

A CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE NO
ESTÁGIO
SUPERVISIONADO: UMA
ANÁLISE ENTRE TEORIA E
PRÁTICA NUMA IES NA
CIDADE DE MANAUS

THE CONSTRUCTION OF TEACHER IDENTITY IN THE SUPERVISED
PRACTICUM: AN ANALYSIS OF THE THEORY-PRACTICE NEXUS IN A
HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN MANAUS

Ciências Humanas • 08/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778015570](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778015570)

Bruno da Silva Lima Antunes Dias¹

Wagner Barros Teixeira²

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma inquietação originada durante a investigação do curso de Doutorado que buscou compreender as contribuições do estágio curricular na construção da identidade docente de alunos-docentes em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES), privada, situada em Manaus, Amazonas. Partiu-se da concepção de que a formação docente é um processo contínuo, histórico e sociocultural, no qual o estágio se configura como espaço fundamental de articulação entre teoria e prática. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, sob a forma de estudo de caso, com análise das diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia e entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos-docentes concluintes. A interpretação das respostas revelou um desconhecimento dos alunos-docentes do prescrito no PPC, que até propõe que o estágio seja reflexivo e investigativo, porém as experiências concretas nos contextos escolares foram marcadas por práticas instrumentais e burocráticas. Os resultados indicaram ainda, que a identidade profissional docente se constrói nas tensões entre as expectativas institucionais, as condições reais das escolas e as interpretações subjetivas dos alunos-docentes. Conclui-se que diante das novas exigências das diretrizes nacionais para a formação docente, que o PPC da IES pesquisada seja um instrumento dinâmico e acessível, capaz nortear o percurso dos alunos-docentes.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Identidade docente; Formação de professores; Manaus.

ABSTRACT

This article presents the outcome of a research inquiry developed during a doctoral investigation that sought to understand the contributions of the curricular practicum to the construction of

teacher identity among pedagogy student-teachers at a private higher education institution located in Manaus, Amazonas. The study was grounded in the assumption that teacher education is a continuous, historical, and sociocultural process, in which the practicum constitutes a fundamental space for articulating theory and practice. Methodologically, a qualitative approach was adopted, structured as a case study, involving the analysis of the Pedagogy Program's Pedagogical Course Project (PPC) and semi-structured interviews conducted with graduating student-teachers. The interpretation of the data revealed that student-teachers demonstrated limited familiarity with the guidelines prescribed in the PPC, which, in principle, advocates for a reflective and investigative practicum; however, their concrete experiences within school contexts were largely characterized by instrumental and bureaucratic practices. The findings further indicated that professional teacher identity is constructed within the tensions between institutional expectations, the actual conditions of schools, and the subjective interpretations of student-teachers. It is concluded that, in light of the new national guidelines for teacher education, the PPC of the institution under study must be reconfigured as a dynamic and accessible instrument, capable of effectively guiding the formative trajectory of student-teachers.

Keywords: Supervised internship; Teaching identity; Teacher education; Manaus.

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, a formação de professores no Brasil não pode mais ser compreendida como um processo restrito à transmissão de técnicas pedagógicas. Trata-se, antes, de um campo marcado por tensões e articulações entre o conhecimento produzido na

universidade e as múltiplas demandas que emergem do cotidiano escolar. Nesse cenário, a identidade profissional do docente não se apresenta como algo previamente dado, mas como uma construção contínua, situada historicamente e atravessada por relações sociais. O estágio supervisionado assume, nesse percurso, um papel estruturante, não apenas por sua obrigatoriedade curricular, mas por constituir um espaço de inserção concreta do licenciando na realidade da escola. É nesse ambiente que os referenciais teóricos são colocados à prova, sendo reinterpretados e, muitas vezes, transformados diante das situações imprevisíveis da prática educativa.

Entretanto, a importância atribuída ao estágio nos documentos institucionais nem sempre se concretiza em experiências formativas consistentes. Em muitos casos, observa-se que o estágio é conduzido de maneira burocrática, centrada no cumprimento de exigências formais, o que reduz sua potência pedagógica. Essa dinâmica tende a limitar o envolvimento do licenciando, restringindo-o a atividades fragmentadas e pouco reflexivas. Diante disso, torna-se necessário problematizar o lugar que o estágio ocupa nos projetos pedagógicos dos cursos de formação, questionando se ele tem favorecido o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica dos futuros professores ou se tem apenas reproduzido práticas descoladas da complexidade da realidade educacional.

Essa reflexão torna-se ainda mais relevante quando situada no contexto amazônico, especialmente em Manaus. As especificidades geográficas, sociais e culturais da região não são elementos periféricos, mas componentes centrais que influenciam diretamente os modos de ensinar e aprender. Nesse sentido, o estágio

supervisionado adquire uma dimensão singular, ao possibilitar o contato direto com realidades que desafiam modelos pedagógicos universalizantes. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas espaço de aplicação de teorias e passa a ser compreendida como campo de produção de conhecimento, onde a prática provoca a revisão de conceitos e a construção de novas compreensões. Assim, o estágio pode ser entendido como um espaço de experiências vividas, no qual o conhecimento acadêmico dialoga com o cotidiano escolar, favorecendo a emergência de saberes situados.

Nesse processo formativo, a aprendizagem não se restringe ao domínio de conteúdos didáticos. O que se constrói é uma forma de ser professor, marcada por valores, posturas éticas e modos de compreender a própria profissão. Por isso, uma análise mais aprofundada do estágio exige atenção às experiências subjetivas dos licenciandos, considerando as relações, os desafios e as interpretações que emergem no encontro entre universidade e escola. É nesse espaço de interseção, frequentemente marcado por aproximações, tensões e reconfigurações, que se produzem aprendizagens significativas para a constituição da identidade docente, muitas vezes pouco visíveis nos discursos formais, mas fundamentais para o exercício profissional.

