



O Estágio Curricular Supervisionado na formação do(a) Pedagogo(a): narrativas de discentes e egressos

André Gustavo de Sousa Paz

Universidade Estadual do Ceará – EUCE, Fortaleza, Brasil

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho

Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, Brasil

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a relevância, os desafios e os avanços nos componentes de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), à luz das compreensões dos egressos e discentes. Configura-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, com coleta de dados realizada por meio de questionário estruturado, aplicado via Google Forms. Como aporte teórico, foram adotados os escritos de Pimenta e Lima (2017), Lima (2012) e Ostetto (2012), dentre outros que discutem o ECS e a formação de professores. Os estudantes e egressos reconhecem o ECS como componente necessário à formação teórico-prática, oportunizando análises, reflexões e vivências na realidade escolar. Contudo, apontam limitações relacionadas, por exemplo, à insuficiência de acompanhamento por parte dos professores orientadores e supervisores e à carência de materiais didáticos para as atividades de regência.

Palavras-Chave: formação de professores; docência; ensino-aprendizagem.

SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN TEACHER TRAINING: STUDENTS AND GRADUATES' NARRATIVES

ABSTRACT

This research aims to understand the relevance, challenges and advances in the components of Supervised Curricular Internship of the Pedagogy course at the Faculty of Education, Sciences and Letters of Iguatu (FECLI), linked to the State University of Ceará (UECE), in light of the understandings of graduates and students. A qualitative field research is configured, with data collection carried out through a structured questionnaire, applied via Google Forms. As a theoretical contribution, the writings of Pimenta and Lima (2017), Lima (2012) and Ostetto (2012) were adopted, among others that discuss the ECS and teacher training. Students and graduates recognize ECS as a necessary component of theoretical-practical training, providing opportunities for analysis, reflections and experiences in the school reality. However, they point out limitations related, for example, to insufficient monitoring by guiding and supervisory teachers and the lack of teaching materials for conducting activities.

Keywords: teacher training; teaching; teaching-learning.

PRÁTICAS CURRICULARES SUPERVISADAS EN FORMACIÓN DOCENTE: NARRATIVAS DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender la relevancia, los desafíos y los avances de los componentes de la Práctica Curricular Supervisada del curso de Pedagogía de la Facultad de Educación, Ciencias y Letras de Iguatu (FECLI), vinculada a la Universidad Estadual de Ceará (UECE), a la luz de las comprensiones de egresados y discentes. Se configura una investigación de campo cualitativa, con recolección de datos realizada a través de un cuestionario estructurado, aplicado vía Google Forms. Como aporte teórico se adoptaron los escritos de Pimenta y Lima (2017), Lima (2012) y Ostetto (2012), entre otros que abordan la ECS y la formación docente. Estudiantes y egresados reconocen a la ECS como un componente necesario de la formación teórico-práctica, brindando espacios de análisis, reflexiones y vivencias en la realidad escolar. Sin embargo, señalan limitaciones relacionadas, por ejemplo, con un seguimiento insuficiente por parte de los profesores orientadores y supervisores y con la falta de material didáctico para la realización de las actividades.

Palabras Clave: formación docente; docencia; enseñanza-aprendizaje.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores ocupa um lugar de destaque no campo educacional, configurando-se como uma área marcada por múltiplos estudos, investigações e debates que atravessam diferentes contextos, como os acadêmicos, políticos e sociais. A docência, em quaisquer níveis e etapas de ensino, exige ousadia, coragem, conhecimento e ética diante dos desafios inerentes à complexidade do processo educativo (Pimenta; Lima, 2017). Em outros termos, ser docente nos convida a desenvolver a capacidade de lidar com situações inesperadas, bem como reconhecer-se inserido em um mundo plural e permeado por desafios constantes.

Portanto, a fim de tornar uma formação que atenda a qualidade formal e política exigida à profissão docente, fazem-se necessárias experiências formativas que considerem a prática e a teoria como elementos indissociáveis, assim como a *práxis* como elemento fundante. A *práxis* implica transformação mediada pela consciência, não se limitando a uma mera ação, mas unindo ação e prática, sendo esta última objeto de reflexão antes e após a ação. Dessa forma, ambas se constroem e se reconstroem continuamente. Esse movimento permanente permite a transição da prática para a teoria e, em seguida, de volta à prática (Pimenta; Lima, 2017).

Compreende-se, então, que a formação do educador é um processo que possui dinamismo, envolve a autoanálise, a interação social e a absorção de críticas construtivas, expressando a complexidade do papel do formador na educação. Essa visão amplia a compreensão sobre como os educadores se desenvolvem e refletem sobre as suas metodologias e práticas ao longo de sua carreira docente. Isso porque a formação de professores vai além da mera aquisição de conhecimentos teóricos e habilidades técnicas. Se assim fosse, de acordo

com Nóvoa (1995), teríamos um prático que apenas executa um ofício, e não um professor devidamente compromissado com o seu lugar de atuação.

Diante deste cenário que torna a unidade teoria e prática um dos pilares que sustentam uma formação humana, crítica e transformadora, têm-se os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, assim como regem a Lei de Estágio, nº 11.788/2008 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores, de 2024 (Brasil, 2008; 2024). Em consonância com esse último documento, o ECS deve ser implementando desde os primeiros semestres dos cursos.

É imprescindível que os Estágios sejam encarados não apenas como uma atividade prática, mas como um campo de conhecimento em si; um estatuto epistemológico. Desse modo, esse componente curricular pode ser caracterizado como uma atividade teórica instrumentalizadora da prática do futuro educador, de tal maneira que teoria e prática se encontram e se complementam em um mesmo processo, que é a experiência do Estágio (Pimenta; Lima, 2017). Isso permite uma compreensão mais aprofundada de como as teorias e os métodos pedagógicos se traduzem em práticas efetivas na sala de aula (Borges; Stirle, 2020).

Além do mais, o Estágio permite que os estagiários experienciem a realidade do ambiente escolar, incluindo a dinâmica com alunos, professores, e a administração da escola, experiências estas que são vitais para entender os desafios e as demandas da profissão docente, antes mesmo de adentrar a escola como professor responsável por uma sala de aula. Nesse processo formativo, também ocorre a familiarização com diferentes contextos e realidades escolares, o que auxilia o futuro professor, através da investigação, identificar *déficits* e a ajustar as suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada turma e escola (Lima; Pimenta, 2012). O ECS é descrito como uma prática investigativa que envolve reflexão e intervenção no ambiente escolar, impactando a vida de professores, alunos e sociedade como um todo (Pimenta, 2012).

