação acadêmica: não apenas a correção de fragilidades, mas também a validação e o incentivo a estratégias pedagógicas que já se mostravam consistentes. O engajamento constante do estagiário nos momentos síncronos e presenciais ao longo do semestre é coerente com essa postura reflexiva observada em sua regência.

De modo geral, os relatos demonstram que o estágio constitui um espaço privilegiado de reflexão crítica sobre a prática. As devolutivas individuais contribuem para que o futuro professor compreenda que ensinar vai além da execução de atividades: envolve intencionalidade pedagógica, sensibilidade relacional e capacidade de reelaboração constante das próprias ações. Trata-se, portanto, de um momento formativo que articula teoria e prática, técnica e humanidade, autoridade e escuta que são elementos essenciais à docência na Educação Infantil.

A Unidade 3 marcou o encerramento do ciclo formativo com a realização da Roda de Vivências. Em resposta às fragilidades de manejo de turma identificadas ao longo do acompanhamento, esse momento foi iniciado pela palestra “Dinâmica e Manejo na Educação Infantil”. Esta etapa permitiu que as apresentações dos discentes extrapolassem o cumprimento burocrático dos conteúdos recomendados; os alunos articularam, com maturidade crescente, o contexto das instituições de campo, as especificidades de suas turmas e as observações mais latentes do cotidiano escolar.

Na roda de compartilhamento, a discussão ganhou densidade ao abordar temas complexos, como a inclusão de alunos com necessidades específicas, a relação com os professores titulares e o equilíbrio entre os desafios enfrentados e as conquistas pedagógicas alcançadas. Nesse processo de sistematização, o depoimento da Aluna 15, registrado em seu relatório final, traduz um sentimento comum à turma de 2022.1:

> O início do processo foi marcado por insegurança, especialmente no que se refere à gestão da turma e à manutenção da atenção das crianças; contudo, o acompanhamento sistemático da professora regente contribuiu para o fortalecimento progressivo da autoconfiança e para a ampliação da autonomia na condução das atividades.

Essa percepção de superação, evidenciada de forma recorrente em outros relatórios, reforça que o estágio supervisionado atua como o divisor de águas na formação. O acompanhamento contínuo, tanto da supervisão de campo quanto da orientação acadêmica, foi o que permitiu que a insegurança inicial fosse transmutada em autonomia docente, validando a importância dessa imersão prática para a consolidação do pedagogo em formação pela UEMA/UEMANET.

Para além dos relatórios formais, o êxito dessa relação dialógica e humanizada manifestou-se por meio do reconhecimento direto dos discentes. Ao final do período, uma mensagem enviada por um dos alunos sintetizou o impacto da metodologia adotada por esta orientadora:

> Professora, queria te agradecer de verdade, do fundo do coração, por tudo o que fez por nós nessa disciplina. [...] A maneira como você corrige, orienta e conversa faz toda a diferença: você não aponta erros para machucar, mas para ajudar a melhorar e, além disso, você nunca tenta se colocar acima de nós ou ‘se achar’ melhor do que os alunos. Pelo contrário, você caminha junto, respeita, acolhe e nos faz sentir capazes. [...] Seu apoio, sua paciência e seu cuidado fizeram toda a diferença nessa caminhada (Aluna 15, Informação verbal).

Esse depoimento, obtido espontaneamente e não por meio de instrumento estruturado de pesquisa, é aqui tratado como indício complementar, e não como dado central de análise. A Aluna 15 integrava o grupo de estagiários com maior nível de participação e engajamento ao longo do semestre, tanto nos encontros síncronos quanto presenciais, o que situa sua manifestação de gratidão dentro de um padrão mais amplo de envolvimento com a proposta formativa, e não como caso isolado de reconhecimento. Para além do reconhecimento pessoal, a manifestação da discente evidencia a importância da mediação dialógica na formação em contexto de Educação a Distância. Em modalidades híbridas, nas quais o contato presencial é intercalado por interações virtuais, à construção de vínculos pedagógicos torna-se elemento estruturante da permanência e do engajamento discente. Assim, o relato não deve ser interpretado apenas como expressão afetiva, mas como indicativo da relevância da postura formativa da orientadora na consolidação da identidade profissional dos licenciandos.