É a partir desse horizonte que se insere a presente reflexão, derivada de uma inquietação pós investigação de Doutorado, no qual se buscou interpretar as implicações do estágio supervisionado na formação de professores de Pedagogia em uma instituição privada de ensino superior localizada em Manaus, Amazonas. Ao tomar o estágio como objeto de estudo, buscou-se examinar as concepções presentes no Projeto Pedagógico do Curso e as percepções dos estudantes em formação quanto à importância do estágio na

construção identitária. O propósito central consistiu em compreender como esses futuros professores interpretam e atribuem sentido à experiência do estágio em seu processo de inserção na docência, considerando as especificidades do contexto amazônico.

A investigação foi orientada por questões que buscaram compreender a percepção dos alunos-docentes sobre o estágio e sua relevância na formação, bem como analisar em que medida o modelo adotado pela instituição contribui para o desenvolvimento da identidade profissional. Além disso, procurou-se identificar como os estudantes significam o ser professor a partir das vivências no estágio. Desenvolvida com alunos do sétimo período do curso de Pedagogia, a pesquisa investigou a compreensão das relações entre o que é proposto no projeto pedagógico e o que é efetivamente vivido no contexto escolar, revelando tanto os aspectos que fortalecem quanto aqueles que fragilizam o processo formativo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia se consolidou, no cenário educacional contemporâneo, como um espaço estratégico para questionar as bases mais profundas do conhecimento pedagógico. Mais do que uma exigência burocrática ou uma etapa a ser cumprida, ele se revela como um dispositivo formativo onde emergem as disputas sobre o que significa ensinar, aprender e ser professor. Essa condição permanentemente tensionada não é acidental: ela reflete as transformações das políticas educacionais das últimas décadas, marcadas por processos de regulação, padronização e intensificação do trabalho docente, além das

profundas desigualdades que atravessam nossas escolas (Gatti et al., 2021; Dourado, 2007).

Ao olharmos para o campo epistemológico da formação, percebemos a persistência de um embate estrutural entre diferentes modos de compreender a docência. De um lado, a racionalidade técnico-instrumental, ainda predominante em muitos contextos, orienta-se pela lógica da eficácia e da previsibilidade. Nessa visão, o ensino é tratado como um conjunto de procedimentos a serem aplicados de forma controlada, e o estágio acaba reduzido a um espaço de treinamento e verificação de competências. Essa perspectiva, frequentemente alinhada a políticas educacionais de cunho gerencialista, desconsidera a complexidade, a imprevisibilidade e a dimensão relacional que marcam a prática educativa (Dourado, 2007). De outro lado, a perspectiva crítico-reflexiva, amplamente defendida na literatura contemporânea, entende a docência como prática social situada, atravessada por dimensões históricas, culturais e políticas. Aqui, o professor é convidado a assumir uma postura investigativa e reflexiva diante da realidade escolar, e o estágio torna-se oportunidade para essa postura se materializar (Nóvoa, 2019; Pimenta; Lima, 2017).

Essa tensão não permanece no plano das ideias; ela se manifesta na forma concreta como o estágio é organizado. Quando o licenciando adentra o cotidiano da escola, ele vivencia a mediação entre a universidade e a realidade do chão da sala de aula. Nesse encontro, não se trata apenas de aplicar o que aprendeu, mas sobretudo de reconstruir conhecimentos diante de situações singulares, incertas e cheias de imprevistos. Como destacam Gatti et al. (2021), uma formação docente de qualidade exige experiências que promovam a

articulação entre teoria e prática em contextos reais, permitindo a construção de saberes profissionais situados.

Por outro lado, essa articulação não acontece por acaso. Ela depende das condições institucionais que sustentam o estágio. Pesquisas recentes mostram que, em muitos cursos, o estágio ainda é desenvolvido de maneira fragmentada, distante do restante do currículo e guiado por uma lógica burocrática centrada no cumprimento de horas (André, 2016). Nesses casos, seu potencial formativo fica seriamente limitado, transformando-o em uma atividade formal que pouco contribui para a reflexão crítica. Por outro lado, experiências que integram o estágio a projetos de pesquisa, extensão e reflexão coletiva ampliam significativamente sua contribuição, pois promovem uma compreensão mais densa e complexa da prática pedagógica.

As políticas contemporâneas de formação de professores, especialmente a Resolução CNE/CP nº 4/2024, reafirmam a centralidade do estágio como eixo estruturante da formação inicial. Ao enfatizarem a integração entre teoria e prática e a aproximação entre universidade e escola, reconhecem a importância da aprendizagem situada. Contudo, Varani (2023) tem advertido que a antecipação dos estágios para o primeiro semestre, embora pretensamente integradora, corre o risco de esvaziar a reflexividade caso não seja acompanhada de uma clara articulação com os fundamentos educacionais, limitando a autonomia das instituições formadoras e enfraquecendo a necessária práxis crítica.

Diante dos desafios quanto ao modelo ideal de estágio é que a literatura recente tem enfatizado a importância de compreender o estágio também como espaço de pesquisa. André (2016) argumenta

que a formação docente contemporânea precisa incorporar a investigação como princípio formativo, capacitando os futuros professores a desenvolver competências analíticas e reflexivas. Nessa direção, o estágio deve ser organizado como um processo investigativo: o licenciando analisa situações pedagógicas, problematiza práticas e produz conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem. Essa abordagem contribui diretamente para a construção da identidade docente.

A identidade docente, por sua vez, tem sido compreendida pela produção acadêmica recente como um processo dinâmico, relacional e situado. Autores como Nóvoa (2019) e Tardif (2014) destacam que ela não se forma isoladamente, mas no interior de comunidades de prática, onde experiências, saberes e valores são compartilhados e continuamente ressignificados. Essa perspectiva demonstra que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado de socialização profissional: é ali que o licenciando começa a integrar-se ao cotidiano escolar e a produzir sentidos sobre o que significa ser professor. Ao vivenciar situações concretas de ensino, ele não apenas aplica conhecimentos previamente adquiridos, mas os reconstrói à luz das relações que estabelece com os sujeitos da escola – colegas, gestores, alunos e famílias. Trata-se de um processo formativo marcado pela reflexividade e pela negociação constante de significados.

Entretanto, essa construção identitária não ocorre no vazio. Ela é atravessada por condicionantes institucionais e políticas que incidem diretamente sobre o trabalho docente. Como argumenta Imbernón (2011), a profissão docente na contemporaneidade é tensionada por reformas educacionais, mudanças curriculares e demandas sociais que exigem constante adaptação, muitas vezes

em detrimento da autonomia do professor. Nesse cenário, o estágio supervisionado assume um papel ambivalente: ao mesmo tempo que pode constituir-se como espaço de inovação, reflexão e desenvolvimento profissional, também pode reproduzir práticas consolidadas e discursos normativos que limitam a criatividade pedagógica. Essa ambiguidade revela que a identidade docente se constrói em meio a tensões permanentes: entre autonomia e regulação, inovação e tradição.

3. METODOLOGIA

O presente artigo evidencia uma inquietação de uma pesquisa mais ampla, de caráter qualitativo, exploratório e descritivo (Minayo, 2015; Lüdke; André, 1986), voltada à compreensão das concepções de estágio supervisionado presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia de uma IES privada situada em Manaus, Amazonas. Nesta etapa do estudo, o foco ficou centrado nas percepções, experiências e significados atribuídos pelos concluintes do curso ao estágio supervisionado, reconhecido pela literatura acadêmica como um eixo fundamental na formação do futuro professor. Adotando uma perspectiva que valoriza as narrativas e interpretações dos próprios aluno-docentes, buscou-se compreender como as vivências práticas do estágio são compreendidas ao longo do percurso formativo e de que modo contribuem para a consolidação da identidade docente.

O lócus da pesquisa se localiza na cidade de Manaus. O ensino superior na capital do Amazonas tem se expandido nas últimas décadas, com predominância de instituições privadas e crescimento expressivo da modalidade a distância, o que tem ampliado o acesso à formação acadêmica na região (SEMESP, 2024). Além disso, o

percentual de adultos com ensino superior completo na capital amazonense permanece abaixo da média nacional, revelando limitações históricas no acesso e na consolidação da trajetória acadêmica (INEP, 2025).

Com o crescimento nas matrículas nos últimos anos, sobretudo na rede privada, com destaque para o aumento de ingressantes e a ampliação da oferta formativa, ainda que acompanhada por elevados índices de evasão, que ultrapassam 50% em cursos presenciais (SEMESP, 2024), alunos-docentes de IES da rede privada foram convidados a participar da pesquisa na condição de colaboradores e, com sensibilidade e abertura, contribuíram por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais compartilharam percepções densas sobre suas trajetórias formativas. Nesses relatos, emergiram concepções, vivências e significados singulares atribuídos ao estágio supervisionado, compreendido como um momento decisivo de articulação entre teoria e prática e de consolidação da identidade profissional. Entre os critérios de inclusão, encontravam-se: ser finalistas do curso e ter participado do estágio supervisionado nas escolas da rede municipal e/ou estadual de ensino.

Convém destacar que o curso de Pedagogia da IES investigada é ofertado em 2 unidades em Manaus, 1(uma) no bairro do Centro e outra no bairro da Cidade Nova. Para os propósitos desta investigação, elegeu-se como campo empírico a Unidade 6, localizada na região central. A escolha justifica-se por essa unidade concentrar melhor estrutura e apresentar condições logísticas favoráveis à realização da coleta de dados. A amostra do estudo foi composta por 10 (dez) alunos-docentes, cujos nomes foram substituídos por pseudônimos, em estrita observância aos preceitos

éticos da pesquisa com seres humanos e para a garantia do anonimato.

Após a obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), as falas foram integralmente gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra. Esse procedimento meticuloso visou preservar a fidelidade das narrativas, constituindo assim um corpus robusto para uma análise qualitativa capaz de captar tanto a dimensão factual quanto os significados subjetivos das experiências formativas relatadas.

O roteiro de entrevista, composto por perguntas abertas, foi elaborado para investigar as dimensões centrais do estágio supervisionado e da construção da identidade docente. Seu objetivo primordial era captar, de forma sistemática, as percepções, experiências e significados que os alunos-docentes atribuem à sua trajetória formativa. As questões foram delineadas para explorar a mediação entre teoria e prática, bem como as tensões entre as prescrições do PPC e a realidade concreta das escolas, e os desafios inerentes ao processo de tornar-se professor.

Considerando que a análise documental é realizada por meio de classificação, a análise de conteúdo é conduzida por categorias temáticas (Bardin, 2011). Os dados da investigação foram analisados a partir de três categorias: estágio supervisionado, formação inicial do pedagogo e identidade docente. Essa etapa de interpretação dos dados se revelou fundamental para transcender a mera descrição dos achados, permitindo a construção de uma compreensão mais ampla e contextualizada do fenômeno estudado.

Nesse processo, seguindo a perspectiva de Larrosa (2014), não se buscou apenas catalogar informações, mas tecer uma rede de significados a partir delas. Foi por meio da interpretação que as falas, observações e documentos, antes dispersos, começaram a dialogar, estabelecendo conexões inesperadas e revelando nuances que não eram aparentes em uma análise superficial.

O presente estudo obteve aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição proponente, o qual é credenciado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/CNS/MS). A autorização está formalizada sob o Certificado de Apresentação e Apreciação Ética (CAAE) nº 87234725.8.0000.0010, atestando a conformidade da investigação com os preceitos éticos nacionais.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise e a discussão dos dados constituem uma etapa central no percurso investigativo, pois permitem aprofundar a compreensão do objeto de estudo a partir de uma leitura crítica e interpretativa dos resultados produzidos. No presente estudo, voltado à formação docente com ênfase na articulação entre currículo, estágio supervisionado e práticas pedagógicas, a investigação foi organizada em duas dimensões complementares: a análise do PPC de Licenciatura em Pedagogia de uma IES privada e a interpretação das narrativas dos alunos-docentes participantes.

A análise do PPC teve como objetivo compreender as concepções institucionais que orientam o estágio supervisionado, entendido como elemento estruturante da formação inicial. Buscou-se identificar as diretrizes formativas que sustentam a organização curricular, bem como os princípios que orientam as práticas

pedagógicas e os objetivos do curso. Esse movimento analítico possibilitou evidenciar como a instituição projeta o papel do estágio na articulação entre teoria e prática, na aproximação com o contexto escolar e na construção das competências profissionais, tornando explícitas as intencionalidades formativas presentes no documento.

Em paralelo, as falas dos alunos-docentes concluintes foram analisadas como expressão das experiências vividas no processo formativo, permitindo acessar percepções, sentidos e significados atribuídos ao estágio supervisionado. A partir dessas vozes, tornou-se possível estabelecer um diálogo entre o que é prescrito no PPC e o que se concretiza na prática, revelando aproximações, tensões e possíveis distanciamentos entre o projeto institucional e a realidade vivenciada nos espaços escolares.

Desse modo, a articulação entre a análise documental e as experiências dos licenciandos será apresentada a partir de dois eixos temáticos: “As diretrizes do PPC de Pedagogia e da disciplina de estágio supervisionado de uma IES” e “As percepções de estágio e sua importância por alunos-docentes do curso de Pedagogia de uma IES na construção identitária”. É nesse movimento de interlocução entre o plano normativo e a experiência concreta que se estrutura a análise, buscando compreender, de forma integrada, os processos formativos que constituem a docência.

4.1. As Diretrizes do PPC de Pedagogia e da Disciplina de Estágio Supervisionado de Uma IES

O panorama atual da educação brasileira evidencia a permanência de obstáculos estruturais que afetam diretamente a qualidade da formação inicial de professores, segundo os indicadores de

qualidade da educação superior no Brasil, operacionalizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O Índice Geral de Cursos (IGC), que consolida o desempenho dos cursos de graduação e pós-graduação, apresenta médias institucionais que variam significativamente entre regiões e categorias administrativas. No Amazonas, em especificidade Manaus, em 2025, instituições como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) mantiveram o IGC na faixa 4 (em uma escala de 1 a 5), o que denota qualidade elevada, mas ainda distante da excelência máxima. Já a IES lócus dessa investigação obteve uma nota regular de 3.

Já o Guia da Faculdade 2025, desenvolvido pelo Estadão em parceria com a Quero Educação, avaliou 22.198 cursos de graduação em todo o Brasil, dos quais apenas 993 obtiveram a nota máxima de cinco estrelas. Isso significa que menos de 4,5% dos cursos avaliados atingiram o patamar de excelência. Quando observamos a distribuição desses cursos, a desigualdade regional se impõe: a USP, com 123 cursos cinco estrelas, e a Unesp, com 67, concentram sozinhas parte significativa da avaliação máxima do país. Isto é, enquanto o Sudeste, puxado por universidades estaduais paulistas, responde por aproximadamente 60% dos cursos cinco estrelas do país, as regiões Norte e Nordeste somam menos de 10% do total. Essa disparidade geográfica é um reflexo direto das assimetrias históricas no financiamento da educação superior e na distribuição de programas de pós-graduação *stricto sensu*, fundamentais para a qualificação docente.

O curso de Pedagogia, principal lócus de formação de professores da educação básica, apresenta um desempenho particularmente preocupante. Dados do Ranking Universitário Folha (RUF) 2025

indicam que nem mesmo os cursos mais bem avaliados alcançam pontuação máxima nos indicadores de ensino e mercado. O RUF avalia cursos com maior número de ingressantes no país, utilizando critérios que incluem a qualidade do ensino e a produtividade em pesquisa. Quando o foco recai sobre a Pedagogia, observa-se que o indicador de "mercado" frequentemente permanece zerado para universidades de médio porte, o que sugere uma desconexão entre o perfil do egresso e as demandas reais das redes de ensino.

No Amazonas, apresenta-se uma rede significativa de instituições de ensino superior que ofertam cursos voltados à formação docente, especialmente na área de Pedagogia. Dados do Instituto Semesp de 2025 indicam que o estado possui aproximadamente 33 instituições que oferecem cursos presenciais e cerca de 58 instituições que atuam na modalidade a distância (EAD), evidenciando uma expansão expressiva desse nível de ensino, sobretudo na rede privada. A rede privada concentra 60,5% dos cursos presenciais. Esse cenário revela não apenas a diversidade institucional, mas também a ampliação do acesso à formação de professores, ainda que marcada por desigualdades regionais e pela predominância do ensino a distância.

Nesta investigação, consideramos o curso de Pedagogia promovido por uma IES, na capital Amazonense. A IES, revelou-se um esforço institucional para articular as diretrizes das políticas educacionais nacionais às particularidades socioculturais da região amazônica.

No plano normativo, o PPC do curso de Pedagogia da IES pesquisada segue a Resolução CNE/CP nº 2/2015, embora não atualizado segundo a CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que propõe a superação de modelos tradicionais e ao enfatizar a

indissociabilidade entre teoria e prática. A proposta explicita o compromisso de formar profissionais aptos a investigar problemas reais e a atuar em contextos de diversidade étnico-racial e ambiental. Tal perspectiva encontra respaldo na literatura acadêmica, especialmente na compreensão da formação docente como um processo complexo em que o profissional se constitui mediante a interação entre saberes científicos e vivências situadas (Tardif, 2014).

Segundo o PPC

A proposta curricular do curso é orientada para o desenvolvimento de competências profissionais a serem adquiridas pelos estudantes e centrada na aplicação do conhecimento em contraposição à sua simples aquisição. Sendo assim, assume-se que não pode ser desenvolvida utilizando-se apenas metodologias tradicionais. [...]. Acreditamos que esse tipo de aprendizagem promove segurança e autoconfiança entre os estudantes, aspectos emocionais importantes para o futuro profissional. (PPC/IES, 2024, p.78).

A passagem sublinha que a eficácia do currículo não reside na quantidade de conteúdo transmitido, mas na capacidade do estudante de mobilizar esse saber em contextos práticos e complexos. Ao contrapor a aplicação à simples aquisição, o texto alinha-se às teorias contemporâneas da educação que privilegiam o

saber-fazer e a resolução de problemas em detrimento da memorização passiva.

Sob o ponto de vista metodológico, o trecho acima estabelece uma crítica direta às práticas tradicionais de ensino. A afirmação de que a aprendizagem não ocorre por pura transmissão de informação sugere uma ruptura com a chamada educação bancária. Em substituição ao modelo expositivo, a proposta valoriza a interação com o ambiente e a autonomia do estudante. Essa perspectiva reconhece o aluno como o sujeito central do seu processo formativo, conferindo-lhe a responsabilidade de construir o conhecimento por meio da experiência e da investigação, elementos fundamentais para a constituição de um intelectual prático.

Ao se examinar a estrutura da curricular sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no PPC do curso de Pedagogia da IES investigada, conforme o Quadro 1 abaixo, nota-se que a materialização de princípios pedagógicos carece de detalhamento. Isto é, embora o PPC mencione a integração entre a prática e as atividades acadêmicas, por exemplo, observa-se uma lacuna no que diz respeito aos objetivos específicos e à descrição das atividades de cada etapa do estágio. Essa omissão compromete a coerência do percurso formativo, pois, como aponta Libâneo (2016), a definição clara de objetivos é o elemento indispensável para conferir intencionalidade e unidade ao planejamento didático.

Quadro 1: Ementa da Disciplina de Estágio do Currículo Pleno

Componente	Estágio Supervisionado I	Estágio Supervisionado II	Estágio Supervisionado III	Estágio Supervisionado IV
-------------------	---------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	----------------------------------

Carga Horária Total (CH)	100h	100h	100h	100h
Ementa	Desenvolvimento de atividades, conforme plano/projeto de estágio, intrinsecamente articulada com a prática e demais atividades acadêmicas. Deverá ser realizado conforme previsão do PPC, legislação, DCNs e regulamentos institucionais, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências nos diferentes níveis de ensino de sua atuação (conforme a legislação) e também na participação em atividades da gestão, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos			
Objetivo	O PPC não apresenta os objetivos			
Atividades	O PPC não apresenta os objetivos			

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A ausência de uma fundamentação mais robusta para os procedimentos do estágio pode induzir à fragmentação da experiência, reduzindo essa etapa a um mero cumprimento burocrático de carga horária. Tal cenário contraria a concepção de Pimenta e Lima (2017), que definem o estágio como um espaço central de reflexão crítica sobre a prática docente. Quando o estágio é relegado a uma função periférica no currículo, perde-se a oportunidade de consolidar a identidade profissional do graduando de forma consciente e estruturada.

O exame do documento norteador evidenciou que o estágio supervisionado, embora reconhecido por seu potencial formativo, ainda não se configura plenamente como eixo articulador das competências docentes. Observa-se que a ausência de uma

fundamentação epistemológica mais consistente, tanto nos documentos orientadores quanto nas práticas que estruturam o estágio, compromete a consolidação de uma práxis efetivamente reflexiva. Essa fragilidade dificulta que os licenciandos desenvolvam uma compreensão mais aprofundada acerca da natureza do conhecimento pedagógico e das formas pelas quais os saberes teóricos se relacionam com a complexidade do cotidiano escolar. Conforme indicam Oliveira (2021) e Menezes (2022), a docência demanda a mobilização de saberes diversos, construídos na interação entre teoria e prática. No entanto, quando o estágio não oferece bases teóricas sólidas para sustentar essa articulação, a formação tende a assumir um caráter fragmentado, privilegiando a aplicação de técnicas em detrimento da reflexão crítica e da produção autônoma de conhecimento.

Essa limitação repercute diretamente na relação entre a instituição que forma e a escola básica, enfraquecendo o diálogo necessário para uma formação mais integrada. A falta de diretrizes claras, conforme observado no quadro 1), que orientem a organização e a avaliação do estágio gera incertezas tanto para os professores formadores quanto para os estudantes. Os orientadores acadêmicos e os supervisores escolares, muitas vezes, atuam sem referenciais suficientemente definidos para mediar a experiência formativa, enquanto os alunos-docentes enfrentam dificuldades ao tentar transpor os conhecimentos adquiridos na instituição formativa para a realidade concreta da sala de aula.

Como apontam estudos recentes (Oliveira; Martins, 2024; Lima, 2025), essa desarticulação entre teoria e prática limita o potencial do estágio como espaço de experimentação e inovação pedagógica, reduzindo-o à reprodução de práticas já consolidadas. Essa

fragilidade sugere uma desconexão parcial com o tripé formativo composto por teoria, prática e reflexão crítica. Segundo Nóvoa (2019), a profissionalidade docente exige a integração sistemática entre o conhecimento acadêmico e o trabalho pedagógico real. Quando o projeto pedagógico não define claramente os percursos de desenvolvimento profissional no ambiente escolar, o estágio tende a assumir um caráter meramente adaptativo, limitando-se à reprodução de rotinas existentes em vez de promover a transformação da realidade educacional.

A transição de estudante para professor, nesse contexto, ocorre de maneira assistemática. A construção da identidade docente passa a depender majoritariamente da iniciativa e da resiliência individual do aluno frente aos desafios das escolas, em detrimento de um suporte orgânico do projeto institucional. Essa configuração pode prejudicar a formação de profissionais autônomos e reflexivos, distanciando-se da perspectiva de educação como prática social transformadora defendida por Saviani (2013).

Na visão do PPC/IES para a Pedagogia

O curso utiliza estratégias ancoradas em métodos ativos de ensino- aprendizagem nos quais a motivação, a problematização, a interdisciplinaridade e a contextualização permitem uma individualização da experiência educacional do aluno. As estratégias de ensino-aprendizagem adotadas promovem o “aprender a aprender” e privilegiam o desenvolvimento do raciocínio crítico-reflexivo, considerando o conhecimento prévio sobre o tema e a busca de solução para os problemas e situações do cotidiano que o estudante enfrentará no exercício profissional. (2024, p. 79)

Esse modelo formativo descrito compreende a educação como um processo profundamente humano, ancorado no reconhecimento do estudante como um sujeito vibrante e protagonista de sua própria jornada de conhecimento. Essa perspectiva encontra solo fértil nas teorias construtivistas e socioconstrutivistas, que compreendem o saber como o fruto de um encontro sensível entre o indivíduo e o mundo, sempre mediado pela cultura, pela história e pelos laços sociais (Piaget, 1976; Vygotsky, 2007).

Dentro desse horizonte, a prática docente é ressignificada, distanciando-se da concepção de mera transmissão de conteúdos para assumir a missão de mediação qualificada. Libâneo (2016) corrobora essa perspectiva ao postular que o professor atua como um organizador intencional de situações didáticas. Tais situações são cuidadosamente planejadas para convidar o estudante à apropriação crítica do saber, estimulando a análise, a

problematização e a reconstrução do conhecimento. A autonomia do estudante, portanto, não é percebida como um movimento espontâneo ou desprovido de direção, mas como uma conquista partilhada, edificada sob a égide de finalidades formativas claras e eticamente fundamentadas. Essa abordagem enfatiza a responsabilidade do educador em criar as condições para que o aprendizado seja significativo e emancipatório, promovendo uma interação dialética entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento.

A ausência de definições claras sobre diretrizes, objetivos e metodologias do estágio em um PPC, como o visto até aqui, compromete substantivamente essa intencionalidade formativa. Conforme alerta Zabalza (2014), a falta de explicitação curricular acerca das práticas de estágio gera desorganização nos percursos formativos, fragiliza o acompanhamento sistemático dos estudantes e pode implicar o descumprimento de dispositivos legais fundamentais, como a Lei nº 11.788/2008, que regulamenta as condições de oferta e supervisão do estágio no país. Sem tal regulamentação interna, o estágio perde sua função articuladora e transforma-se em um componente descolado do conjunto da formação.

Do ponto de vista pedagógico, a indefinição do estágio no PPC da IES pode inviabilizar a integração entre os saberes acadêmicos e as exigências concretas do campo profissional, comprometendo a natureza formativa dessa experiência. Para Pimenta e Lima (2017), o estágio supervisionado não pode ser reduzido a um momento de aplicação instrumental de teorias ou ao mero cumprimento de carga horária; ao contrário, ele deve se constituir como espaço de aprendizagem significativa, mediado pela reflexão crítica sobre a

prática e pela análise contextualizada das situações de trabalho. Quando o projeto pedagógico não prevê de forma detalhada as atividades, os instrumentos de acompanhamento e os critérios de avaliação do estágio, há o risco de que essa etapa se transforme em uma formalidade burocrática, desprovida de potencial investigativo e reflexivo, conforme Gatti et al. (2021). Nesse cenário, a experiência de estágio deixa de contribuir efetivamente para a construção de competências profissionais, fragilizando a passagem do estudante da condição de aprendiz para a de profissional autônomo e crítico.

4.2. As Percepções de Estágio e Sua Importância por Alunos-docentes do Curso de Pedagogia de Uma IES na Construção Identitária

A reflexão sobre o currículo na formação docente transcende a mera organização de conteúdos, constituindo-se como um exercício crítico de projeção do perfil profissional e do compromisso social que se pretende consolidar. Nesse sentido, investigar a arquitetura curricular implica questionar as finalidades ético-políticas da formação e sua adequação às demandas da realidade educacional. No âmbito de uma investigação realizada com alunos-docentes do curso de Pedagogia de uma IES em Manaus, buscou-se diagnosticar o nível de apropriação dos discentes em relação ao PPC, documento que materializa a identidade e as diretrizes formativas da graduação.

Os dados da pesquisa indicam que mais de 60% dos alunos-docentes investigados desconhecem o PPC, evidenciando um distanciamento expressivo entre os estudantes e o principal documento orientador de sua formação acadêmica. Esse cenário não deve ser interpretado como um fato isolado, mas como indício de fragilidades mais amplas no modo como a formação docente

tem sido estruturada. A ausência de familiaridade com o PPC compromete a compreensão das diretrizes formativas, dificultando que os licenciandos reconheçam as intencionalidades pedagógicas que orientam o currículo e, conseqüentemente, que se posicionem de forma crítica e consciente em relação ao seu próprio percurso formativo.

Nesse contexto, estudos recentes indicam que esse distanciamento está relacionado às transformações nas políticas curriculares contemporâneas, especialmente aquelas orientadas por competências e por resultados mensuráveis. Como defendem Gonçalves e Mueller (2022, p. 112), "a padronização curricular imposta pelas diretrizes nacionais tende a restringir a pluralidade teórica e a subordinar a formação docente a uma racionalidade técnica e gerencial". Sob essa perspectiva, o currículo deixa de ser compreendido como mediação central da formação humana e do trabalho pedagógico, passando a operar como instrumento de regulação e controle, o que explica, em parte, o desconhecimento discente sobre o próprio PPC.

Já ao serem questionados sobre a importância do estágio na formação docente, os participantes o reconhecem como uma experiência indispensável, sobretudo por possibilitar a transformação do conhecimento teórico em prática vivida no cotidiano escolar. Essa compreensão é sintetizada pelo Aluno-Docente J ao afirmar que "não existe a possibilidade de exercer algo que não foi vivenciado", evidenciando que a construção da identidade profissional está diretamente relacionada à imersão em contextos reais de ensino, nos quais é possível experimentar, errar, refletir e se transformar. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de formação como um processo contínuo de tornar-

se professor a partir da reflexão sobre a própria prática. Contudo, essa imersão não ocorre sem tensões, uma vez que muitos licenciandos ingressam no curso já marcados por concepções tradicionais de ensino, construídas ao longo de suas trajetórias escolares como observadores, o que exige um movimento intencional de problematização e reconstrução crítica dessas referências. Para alguns dos entrevistados:

Temos uma professora que sempre nos diz que quando não conseguimos aplicar a teoria em nossa prática, é porque não denominamos a teoria. Então, para mim, a principal importância do estágio é verificar o quanto estou preparada para ser uma boa profissional. Caso não esteja conseguindo aplicar a teoria, significa que preciso estudar mais. (Aluno-Docente A, 2025)

É a parte que permite que a gente experimente; é essa docência na prática, mesmo onde a gente observa diferentes metodologias. A gente vê os desafios da profissão e a gente pode até mesmo desenvolver a conexão em comum, como eu falei na pergunta anterior, os nossos conhecimentos teóricos com as realidades escolares. (Aluno-Docente B, 2025)

As percepções acima nos evidenciam uma dicotomia persistente entre o saber acadêmico e a prática das escolas, frequentemente percebida como um hiato difícil de transpor. O Aluno-Docente A manifestou uma postura autorreflexiva ao sinalizar que a dificuldade

em aplicar a teoria pode revelar lacunas conceituais individuais, sugerindo que o estágio funciona como um termômetro da própria assimilação dos conteúdos pedagógicos. Essa visão dialoga com a tese de Alarcão (2011) sobre a necessidade de uma escola reflexiva, onde o professor em formação aprenda a confrontar sua prática com referenciais teóricos de maneira investigativa. De modo complementar, o Aluno-Docente B observou que o estágio é um espaço vital para a observação de metodologias diversas e para estabelecer a ligação necessária entre o saber universitário e a realidade escolar. Para Pimenta (2012), esse movimento é essencial para que o estágio seja compreendido como práxis, ou seja, um momento em que o conhecimento pedagógico é reestruturado a partir da experiência refletida.

A construção da identidade docente por meio do estágio, na perspectiva dos participantes, revela-se permeada por desafios estruturais que incidem diretamente sobre o engajamento e a qualidade da experiência formativa. Entre os aspectos mais problematizados, destaca-se a organização temporal das atividades, especialmente no que se refere à baixa frequência semanal de inserção nas escolas. O Aluno-Docente A manifesta insatisfação ao apontar que a realização do estágio apenas uma vez por semana é insuficiente para possibilitar uma imersão consistente na realidade escolar, limitando a compreensão da dinâmica cotidiana da profissão. Essa percepção evidencia que a experiência formativa, quando fragmentada, tende a comprometer a construção de vínculos com o ambiente escolar e a continuidade das aprendizagens.

A literatura educacional tem enfatizado a importância de uma inserção mais sistemática e contínua no contexto escolar como

condição para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Conforme argumentam Pimenta e Lima (2017), o estágio deve ser concebido como um processo progressivo de aproximação com a realidade educativa, no qual a permanência e a participação ativa são fundamentais para a compreensão das múltiplas dimensões do trabalho pedagógico. A ausência de uma vivência regular dificulta o enfrentamento dos desafios reais da sala de aula, como a gestão de conflitos, o planejamento didático e a interação com os alunos, o que pode levar o licenciando a desenvolver uma visão parcial e superficial da docência. Dessa forma, a limitação temporal do estágio não apenas restringe a experiência prática, mas também fragiliza a construção da identidade docente, ao impedir que o futuro professor vivencie, de forma consistente, os processos que constituem o exercício profissional.

Além da questão temporal, a precarização das condições de trabalho na rede pública e a burocracia institucional geram sentimentos de exaustão. O Aluno-Docente I relatou situações desgastantes envolvendo o chamado plano vivo de estágio, que sofre alterações constantes, e a necessidade de compensar horas acumuladas devido ao cancelamento de atividades nas escolas. Ele descreve que muitos colegas chegaram ao final do período em estado de exaustão, o que desvirtua a expectativa de que o estágio seja uma jornada de descoberta prazerosa. Esse cenário de cansaço extremo, mencionado também nos estudos de Gatti (2010), pode fragilizar a autoestima profissional e dificultar o desenvolvimento de uma identidade comprometida, transformando o estágio em uma obrigação burocrática em vez de um espaço de aprendizagem significativa e humanizada. Segundo a experiência do discente:

A metodologia das nossas professoras, a qual dificulta o nosso processo, as escolhas de escolas longes de nossas residências e universidade, as atividades externas que demandam tirarmos do bolso para participar, a confusão do plano, o qual é chamado de “plano vivo” e pode ser alterado a qualquer momento com o risco de trazer consequências na carga horária. No estágio I, por exemplo, tivemos que “pagar” as horas na escola devido ao cancelamento de atividades. Alunos precisaram ir dias seguidos, inclusive eu, contudo, trabalhamos e chegamos ao final do período exaustos do estágio, sendo que ele deveria ser uma experiência agradável e leve, na minha opinião. (Aluno-Docente I).

Apesar dessas barreiras, emerge nos depoimentos uma dimensão ética e estética da docência que sustenta o compromisso dos futuros pedagogos. O Aluno-Docente I definiu o professor de pedagogia como um criador e um artista, visão que se alinha à proposta de Nóvoa (2017) sobre a necessidade do professor encontrar sua própria voz e estilo pedagógico. Essa sensibilidade é reafirmada pelo Aluno-Docente A, que entende que possuir um olhar sensível faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que a educação alcance as relações e os afetos para além do conteúdo técnico. Para esses sujeitos, ser professor envolve empatia e uma visão ampla que considere o desenvolvimento integral da criança, rejeitando qualquer concepção que reduza o aluno a um mero receptor passivo de informações. Para eles, perceber essas situações os fazem refletir que

Seria o tipo de profissional que eu quero ser. Como vou proceder, de que forma eu vou agir, as minhas expectativas, aquilo que eu quero e posso ensinar, aquilo que eu vou aprender enquanto profissional e como irei desenvolver com as crianças e com os alunos o processo de ensino e aprendizagem. (Aluno-Docente D, 2025).

Identidade docente, a meu ver, é como eu me percebo, me perceber enquanto professora e perceber o meu papel. (Aluno-Docente H, 2025).

É todo o processo que vai se construindo ao longo da academia e das vivências práticas. Identidade docente é a construção de saberes e realizações que vão se formando ao longo do caminho pedagógico, e esse caminho, através de perspectivas diferentes e individuais, é que construirá a identidade do professor. (Aluno-Docente J, 2025).

Essa percepção humanista aproxima-se da pedagogia da autonomia de Freire (2011), na qual o ato de ensinar é um gesto político voltado para a justiça social e a emancipação. O Aluno-Docente H e o Aluno-Docente J identificaram o professor como um mediador do conhecimento e um agente de transformação, reforçando que, mesmo diante das carências estruturais da rede pública, existe uma responsabilidade ética inalienável no trato com vidas em formação. Para o Aluno-Docente D, a identidade é um projeto em construção permanente, no qual os estudantes definem o tipo de profissional que desejam ser futuramente por meio do

respeito ao outro e da busca por soluções coletivas. Essa narrativa identitária exige uma articulação reflexiva entre a trajetória pessoal e as projeções de futuro, caracterizando o que a literatura nacional define como a constituição do sujeito docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória empreendida neste estudo reafirma o estágio supervisionado como um componente estruturante na formação inicial do pedagogo, sobretudo quando se considera seu papel na consolidação da identidade profissional docente. Mais do que uma etapa de aplicação de conhecimentos, o estágio constitui um território formativo onde os licenciandos mobilizam saberes, reelaboram concepções e atribuem significado à prática educativa. É nesse processo experiencial que o futuro professor começa a forjar sua autocompreensão como agente pedagógico, ancorado nas situações concretas do cotidiano escolar.

Nessa direção, as análises desenvolvidas evidenciaram que embora o desenho curricular da disciplina de estágio supervisionado da IES investigada apresente uma ausência de fundamentação dos objetivos dessa atividade, uma vez que a definição do que fazer, como fazer não pode ser deixada ao arbítrio das circunstâncias e não familiaridade dos alunos-docentes com o PPC, indicando um distanciamento preocupante entre os sujeitos em formação e o documento que orienta sua trajetória acadêmica, a percepção revelada dos alunos-docentes mantém o estágio como referência fundamental para seu amadurecimento profissional e para a edificação de sua identidade como professor.

Constata-se que as análises realizadas indicaram que foi na imersão no contexto escolar que os alunos-docentes da IES pesquisada confrontaram, de forma concreta, suas expectativas, crenças e idealizações acerca da docência, o que lhes permitiu reconhecer, com maior clareza, o desejo, ou não, de seguir na profissão. O contato direto com a rotina da escola, com os desafios da sala de aula e com as múltiplas relações que atravessam o trabalho educativo favoreceu a construção de uma compreensão mais realista da docência, superando as abstrações teóricas frequentemente presentes na formação inicial. Nesse percurso, a experiência vivida no estágio configurou-se como um dispositivo formativo decisivo, na medida em que, ao enfrentarem as situações do cotidiano escolar, os alunos-docentes, se reconheceram, problematizaram suas próprias concepções e resignificaram seu lugar na profissão, construindo, de maneira mais consciente, sua trajetória como futuros professores.

Em síntese, com a recente homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNs), as IES, tendem a ser diretamente mobilizadas a promover processos de revisão e atualização de seus PPC, de modo a adequá-los às novas exigências normativas. Esse movimento implica não apenas ajustes formais nos documentos institucionais, mas a necessidade de reconfiguração das concepções que orientam a formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, à organização curricular e ao papel do estágio supervisionado. Nesse cenário, que o PPC do curso de Pedagogia da IES pesquisada seja um instrumento dinâmico e acessível, capaz de efetivamente nortear o percurso dos alunos-docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Plurais: Revista Multidisciplinar*, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2016. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **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, e o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008*.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015*

_____. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 maio 2024*.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 06 abr. 2026.

DOURADO, Luís Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921–946, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2021.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

GONÇALVES, Amanda Caroline dos Santos; MUELLER, Rafael Rodrigo. A BNC-Formação e suas implicações para os cursos de Pedagogia. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 2, p. 1-18, jul. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/7246>. Acesso em: 05 abr. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2016.

_____. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Fernando Silvério de. Conceitos cotidianos e científicos na formação inicial de uma futura professora de inglês como LE: a lacuna da teoria/prática. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 69, p. e19246, 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eda. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MENEZES, Victória Sabaddo. Ser-Estar-Fazer Docente: a epistemologia da prática do/a professor/a de Geografia. **Geografia (Londrina)**, v. 31, n. 2, p. 1-15, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo de ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, 2017.

OLIVEIRA, Alena Karine Andrade; MARTINS, Marcela Tarciana Cunha Silva. Teoria x prática: disparidade na formação do professor. **Revista Eletrônica Acervo Científico**, v. 5, p. e14890, 2024.

OLIVEIRA, Raquel. Epistemologia da prática na formação docente: considerações sobre a diversidade de suas perspectivas e de suas coordenações. **Holos**, v. 37, n. 6, p. 1-14, 2021.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024**. São Paulo: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/>. Acesso em: 06 abr. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VARANI, Adriana. Redes de formação docente e o desafio de pensar praticar princípios outros como constitutivos de processos formativos. **Revista de Educação**, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel. Angel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Amazonas - UEA.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-0538-4667>

² Mestre e Doutor em Letras Neolatinas, área de concentração: Estudos Linguísticos, com opção pela Língua Espanhola, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialista em Educação Tecnológica, pelo CEFET Celso Suckow da Fonseca/RJ, e graduado em Letras, com Licenciatura em Português e em Espanhol, pelo Centro Universitário de Barra Mansa (UBM). E-mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid:

<https://orcid.org/0000-0003-0235-8025>