Como pressuposto, entende-se que os ECS desempenham um importante papel na formação inicial de professores, seja nas fases de observação ou regências, oportunizam reflexões a partir do contato direto com a realidade da sala de aula, e, dessa maneira, vão construindo ou desconstruindo expectativas sobre a profissão docente e o ser professor (Ostetto, 2012; Pimenta; Lima, 2017). A respeito do acompanhamento dessas atividades por um profissional experiente, os professores supervisores¹ (da escola) e orientadores (da

¹ Consideramos, no decorrer do texto, o “orientador” aquele vinculado ao curso de formação, e professor “supervisor” à escola campo, conforme mencionado no Art. 3º, § 1º, da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.

universidade) podem ter um impacto positivo ou negativo no desenvolvimento do conhecimento docente dos professores durante a sua formação, e tornarem-se modelos ou mesmo contraexemplos para esses futuros educadores.

Assim, a experiência do estagiário na instituição escolar é percebida como um momento singular de (auto)formação, capaz de incorporar elementos identitários que influenciam na construção do ser e do estar na profissão docente. Fica evidente o espaço de reflexão proporcionado pelo ECS, especialmente no que diz respeito à formação da identidade do professor (Lima, 2012). Todavia, a formação de professores tem sido constantemente influenciada por políticas neoliberais que priorizam experiências pragmáticas e acríticas, além de promoverem a cisão da unidade teórico-prática (Silva; Mesquita, 2025). A partir desses cenários, esta pesquisa tem como objetivo compreender a relevância, os desafios e os avanços nos componentes de ECS do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), à luz das compreensões dos egressos e discentes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. O objetivo da pesquisa de campo é obter informações e/ou conhecimento sobre as questões para as quais buscamos respostas, ou hipóteses que queremos provar, ou mesmo descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Nesta, trata-se de observar fatos e fenômenos que ocorrem espontaneamente, coletar dados a eles relacionados e registrar variáveis que julgamos relevantes para analisá-los (Prodanov; Freitas, 2013).

Participaram da pesquisa 17 estudantes e 7 egressos do curso de Pedagogia da FECLI/UECE. O curso em tela possui 5 componentes de Estágio, respectivamente: Gestão, Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º e 2º ano, Ensino Fundamental 3º ao 5º ano e Estágio de aprofundamento, geralmente desenvolvido no campo da Educação Inclusiva. Para os discentes, o critério de participação na pesquisa é já ter cursado ou estar cursando o Estágio no Ensino Fundamental 3º ao 5º ano; já para os egressos, é ter concluído o curso nos últimos quatro anos (2020-2024) e atuar na área educacional. As idades dos participantes variam entre 23 e 30 anos, o que faz com que a maioria deles sejam consideradas como pertencentes ao público jovem, conforme o Estatuto da Juventude, que delimita essa fase da vida como aquela situada entre 15 e 29 anos (Brasil, 2013). Entre os participantes, 16 se identificaram como sendo do gênero feminino e 4 como do gênero masculino.

A FECLI/UECE é responsável pela formação da maioria dos professores da região Centro-Sul do Estado. Situada na cidade de Iguatu, que é considerada a capital do Centro-Sul, a instituição desempenha um papel fundamental na educação da região. Além disso, está localizada a cerca de 300 km de Fortaleza, a capital do estado, o que a torna um ponto estratégico para a formação docente, atraindo estudantes de diversas localidades circunvizinhas a Iguatu.

Seguindo tais pressupostos, para geração dos dados foi estruturado um questionário através da ferramenta *Google Forms*, por ser de grande abrangência. O questionário utilizado foi composto por perguntas de múltipla escolha e dissertativas, dividido em oito seções que exploram áreas específicas sobre os componentes curriculares do Estágio.

A pesquisa atendeu às normas éticas estabelecidas pela Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta estudos nas áreas de ciências humanas e sociais (Brasil, 2016). Foram utilizados os documentos exigidos, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos os participantes, e o Termo de Anuência, assinado pelo diretor do campus. Garantiu-se, ainda, o anonimato dos participantes, com a preservação de suas identidades, desde o momento da coleta de dados. Para tanto, foram adotados nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A orientação e supervisão desempenham um papel fundante na mediação entre os saberes teóricos e as experiências desenvolvidas em contexto escolar. No que diz respeito à clareza das orientações recebidas do(a) professor(a) orientador(a) ao planejar as ações do ECS, ou seja, ao avaliarem o acompanhamento que tiveram do professor na universidade, os participantes forneceram as seguintes respostas: 50% (10) consideraram as orientações claras, 35% (7) as avaliaram como muito claras, 10% (2) relataram pouca clareza, e 5% (1) considerou as orientações confusas. Levando o exposto em consideração, evidencia-se que a maioria dos participantes da pesquisa demonstra satisfação em relação às orientações oferecidas pelos professores orientadores. Por outro lado, alguns manifestaram certa insatisfação quanto às orientações fornecidas pelos seus orientadores.

Já sobre a participação do(a) professor(a) supervisor(a), ou seja, do professor que recebe e acompanha os estagiários nas escolas campo, no que diz respeito ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do Estágio, os participantes responderam da seguinte forma: 40% (8) consideraram a participação do professor supervisor boa, 30% (6)

avaliaram como muito boa, 20% (4) consideraram regular, e 10% (2) classificaram como insuficiente.

Considerando que o planejamento prévio das ações constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento do estágio, os resultados indicam que a participação do professor supervisor da escola no planejamento das atividades, a serem desenvolvidas no Estágio, apresentou um índice significativo de satisfação entre os participantes. Entretanto, parte dos respondentes avaliou essa participação como regular, enquanto outros manifestaram insatisfação em relação à atuação do supervisor nesse processo de planejamento.

É importante destacar que o papel dos professores orientadores e supervisores do Estágio não pode se limitar ao simples direcionamento dos estagiários para a escola campo escolhida. O acompanhamento efetivo do Estágio por parte desses professores é imprescindível, pois é por meio desse acompanhamento que professores e estagiários elaboram estratégias a serem implementadas e aprimoradas, contribuindo para a formação profissional do estagiário. Esse processo busca articular a prática à teoria, configurando-se em uma atividade teórico-prática que instrumentaliza a *práxis* do estagiário, preparando-o para sua atuação como futuro professor (Pimenta; Lima, 2017).

Então, tendo em vista que o Estágio é um momento indispensável de formação do futuro professor, os estagiários são instigados a vivenciarem a docência, por meio do planejamento e da execução de aulas - momentos que devem ser acompanhados tanto pelo professor supervisor, quanto pelo professor orientador, conforme discutido anteriormente. Sobre tal experiência, que envolve o planejamento e a execução de intervenções docentes nas escolas campo do Estágio, o presente estudo constatou que a grande parte dos participantes demonstrou insatisfação quanto às suas vivências. A começar, alguns estagiários apontaram dificuldades relacionadas a situações que fogem do controle da Universidade, dos professores orientadores e supervisores, como problemas pessoais, a pandemia causada pela Covid-19 entre 2020 e 2021, e a greve dos docentes da UECE, ocorrida em 2024. Para esses estagiários, não somente a experiência de planejar e executar aulas foi diretamente prejudicada por tais acontecimentos, mas todo o desenrolar do Estágio. Porém, convém destacar que os desafios mencionados como impeditivos para o planejamento e a execução das atividades não poderiam ser evitados por nenhum dos agentes envolvidos na prática do Estágio, e, no caso da pandemia e da greve, nada restou a não ser aguardar o momento de retomar as atividades.

Para além de associar as suas vivências, consideradas não exitosas, a momentos que extrapolam as ações e decisões dos agentes envolvidos no Estágio, os estagiários expressam, através dos seus relatos, outras diversas dificuldades enfrentadas ao longo de suas experiências, tais como a falta de recursos/materiais, a falta de direcionamento por parte dos professores

orientadores e/ou supervisores (três ocorrências cada, o distanciamento entre plano e execução, tempo insuficiente e falta de autonomia nos planejamentos.

A falta de recursos foi associada à própria escola campo que, na percepção dos estagiários, deveria disponibilizar recursos e materiais didáticos, mas como não é isso o que acontece, eles acabam investindo por conta própria. Porém, não há nenhuma obrigatoriedade nesse sentido, e, geralmente, é o próprio estagiário que acaba ficando responsável por providenciar o material didático a ser utilizado em suas intervenções. Quanto à falta de acompanhamento por parte dos professores orientadores e/ou supervisores, essa dificuldade já havia sido apontada em discussão anterior, mas, novamente, os participantes a pontuaram, chamando atenção, uma vez mais, para o quanto essa postura é danosa ao planejamento e à execução das aulas.

Já em relação ao “tempo insuficiente”, essa dificuldade foi associada ao curto espaço de tempo cedido pelos professores supervisores para que os estagiários executassem as suas práticas docentes, o que costuma ser comum, já que os supervisores também têm os seus próprios planejamentos a seguir e são cobrados por isso. Possivelmente, essa dificuldade esteja associada a uma outra, que é a “falta de autonomia nos planejamentos”, pois, conforme enunciado por alguns participantes, houve momentos em que os professores supervisores direcionaram os estagiários a seguirem os seus próprios planejamentos ou a adotarem a prática dos simulados preparatórios para avaliações externas, para que, assim, eles seguissem o que já seria trabalhado em sala, desfecho que ocasionou a falta de autonomia dos estagiários, conforme relatos seguintes:

[...] Outra questão foi encontrar uma temática que atendesse ao que a professora supervisora propunha, pois era necessário seguir o plano estabelecido por ela (Sara).

Infelizmente, na realidade da sala de aula, temos que nos adaptar ao cronograma escolar ou até mesmo à vontade do professor supervisor que nos acompanha. Embora exista liberdade para planejar, é possível sentir a cobrança para ajudar de alguma forma as crianças a obterem resultados, principalmente em turmas avaliadas por provas externas. Na minha experiência, por exemplo, tanto a professora quanto a coordenadora pediram que eu trouxesse atividades direcionadas com base no Spaece (Dandara).

A avaliação mencionada por Dandara é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), uma avaliação externa que ranqueia turmas, escolas públicas e professores, de acordo com as notas obtidas pelos alunos. Como destaca essa participante, a liberdade para planejar é ainda mais dificultada nas turmas avaliadas por essa prova, porque há um empenho da escola em fazer com que os alunos consigam ir bem nos testes, e tal pressão acaba ressoando sobre os estagiários. Evidencia-se, assim, uma limitação

da autonomia do estagiário, haja vista que, por vezes, precisam se adequar exclusivamente ao que é direcionado pelo professor supervisor e/ou coordenação.

Essa autonomia, segundo explica Broering (2012), é importante para que os estagiários se desenvolvam e se constituam professores, uma vez que, no processo formativo para atuar em sala de aula, é preciso que os futuros docentes sejam instigados a pensar de forma autônoma, e não a executarem uma série de tarefas pré-determinadas por terceiros. Portanto, chegar em sala de aula, na condição de estagiário, e ser levado a conduzir aulas que os professores supervisores planejaram, ou a aplicar simulados a pedido da coordenação escolar, se constitui em um problema que dificulta a experiência dos estagiários.

Apesar das dificuldades, também houve participantes que relataram experiências positivas quando se encontraram frente à tarefa de planejar e executar aulas. Essa percepção deve-se, em parte, ao fato de alguns estagiários já possuírem experiência prévia na área da docência, ou a vivência adquirida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Além disso, a assistência dos professores supervisores, a conclusão das atividades planejadas e a superação dos desafios, mesmo diante de dificuldades, contribuíram para os estagiários desenvolverem autonomia e confiança para enfrentarem os obstáculos, como relatam os participantes Rana: “[...] *porque, apesar das dificuldades, ao longo do processo foi havendo desenvolvimento do estagiário*”, e Pedagoga I: “[...] *com o tempo, fui ganhando autonomia e confiança para assumir o papel de professora.*”

Essas narrativas reforçam o quanto o ECS constitui um componente curricular fundamental e insubstituível na formação docente, uma vez que é por meio da vivência do estagiário, em seu futuro espaço de atuação profissional, que ele poderá se desenvolver e efetivamente tornar-se professor (Lima, 2012). E, como foi pontuado pela participante que se autoidentificou como Pedagoga I, no relato do parágrafo anterior, o Estágio é um momento fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da confiança no papel do professor.

Ao questionar os participantes a respeito dos desafios enfrentados quanto à gestão da sala de aula, apenas 3, dos 20 participantes, relataram não ter enfrentado nenhum obstáculo relacionado à gestão das turmas, nas quais estavam inseridos. Esse resultado (referente aos que não sentiram dificuldade), quando justificado, foi atribuído a fatores específicos, os quais foram apontados pelos próprios estagiários, como esclareceu Maria: “[...] *os professores eram muito bons, os problemas eram mais estruturais e sistêmicos, que mais cabia ao poder público resolver do que a gestão da sala de aula.*”

Entre os 17 participantes que enfrentaram desafios, foram apontados fatores variados, como o elevado número de alunos por turma, a limitação de recursos, a falta de comunicação entre estagiários e supervisores, dificuldades na administração do tempo, indisciplina dos

alunos, e, principalmente, a falta de se constituir como autoridade em sala de aula. Com base nessas dificuldades, seguem alguns relatos que ilustram as respostas dos participantes: “[...] o maior desafio era fazer com que eles [os alunos] me escutassem” (Lara); “[Havia] muitos alunos e poucos recursos” (Pequeno Beija-Flor); “[...] os professores supervisores não estavam presentes para ajudar” (V1); e “[...] indisciplina dos alunos” (Maria)

Evidencia-se, portanto, que os participantes encontraram múltiplos desafios relacionados à gestão da sala de aula. Além disso, a falta de acompanhamento efetivo por parte dos professores supervisores reaparece como um aspecto recorrente nas narrativas dos estagiários, reiterando o que já foi mencionado. Além disso, destaca-se o fato de terem sido recorrentes as narrativas que ressaltaram a indisciplina dos alunos e a dificuldade em ocupar um lugar de autoridade frente à turma. Sobre esse último aspecto, ele não foi uma experiência vivenciada apenas pelos participantes deste estudo, pois, conforme discutido por Zanini e Leite (2012), é comum que os alunos da escola campo vejam os estagiários como estranhos e não os enxerguem como autoridades em sala de aula, pois não estão habituados com a sua presença, e, também, porque demoram a acostumar-se, já que os estagiários não vão à escola campo todos os dias.

Conforme aqui já destacado, um dos papéis do professor supervisor do Estágio é acompanhar o estagiário no decorrer da sua experiência na escola, fornecendo-lhe *feedbacks* sobre as suas vivências, conduta que facilita na melhor interação entre a turma e os estagiários. Sobre tais devolutivas por parte dos supervisores, 55% dos participantes (11) relataram que, na maioria das vezes, os seus supervisores forneceram *feedbacks* sobre as suas ações, outros 20% (4) afirmaram que sempre recebem esse tipo de retorno, enquanto os 25% restantes (5) indicaram que raramente recebem tais *feedbacks*. Diante do exposto, constata-se que a maioria dos participantes recebeu *feedbacks*, enquanto a outra parte não recebeu, ou se recebeu, foi em momentos pontuais.

Apesar de alguns participantes não terem recebido *feedbacks*, o acompanhamento dos estagiários é necessário para que eles cheguem ao final do Estágio, obtendo êxito quanto ao que preconiza esse componente curricular (Ostetto, 2012). Assim, quando interrogados se sentiram que as orientações recebidas, durante o Estágio, contribuíram para o seu desenvolvimento profissional, foi possível averiguar que a maioria dos participantes (17) revelou que as orientações fornecidas pelos supervisores foram de grande relevância e impactaram significativamente no aprimoramento de suas competências profissionais. Os depoimentos evidenciam que essas orientações são essenciais para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento

das práticas dos futuros profissionais da educação, destacando a sua importância nesse processo formativo. Acerca disso, esclarece Pedagoga I:

Sim, foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional [as orientações recebidas no decorrer do Estágio], pois os supervisores desempenharam um papel relevante, ao compartilharem suas experiências bastante eficazes e me orientando em como lidar com situações desafiadoras na sala de aula. Todo esse apoio me ajudou a construir minha confiança e autonomia, além de ser possível refletir sobre a prática docente.

De forma semelhante, o relato a seguir evidencia que as orientações fornecidas pelo supervisor desempenharam um papel relevante. Embora o participante ainda não esteja atuando como professor em sala de aula, ele reconhece que algumas dessas contribuições serão fundamentais para o desenvolvimento de suas futuras práticas docentes: “[...] apesar de ainda não estar regendo uma sala de aula; quando estiver, alguns conhecimentos irão contribuir com a minha vivência” (Quati). Portanto, tanto no relato de Pedagoga I quanto no de Quati, fica evidente a importância das orientações ao longo do Estágio para que o futuro professor possa se desenvolver profissionalmente.

Ao contrário disso, os outros participantes (03) demonstraram que as orientações recebidas por parte dos professores supervisores não tiveram grande impacto e não contribuíram significativamente para os seus desenvolvimentos profissionais: Maya respondeu, apenas “Não muito” transparecendo que as contribuições dos supervisores não auxiliaram suficientemente em seu desenvolvimento, deixando sua resposta sem justificativa; Paola, alegou que teve “[...] poucas orientações dos professores supervisores das escolas, com exceção da supervisora do Estágio de aprofundamento, mas esse não foi voltado para a sala de aula”. E, ainda, outro participante pontuou:

Se a pergunta estiver relacionada aos professores das escolas (supervisores), ajudaram relativamente. Percebia que muitos não queriam se envolver e não gostavam muito de estagiários. Em relação ao professor orientador do Estágio, me ajudou bastante. Todo conhecimento e orientações que recebi, eu também apliquei na minha sala de aula como professora (David Gilmor).

Portanto, para David Gilmor, as orientações dos professores supervisores não ajudaram em seu desenvolvimento profissional, mas aquelas recebidas dos professores orientadores, sim. Ao enunciar que os supervisores “não gostavam muito de estagiários”, esse discurso aborda uma sensação não muito incomum entre os estagiários que, muitas vezes, não se sentem bem-acolhidos ao chegarem às salas de aula, para realizarem os seus Estágios, porque o professor pode interpretar a sua presença como um momento de vigilância, o que, segundo Zanini e Leite (2012), pode de fato tornar a experiência de Estágio não muito positiva para ambos (supervisores e estagiários). Porém, esse não foi o desfecho vivenciado por boa parte dos

participantes desta pesquisa que, em sua maioria, transpareceu que os professores supervisores tiveram influências positivas e foram importantes em seus desenvolvimentos profissionais.

Em relação à associação entre os conteúdos teóricos estudados na universidade e a experiência prática vivenciada durante o Estágio, os participantes apresentaram o seguinte panorama: 60% (12) afirmaram que os conteúdos sempre estiveram bem relacionados; outros 30% (6) informaram que a teoria e a prática estiveram pouco relacionadas; e apenas 10% (2) consideraram que essas teorias e experiências estavam muito bem relacionadas. Considerando tais informações, nota-se que a maioria dos participantes considera que a teoria e a prática estão bem, ou muito bem relacionadas, enquanto uma parte menor relata que ambas estão pouco relacionadas. Nenhum dos participantes optou pela alternativa “não relacionadas”, dando a entender que, em suas compreensões, houve algum nível de associação entre teoria e prática no decorrer dos Estágios supervisionados.

Tal entendimento foi melhor explicitado, quando os participantes foram questionados se o Estágio ofereceu a oportunidade de aplicar as teorias e as metodologias aprendidas durante o curso. Os dados obtidos revelaram uma diversidade de relatos que, para uma melhor explanação e entendimento do leitor, foram divididos em três blocos: o primeiro engloba relatos positivos, através dos quais os participantes destacaram que o Estágio proporcionou a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na faculdade, conhecimentos esses considerados essenciais para a prática pedagógica em sala de aula; o segundo reúne a percepção de alguns participantes que consideram que o Estágio não proporcionou a inter-relação entre teorias e metodologias abordadas nas disciplinas teóricas com a prática do ECS; e, por último, o terceiro bloco é composto por aqueles participantes que ficaram no “meio-termo”, para os quais o Estágio nem sempre viabilizou a concretização dos conhecimentos teóricos, mas que, ainda assim, foi possível vivenciar tal experiência.

Em relação ao primeiro grupo, os participantes (12) relataram que o Estágio se mostrou campo de atuação extremamente importante. Tal experiência permitiu que os estagiários proporcionassem, aos alunos da escola campo, ferramentas que facilitam o processo de ensino e promovem o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, destaca-se a valorização de um ensino humanizado, que compreende, acolhe e respeita cada estudante, em suas particularidades e limitações.

Tais experiências revelam-se essenciais, não apenas para a consolidação do conhecimento dos alunos, mas também para a formação de uma trajetória docente sólida, pois ao vivenciarem essas experiências, os futuros professores têm a oportunidade de descobrir e reforçar a sua paixão pelo ato de ensinar (Ostetto, 2012). Isso contribui significativamente para

que desenvolvam confiança em suas habilidades e motivação para seguir a trajetória profissional, consolidando-se como educadores comprometidos e realizados que, de fato, se reconhecem na docência. Nessa perspectiva, dois dos participantes veem o Estágio como um momento importante de suas trajetórias, seja porque foi através dele que foi possível se reconhecer na docência, seja porque o contato com o *locus* de atuação profissional foi crucial para o desenvolvimento da sua identidade docente, conforme relatos:

[...] os Estágios foram uma caminhada muito importante para a nossa graduação; contribuiu muito para me tornar uma professora. Foi através do Estágio que pude ver se era a docência que eu queria seguir (Lara).

[...] o Estágio supervisionado possibilita a vivência no chão da sala de aula, onde o futuro professor vai conseguir observar todos os seus dilemas, contradições e possibilidades. Além da possibilidade de observar no cotidiano as teorias e as metodologias estudadas ao longo do curso, o futuro professor também vai iniciar a construção da sua identidade docente (Boris Pasternak).

Portanto, tais percepções são consonantes com o que afirma Ostetto (2012), ser o Estágio um momento de autodescoberta por parte do futuro professor, bem como de início da construção da sua identidade profissional. Por outro lado, alguns participantes, mais precisamente 2, relataram que o Estágio não proporcionou a oportunidade de relacionar, plenamente, a teoria e as metodologias aprendidas na graduação com a prática vivenciada no ambiente escolar. Segundo os seus relatos, eles perceberam que a realidade de uma sala de aula é complexa e, muitas vezes, difere significativamente das abordagens teóricas e metodológicas ensinadas durante a formação acadêmica, conforme expressado por Alana: “*Na minha vivência, senti que a realidade do Estágio divergiu um pouco das teorias aprendidas em sala, pois cada realidade de uma sala de aula é diferente, e isso infelizmente a faculdade não ensina*”.

Com efeito, a formação inicial para a docência, sozinha, é incapaz de dar conta de todas as peculiaridades que perpassam a atuação docente, dada a complexidade da tarefa educativa, que varia de acordo com o seu período, público atendido e demais subjetividades humanas (Therrien, 2002). Esse cenário, para alguns participantes deste estudo, gerou desafios na aplicação do conhecimento adquirido, trazendo à tona a necessidade de uma maior integração entre a teoria e a prática nos processos formativos, de modo a preparar os futuros docentes para lidar com as demandas reais e imprevisíveis do cotidiano escolar, ainda que a docência seja palco marcado por imprevisibilidades constantes.

Outros participantes, aqui englobados em um terceiro bloco, que reúne (6) relatos, destacaram que o Estágio nem sempre serviu como uma ponte eficaz para viabilizar a associação entre o aprendizado adquirido durante o curso e a realidade escolar. Esse impedimento foi atribuído a diferentes fatores, como questões pessoais, circunstâncias

específicas do momento de realização do Estágio e, até mesmo, o contexto social da escola e da turma. Entre as justificativas apresentadas, destacaram-se o impacto do Estágio realizado em meio ao contexto pandêmico provocado pela Covid-19, problemas pessoais que exigiram maior atenção por parte dos estagiários, dificuldades inerentes ao ambiente escolar e à carência de recursos nas escolas públicas. Esses fatores, em conjunto, comprometeram a plena experiência prática no decorrer do ECS, e revelaram a importância de se considerar as variáveis externas ao processo de formação docente.

O estudo realizado por Hoeller, Santos e Pires (2021) revelou que os estagiários do curso de Pedagogia de uma universidade federal também enfrentaram desafios para desenvolver suas atividades de Estágio, durante o contexto pandêmico. Além da sensação de insegurança intensificada pelo momento, esses estagiários lidaram com outras dificuldades, como a falta de materiais adequados para a realização das aulas, como computadores, e o acesso precário à internet. Essas limitações evidenciaram fragilidades no Estágio, de maneira semelhante ao que ocorreu com os estagiários do curso de Pedagogia da FECLI/UECE.

Embora alguns participantes tenham apontado aspectos que dificultaram a articulação entre teoria e prática durante os estágios, a maioria avaliou o Estágio de forma positiva, destacando as oportunidades concretas de mobilizar muitos dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas do curso. Então, quando questionados sobre os aprendizados adquiridos através da experiência como estagiários, e de que maneira o Estágio contribuiu para a prática e para a construção das suas identidades docentes, os resultados foram bastante positivos, conforme discutido a seguir.

Apenas um dos participantes relatou não ter adquirido nenhuma aprendizagem durante o Estágio, resultado atribuído ao fato de ter vivenciado essa experiência formativa no contexto da pandemia, período em que as escolas estavam funcionando de forma remota: “[...] *temos o sentimento de perda, de pular uma etapa tão importante [...]*” (Koslovisky). De fato, isso representa uma lacuna significativa, considerando a relevância de o estudante de licenciatura ter um primeiro contato direto com o seu futuro campo profissional. Contudo, há que se considerar que é igualmente essencial que os educadores desenvolvam a capacidade de se adaptarem a diferentes cenários que envolvem a prática docente, sendo a pandemia um desses desafios que exigiu flexibilidade e inovação.

Nos demais relatos, os participantes enfatizaram aprendizados significativos, considerados essenciais tanto para o desenvolvimento da prática pedagógica, quanto para a construção da identidade profissional dos futuros docentes. Sobre as contribuições para a prática, ressaltaram que a experiência de Estágio contribuiu significativamente para a aplicação

de conhecimentos teóricos na prática, possibilitou a criação e/ou a reavaliação de metodologias de ensino e incentivou reflexões sobre a importância de um planejamento flexível e sensível, capaz de considerar a realidade de cada educando. O trecho seguinte exemplifica esse entendimento: “[...] *minhas experiências no Estágio me permitiram, desde o início, associar os conhecimentos teóricos e práticos, contextualizar esses saberes à realidade profissional [...]*” (Sara).

Portanto, mais uma vez, conforme aqui já foi destacado em discussão tratada anteriormente, ao refletirem sobre as contribuições do ECS para as suas práticas docentes, o referido componente curricular foi apontado como essencial por promover a aplicação da teoria na prática. Conforme o relato anterior da participante Sara, entende-se que esse movimento não acontece de maneira desconexa ou inconsciente. Ao contrário, os estagiários exercem a *práxis*, já que há uma articulação dos saberes teóricos à realidade profissional na qual se inserem, e as teorias, quando entrecruzadas com a prática, se desdobram em mudanças concretas (Pimenta; Lima, 2017), a exemplo de posturas metodológicas e tomadas de decisão sobre formas de planejamento de aulas, como foi destacado pelos participantes deste estudo.

Nesse viés, o Estágio é fundamental para a formação dos futuros docentes, pois, ao proporcionar a integração entre teoria e prática, auxilia no desenvolvimento de competências pedagógicas e prepara os futuros professores para os desafios do ambiente escolar, o que evidencia a importância desse componente curricular, que contribui para a formação de profissionais capacitados e reflexivos, aptos para atuar de maneira eficaz e com ética na educação (Lopes, 2024). Por consequência, conforme foi identificado no presente estudo, o Estágio desempenha um papel essencial na integração entre a teoria acessada na Universidade e a prática vivenciada na escola, preparando os futuros professores para enfrentarem os desafios da sala de aula e desenvolverem competências pedagógicas efetivas (Lopes, 2024).

No que diz respeito às contribuições para a construção da identidade docente, os participantes apontaram aspectos como a “[...] *identificação da sala de aula*” (Paola), que ampliou o olhar crítico sobre a sua prática pedagógica. Um dos relatos destacou que “[...] *a escola é um ambiente que exige um olhar cuidadoso e crítico...*” (Alana); e, para outro participante (Pequeno Beija Flor), a principal contribuição foi aprender a “[...] *portar-se em sala*”, adotando uma postura condizente com a de um educador. E, ainda, outro relato ressalta que “[...] *os Estágios permitiram-me conhecer como educador e identificar o que é preciso melhorar*” (Ana II).

Esses posicionamentos estão alinhados com o que defendem Nóvoa (2002) e Franco (2003), a respeito de a construção da identidade docente abranger tanto o movimento de identificação, pelos futuros professores, para com a sua profissão, quanto à capacidade de o

professor desenvolver-se enquanto sujeito crítico e reflexivo, que é capaz de ter um posicionamento analítico em relação ao contexto educacional, no qual se insere. Desse modo, evidencia-se que o ECS se configura como um espaço formativo fundamental para que os futuros docentes desenvolvam um olhar crítico e reflexivo sobre o campo educacional, ao mesmo tempo em que se reconhecem como professores e constroem sua identidade profissional.

Inclusive, dois participantes concluíram que as contribuições para as suas práticas pedagógicas também foram essenciais para a construção das suas identidades profissionais. A esse respeito, V1 destacou que “[...] ouvir os estudantes e professores [...]” foi muito importante, pois possuir essa sensibilidade foi o aspecto que auxiliou no planejamento e na ação docente, de modo que a análise cuidadosa do seu *locus* de Estágio o fez adotar uma postura docente alinhada ao cenário, no qual estava presente. Conforme relatado por esse participante, “[...] ouvir e observar os espaços, as pessoas e os estudantes em seus diversos movimentos é um componente necessário da prática pedagógica e não deve ser deixado de lado.” Esses atributos são valiosos e desempenham um papel significativo na construção da identidade docente que, por sua vez, implica diretamente na postura docente adotada pelo professor em sala de aula, tendo em vista que o docente que compreende o seu ambiente de atuação se torna capaz de executar uma docência com significado para si e para os estudantes (Nóvoa, 2002).

Aprofundando um pouco mais essa discussão, Pedagoga I afirmou que:

[...] as vivências do Estágio contribuíram para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a prática docente [...], incentivaram-me a refletir sobre minha atuação e a buscar melhorias constantes. Essas experiências não só ampliaram o meu conhecimento prático, mas também fortaleceram a construção da minha identidade docente, guiada pelo compromisso de promover um ensino significativo e acolhedor.

Além disso, essa participante destacou que o planejamento flexível, orientado a atender às necessidades de cada aluno, a auxiliou na gestão da turma, promovendo sua autonomia e confiança para assumir a sala de aula como docente. Dessa forma, o seu olhar cuidadoso, crítico e analítico, que são características associadas à construção da identidade docente, repercutiram diretamente na sua atuação prática. Esses aspectos também auxiliam no desenvolvimento de um olhar crítico sobre a prática pedagógica, contribuindo para a ampliação de conhecimentos, e, assim, as ações práticas, orientadas pelo compromisso com o ensino, desempenham papel central na construção da identidade docente, reafirmando que prática e identidade docente não podem ser tratadas de forma dicotômica, pois há relação intrínseca entre ambas (Franco, 2003).

Sobre como os participantes deste estudo avaliam as suas experiências como estagiários, levando em consideração todos os aspectos vivenciados durante o Estágio, 45% (9)

classificaram as suas experiências como excelentes, enquanto outros 45% (9) as consideraram boas. Apenas 10% dos participantes (2) avaliaram as suas experiências como regulares. Desse modo, todos os participantes demonstraram algum nível de satisfação, seja maior ou menor, em relação às experiências proporcionadas pelo Estágio, tendo em vista que nenhum deles assinalou a opção “Insuficiente”; ao contrário, a grande maioria associou as experiências como sendo boas ou excelentes, o que demonstra o reconhecimento do Estágio como um componente curricular relevante para a formação dos participantes.

Embora o Estágio tenha se consolidado como uma experiência positiva ao longo das formações, os participantes da pesquisa também apontaram diversas sugestões para aprimorar essa vivência. Entre os aspectos mencionados, estão: maior flexibilidade de horários, melhoria na percepção e valorização dos estagiários no ambiente de trabalho, maior objetividade na definição das obrigações dos estagiários, aumento do tempo destinado à prática (regência em sala de aula), melhor organização e agilidade no processo de repasse da documentação necessária. Além disso, de forma unânime, foi destacada a necessidade de mudanças na postura e nas ações de dois agentes envolvidos no Estágio: professores orientadores e professores supervisores.

Nove participantes expressaram angústia e insatisfação em relação ao acompanhamento realizado pelos orientadores. Eles consideram essencial que esses professores estejam mais presentes e acompanhem de forma mais próxima as suas ações na escola campo. Para isso, sugerem que a supervisão ultrapasse os limites da universidade, incluindo visitas frequentes às escolas e um contato mais constante com os supervisores, conforme apontado nos seguintes relatos: “[...] o professor orientador do Estágio também poderia ser mais presente” (V1); “[poderiam ser melhoradas] as visitas nas escolas para que o orientador possa conhecer as realidades dos estagiários em sala de aula”; (Gaia); “A presença dos professores das disciplinas nas escolas [orientadores]” (JLO); “Coordenadores [orientadores] do Estágio sendo mais presentes nas escolas dos estagiários [...]” (Louise). Além disso, destacam a necessidade de maior efetividade no acompanhamento por parte dos professores supervisores, conforme evidenciado por V1: “[...] a colaboração do supervisor deveria ser melhor”.

Assim, torna-se evidente que a maioria dos participantes não se declara satisfeita com a forma atual de execução do Estágio, destacando em seus relatos diversos aspectos passíveis de aprimoramento, especialmente no que se refere à postura adotada pelos professores orientadores, dos quais esperam maior presença e acompanhamento nas escolas campo. Inclusive, até recentemente nenhum dos agentes de Estágio da FECLI contava com apoio para acompanhar os estagiários nas escolas campo. Porém, em 2024, o campus foi contemplado com um carro de passeio, que veio possibilitar o maior contato dos Coordenadores de Estágio com

os professores das escolas, embora ele não seja disponibilizado, até o presente momento, para os professores orientadores.

Sobre os aspectos que podem ser melhorados no Estágio, 18 participantes sugeriram uma variedade de recomendações, as quais são direcionadas aos diferentes agentes envolvidos no Estágio: coordenação do curso e de Estágio, professores supervisores e professores orientadores. Essas recomendações estão organizadas em três partes, cada uma destinada a um dos agentes mencionados, e são abordadas na sequência.

Para a coordenação do curso e de Estágio, um dos participantes sugere “[...] *criar um evento ou mesas redondas como forma de partilhar experiências e vivências do Estágio no curso*” (VI). Além disso, há a recomendação de “[...] *criar um acervo de recursos pedagógicos ou um espaço colaborativo onde os discentes possam desenvolver e compartilhar materiais didáticos*” (Pedagoga I). Outro participante propõe “[...] *selecionar professores [supervisores] que já possuem conhecimento básico sobre a prática em sala de aula no ensino básico*” (JLO). Muitas vezes, os estagiários são direcionados para salas de aula de professores recém-formados, ou até mesmo professores que também se encontram, assim como os estagiários, imersos nesse processo formativo.

Para os supervisores, os relatos destacam a necessidade de melhorias no acompanhamento dos estagiários, no fornecimento de *feedbacks* construtivos e uma interação mais frequente com o professor orientador. Além disso, aponta-se a falta de receptividade por parte de alguns supervisores, como evidenciado nas sugestões: “[...] *trabalhar a boa receptividade para com os estagiários*” (Lara); “[...] *o supervisor ter contato direto com o orientador para avaliar o desenvolvimento do Estágio*” (Ana II); e “[...] *que os supervisores colaborem mais com os estagiários que se encontram presentes em sua escola*” (Paola). Essas recomendações reforçam a relevância da supervisão no processo de aprendizagem, considerando que os supervisores possuem uma bagagem significativa de experiências que podem ser compartilhadas com os estagiários, contribuindo para o enriquecimento de sua formação (Ostetto, 2012).

Para os professores orientadores, variadas recomendações foram apontadas por diferentes participantes. As sugestões giram em torno de maior flexibilidade e explicações mais detalhadas sobre o que é exigido, como relatado: “[...] *que os professores de Estágio sejam mais flexíveis e saibam explicar melhor as coisas [...]*” (Lara); “[...] *Ser bem explícito na hora de passar informações [...]*” (Rana). Outro participante destaca a importância de “[...] *os professores orientadores terem disponibilidade para visitar todos os campos de Estágio [...]*” (Pedagoga I). Há, também, recomendações para “[...] *melhorar a comunicação e o retorno dos relatórios*” (Dandara).

Também foi pontuada a necessidade de a Universidade manter uma conexão mais estreita entre orientadores e supervisores, bem como “*trazer um pouco da realidade da sala de aula para a disciplina*” (David Gilmore). Por fim, também em relação aos professores orientadores, foi apontada a *necessidade de maior agilidade na entrega da documentação para os estagiários* (Sara), pois, por vezes, a demora nesse trâmite acaba atrapalhando os estagiários. Embora existam lacunas, os relatos dos participantes evidenciam que o ECS desempenha um papel central na formação de futuros docentes, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e a construção da identidade profissional, ao mesmo tempo em que exerce e estimula a criticidade, a criatividade e a ética no exercício da docência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender a relevância, os desafios e os avanços dos componentes do ECS no curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Ceará, evidencia-se que discentes e egressos os reconhecem como uma etapa essencial para a formação teórico-prática, pautada em análises, reflexões e vivências na realidade escolar. Destaca-se, ainda, a importância do planejamento prévio das ações, aliado às orientações e aos feedbacks fornecidos pelos professores supervisores – elementos considerados indispensáveis na aprendizagem. Esses aspectos estão intrinsecamente relacionados e permitem que os estagiários vivenciem e reflitam sobre situações reais da sua profissão antes de assumirem o papel de professores titulares em sala de aula.

Por outro lado, os participantes também relataram angústias significativas, como a falta de acompanhamento por parte dos professores orientadores e/ou supervisores, a ausência de autonomia, a escassez de materiais didáticos para as regências, o tempo insuficiente dedicado à regência, dificuldades no gerenciamento da sala de aula, falhas na comunicação entre a Universidade e a escola campo e, até mesmo, entre os estagiários e os seus supervisores. Assim, urge mudanças que visem potencializar o processo de ensino e aprendizagens nos Estágios, assegurando uma formação reflexiva, crítica e transformadora, a partir de vivências teórico-práticas, orientadas e supervisionadas.

Destaca-se, frente ao cenário em tela, a necessidade de fortalecer os vínculos entre a universidade e as escolas campo, visando proporcionar, aos discentes, experiências cada vez mais significativas e coerentes com as propostas de formação apresentadas por ambas as instituições. Além disso, é essencial aprimorar as ações dos professores orientadores, promovendo um contato mais efetivo, formativo e colaborativo com os professores supervisores e estagiários.

Finalmente, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas em diferentes contextos formativos, bem como a utilização de entrevistas coletivas ou grupos focais envolvendo

professores, estagiários e coordenadores, com o objetivo de ampliar as discussões e contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as experiências nos componentes de Estágio.

REFERÊNCIAS

BORGES, F. A.; STIRLE, A. R. O papel do Estágio Supervisionado na formação do professor de matemática: com a palavra, os futuros educadores. *Criar Educação*, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 117-142, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v9i2.5092>.

BRASIL. *Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 05 fev. 2026.

BRASIL. *Lei n. 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). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio. Seção 1, 44-46, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 04, de 12 de abril de 2024*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-30000-uncategorised/91251-parecer-cp-2024>. Acesso em: 05 jun. 2025.

BROERING, A. de S. Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de Estágio. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012, p. 107-126.

FRANCO, M. A. do S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

HOELLER, S. A. de O.; SANTOS, F. G. dos; PIRES, R. S. Estágio Supervisionado e percurso formativo no curso de Pedagogia: desafios e possibilidade no contexto da pandemia (COVID 19). *Pesquisa e Ensino*. Bahia, v.2, n.28, p.1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.53282/pqe.v2i2.779>.

LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liberlivro, 2012.

LOPES, D. C. Contribuições do Estágio curricular supervisionado na formação e prática docente: análise com estudantes do curso de Pedagogia da UFPR. *Revista de Iniciação à Docência*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v9i1.13688>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

OSTETTO, L. E. *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na formação de professores: unidade teoria prática?* São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.


SILVA, R. R. do N.; MESQUITA, I. M. de. “Qual o destino das licenciaturas?”: o caráter privatista, mercantil e neoliberal na formação de professores no Brasil (2009-2018). *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 23, p.1-26, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2025v23e64293>.

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOVNETO NETO, A.; MACIEL, L. S. (org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002, p. 32-48.

ZANINI, J. Q. dos S.; LEITE, R. W. Sobre afetividade e construção de vínculos na educação infantil. In: OSTETTO, L. E. (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012, p. 69-94.


SOBRE OS AUTORES


André Gustavo de Sousa Paz está se graduando em Pedagogia (9º semestre) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Participa de projetos de iniciação científica e artística, incluindo estudos sobre mídias digitais na aprendizagem de Ciências e uso de quadrinhos como recurso pedagógico.

 andre.gustavo@aluno.uece.br

 <https://orcid.org/0009-0000-3715-0019>

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho é doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Realizou estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física pelo Instituto Prominas Serviços Educacionais. Graduado em Educação Física pela Unicatólica e em Pedagogia pelo Instituto Brasileiro de Formação (IBF). Atualmente é professor assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE/FECLI) e atua na formação de professores no curso de Pedagogia.

 antonio.evanildo@uece.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4442-162X>

Recebido em 15 de jun. de 2025.

Aprovado em 14 de abr. de 2026.

Publicado em 16 de abr. de 2026.