Cabe reconhecer, contudo, as dificuldades enfrentadas ao longo do processo de orientação. Nos encontros síncronos, observou-se baixa participação ativa de parte da turma: mesmo quando questionados diretamente sobre dúvidas relativas às unidades ou aos textos discutidos, muitos estagiários respondiam de forma genérica ("não tenho dúvidas", "estou entendendo"), enquanto as demandas efetivas de orientação concentravam-se nos dias que antecediam a entrega das atividades avaliativas de cada unidade. Esse padrão sugere que o formato síncrono, por si só, não garantiu engajamento constante, exigindo da orientação disponibilidade concentrada em períodos específicos do calendário, o que dificultou o acompanhamento processual pretendido.

Para os encontros presenciais no Polo de São Bento enfrentaram restrição de outra natureza: em razão da dispersão geográfica dos estagiários entre diferentes municípios, os encontros previstos para as 8h raramente iniciavam antes das 9h, e o rendimento e a atenção da turma declinavam sensivelmente a partir das 11h, próximo ao horário de almoço e de retorno dos estagiários às suas cidades de origem, dado que os encontros ocorriam aos sábados. Essas restrições de tempo limitaram o aprofundamento de determinados conteúdos nos momentos presenciais. Em contrapartida, a interação nos grupos de *WhatsApp* da turma mostrou-se mais

efetiva como espaço de troca, com dúvidas sendo mediadas pela orientação ou respondidas pelos próprios colegas, além do compartilhamento espontâneo de materiais didáticos e estratégias entre os estagiários.

Apesar das dificuldades pontuais de engajamento e das restrições de tempo enfrentadas ao longo do semestre, as manifestações de gratidão dos discentes, analisadas em conjunto com os relatórios de estágio, sugerem que a mediação pedagógica estabelecida ao longo do processo formativo contribuiu, de modo geral, para a constituição de um ambiente de confiança e respeito mútuo. O vínculo construído, potencializado pela trajetória da orientadora como egressa da modalidade, favoreceu a consolidação da autonomia docente dos licenciandos. Esse acolhimento, articulado ao rigor técnico-pedagógico, possibilitou que os 19 estudantes superassem os desafios inerentes à interiorização do ensino na Baixada Maranhense, fortalecendo sua inserção profissional na Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no âmbito da formação em Pedagogia ofertada na modalidade EaD pela UEMA/UEMANET, assume papel estruturante na constituição da identidade docente. Diferentemente do cenário vivenciado por gerações anteriores durante o período pandêmico, marcado por limitações impostas pelo estágio remoto, a experiência analisada evidenciou que a articulação entre mediação virtual e vivência presencial possibilitou maior aproximação entre teoria e prática. Esse movimento reafirma o estágio como espaço privilegiado de síntese formativa, no qual o licenciando transita de observador para protagonista pedagógico.

A análise demonstrou que a transição da posição de observador para a de regente mobiliza tensões, inseguranças e conflitos identitários que, quando acompanhados por mediação pedagógica sistemática, convertem-se em oportunidades de amadurecimento profissional. Nesse processo, a mediação da orientação mostrou-se determinante para que a experiência dos estagiários não se limitasse à repetição técnica de modelos observados nas escolas de campo, mas avançasse, ainda que de forma gradual e desigual entre os casos analisados, em direção a uma práxis pedagógica mais consciente e refletida. Em consonância com a perspectiva de Nóvoa (2009), compreende-se que a identidade docente é construída no entrelaçamento entre trajetória pessoal, formação acadêmica e exercício prático da docência, sendo o estágio o espaço privilegiado dessa síntese.

No contexto da interiorização do ensino superior no Maranhão, a orientação híbrida, articulando encontros síncronos, momentos presenciais e acompanhamento em campo, demonstrou que, apesar dos desafios logísticos inerentes à dispersão geográfica e às restrições de tempo características da modalidade, a orientação sistemática foi capaz de sustentar a ampliação do acesso e o fortalecimento da profissionalização docente. As evidências empíricas indicam que a mediação dialógica e o acompanhamento contínuo foram determinantes para a consolidação da autonomia pedagógica dos 19 licenciandos concluintes.

Como limitações, destacam-se os entraves burocráticos institucionais na formalização de convênios com as redes municipais, a dispersão geográfica dos estagiários, que restringiu o acompanhamento presencial contínuo, e as dificuldades de engajamento sistemático nos encontros síncronos, que concentraram as demandas de orientação nos períodos que antecediam as entregas avaliativas. Contudo, tais aspectos também reafirmam a capilaridade da universidade pública e sua função social na formação de professores para diferentes realidades locais.

Conclui-se que o estágio supervisionado, quando orientado de forma reflexiva e sistemática, constitui eixo central da formação docente, permitindo que a teoria se materialize na prática e que a identidade profissional se consolide na interlocução entre universidade e escola básica. Como desdobramento investigativo, sugere-se o aprofundamento de estudos que analisem o impacto da atuação desses egressos em seus municípios de origem, como Bacurituba, Cajapió e Pinheiro, investigando de que modo a formação recebida reverbera nas práticas pedagógicas locais. Recomenda-se, ainda, a ampliação de pesquisas sobre estratégias institucionais de articulação entre universidade e escolas de campo, com vistas ao fortalecimento de redes colaborativas que consolidam o estágio supervisionado como espaço permanente de diálogo entre formação inicial e educação básica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cleia. **Aula de Estágio Supervisionado na Educação Infantil.** Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, 2025. Disponível via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 02 fev. 2026.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2024**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2024.pdf . Acesso em: 18 fev 2026.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e nº 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm . Acesso em: 27 fev. 2026.

_____. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 jun. 2024, Edição 104, Seção 1, p. 26. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558 . Acesso em: 27 fev. 2026.

CORRÊA, Fátima de Jesus Soares. **Licenciatura em Pedagogia na UEMA Campus São Bento**: desafios e perspectivas em tempos de pandemia do Covid-19. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Bento, 74f. 2023.

CORRÊA, Fatima de Jesus Soares; SANTOS, Wendel Vinicius de Freitas. A pandemia do Covid 19 e o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD: uma análise na perspectiva das alunas da UEMA Campus São Bento. *Revista* **Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 16, n. 29, p. 147-173, 2024.

GALINI, Marcos Evandro; FAVARO, Roberta Flaborea; MATUDA, Fernanda Guinoza. Ambiente virtual de aprendizagem para estágios supervisionados: em um curso de Pedagogia EaD. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e611171, 2024. DOI: 10.14244/198271996111. Disponível em: https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6111 . Acesso em: 18 fev. 2026.

GIFTED, Álaze Gabril. Educação a distância: origem e evolução. In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 3, 2016, São Paulo**. Anais...** Disponível em: http://www.sied-enped2014.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1150. Acesso em: 06 fev. 2026.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. Cortez Editora, 2025.

HEGETO, Leia de Cássia Fernandes; LOPES, Débora Cristina. Desafios do Estágio Obrigatório em tempos de pandemia: análise com estudantes de Pedagogia da UFPR. **Cadernos de Estágio**,

v. 3, n. 1, p. 172-183, 2021.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD:** a Educação a Distância hoje. 1a edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 138 p.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398 p.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 95 p.

_____. Formação de professores: Uma terceira revolução? **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 67, p. 1-14, 2024.

PIMENTA, Selma Garido; LIMA, Maria do Socorro Lucema. **Estágio e docência.** 8ª ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Cortez, 2017. p.26-49.

SANTOS, Heloisa Cardoso Varão. **Psicomotricidade, recreação e jogos**. São Luís: UEMANet, 2020.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações***,* v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97 . Acesso em: 18 fev. 2026.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N.° 1264/2017/CEPE/UEMA**. Cria e aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, UEMA, 2017. Disponível em: https://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2016/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-1264-2017-CEPE-UEMA.pdf . Acesso em: 25 fev. 2026.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução N.º 1369/2019**-*CEPE/UEMA.* Estabelece o Regimento dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2019. Disponível em: https://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2015/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%B0-1369-2019-%E2%80%93-CEPE-UEMA.pdf . Acesso em: 25 fev. 2026.

_____. **Sobre a UEMANET**. Disponível em: https://uemanet.uema.br/sobre-uemanet/ . Acesso em: 25 fev. 2026.

---

i Sobre os autores**:**
Fátima de Jesus Soares Corrêa (https://orcid.org/0009-0007-7419-0942)
Formação acadêmica em Licenciatura em Física (UFMA) e Licenciatura em Pedagogia (UEMA); Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática e Física (UNINTER); Mestrado em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES). Intercâmbio em Espanhol na Universidade Santo Tomás (Chile). Cursando Doutorado em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES). Atua na Orientação de Estágio (UEMA) e Servidora Pública no IFMA Campus Pinheiro. Tem experiência nas áreas de: Física, Etnofísica, Matemática, Etnomatemática, Pedagogia e Gestão de Pessoas - Legislação e Administração Pública. Nas artes se destaca pela autoria de poesias publicadas em livros e redes sociais.

Como citar este artigo:

CORRÊA, Fátima de Jesus Soares. Estágio supervisionado e a constituição da identidade docente na formação inicial em pedagogia: a experiência de uma egressa na orientação acadêmica. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. vol. 16, n. 1, p. 47-58, 35ª Edição, 2026. https://periodicos.unemat.br/index.php/recs.

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM –SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR