

FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E IDENTIDADE DOCENTE: APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DIANTE DAS CONTRADIÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA

Aurilene de Araújo Miranda
Universidade Federal do Ceará
E-mail: aurilenearaujo12@gmail.com

Caroline Mustafa Bessa Chaves
Universidade Federal do Ceará
E-mail: carolinemustafa1@gmail.com

Samora Caetano
Universidade Federal do Ceará
E-mail: caetanosamora03@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar as aprendizagens docentes construídas por licenciandas em Pedagogia no contexto do estágio supervisionado, considerando as contradições observadas em uma escola pública municipal de Fortaleza. Estudo qualitativo de caráter reflexivo-analítico. Tomou como fonte de dados o relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado I - Anos Iniciais, desenvolvido no curso de Pedagogia de uma universidade pública cearense. O documento sistematiza observações realizadas na escola, entrevistas com professoras e registros das intervenções pedagógicas desenvolvidas pelas licenciandas. Os dados foram analisados à luz de referenciais que discutem formação e identidade docente, com destaque para Tardif (2014), ao tratar da constituição plural dos saberes docentes; Libâneo (2001), ao discutir o papel social do pedagogo; Pimenta (1995) e Dauanny, Lima e Pimenta (2019), ao compreenderem o estágio como campo de conhecimento e atividade teórica instrumentalizadora da práxis. Também se dialoga com Gatti (2010; 2016; 2020) no que se refere aos desafios estruturais da formação docente no Brasil. O procedimento de análise consistiu na leitura interpretativa do relatório, buscando compreender a construção da identidade docente no cotidiano escolar. Os resultados evidenciaram que as aprendizagens docentes construídas no estágio foram sendo produzidas no confronto entre a formação acadêmica e a realidade escolar, marcada por tensões, contradições e revisões do olhar sobre a prática pedagógica. Diante disso, conclui-se que o estágio deixou de ser apenas componente curricular e assumiu lugar decisivo na constituição da identidade docente, ao inserir as licenciandas nas vivências da escola e provocar reflexão sobre o fazer pedagógico.

Palavras-chave: Formação de pedagogas. Identidade docente. Estágio supervisionado. Escola pública. Formação inicial.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil tem sido atravessada por debates recorrentes acerca da qualidade dos cursos de licenciatura, da articulação entre teoria e prática

e das condições concretas em que se dá a inserção no trabalho docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2002; 2006) reconhecem o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório e estruturante da formação, concebendo-o não como atividade secundária, mas como espaço de aproximação sistemática com o campo profissional. Tal orientação normativa reafirma a centralidade do estágio como dimensão constitutiva do processo formativo, indicando que a docência se constrói na articulação entre fundamentos teóricos, experiências concretas e reflexão crítica.

Entretanto, como problematiza Gatti (2010; 2016; 2020), a existência de diretrizes legais não garante, por si só, a efetiva integração entre universidade e escola básica. Persistem fragilidades estruturais nos cursos de licenciatura, especialmente no que diz respeito à fragmentação curricular e à dificuldade de superar a histórica dicotomia entre teoria e prática.

Ao discutir a especificidade da Pedagogia, Libâneo (2001) ressalta que o trabalho do pedagogo ultrapassa a dimensão técnica, exigindo compreensão crítica do contexto educacional, domínio dos saberes pedagógicos e posicionamento ético-político diante das demandas sociais da escola. Formar pedagogas, portanto, implica favorecer processos de construção identitária que integrem conhecimentos científicos, saberes da experiência e compromisso social. Nesse sentido, a formação não se reduz à apropriação de conteúdos disciplinares, mas envolve a constituição de uma identidade profissional em permanente construção.

A compreensão da docência como profissão fundamenta-se, ainda, na noção de saberes docentes. Para Tardif (2014), o trabalho do professor é sustentado por um conjunto plural de saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, que se articulam no exercício cotidiano da prática. O estágio supervisionado, ao inserir as licenciandas no espaço escolar, possibilita o contato direto com esses saberes em ação, favorecendo processos de resignificação que contribuem para a consolidação da identidade docente.

No campo específico dos estudos sobre estágio, Lima e Pimenta (2006) defendem sua compreensão como campo de conhecimento e como atividade teórica instrumentalizadora da práxis. Para as autoras, o estágio não deve ser entendido como momento de mera aplicação da teoria e nem como simples observação da prática, mas como espaço de investigação, reflexão e intervenção capaz de superar a dicotomia teoria-prática.

É nesse horizonte teórico e normativo que se insere o presente estudo, cujo objetivo é analisar as aprendizagens docentes construídas por licenciandas em Pedagogia no contexto do estágio supervisionado, considerando as contradições observadas em uma escola pública municipal de Fortaleza. Parte-se da compreensão de que a identidade docente não se constitui de forma linear ou homogênea, mas se configura como processo atravessado por tensões, deslocamentos e ressignificações decorrentes da inserção no cotidiano escolar. Essa compreensão é inserida naquilo que é definido como “a dinâmica cotidiana da escola” (Richit; Loss, 2024, p. 12) que “circunscreve processos, eventos, ações, relações e conflitos que caracterizam, identificam e influenciam a docência (Richit; Loss, 2024, p. 12).

Trata-se de uma análise qualitativa reflexiva de experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado nos anos iniciais da educação básica. Desse modo, foram articuladas observações, intervenções pedagógicas e reflexões sistematizadas no relatório final da disciplina, buscando compreender o estágio como espaço formativo que articula fundamentos teóricos e realidade concreta.

Além desta introdução, o trabalho está estruturado em quatro partes principais. Na primeira, apresenta-se o percurso formativo vivenciado no contexto universitário e os referenciais que fundamentaram a compreensão do estágio; na segunda, discorremos sobre o processo metodológico adotado neste estudo; na terceira analisam-se as experiências observadas e as intervenções realizadas no espaço escolar, destacando as contradições e as aprendizagens construídas. Por fim, nas considerações finais, apontam-se as implicações formativas do estágio para a constituição da identidade docente.

FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS E IDENTIDADE DOCENTE

Para compreender a relação entre formação inicial e identidade docente, é necessário situar o curso de Pedagogia no conjunto de diretrizes que orientam sua organização e finalidade formativa. Nesse sentido, a formação inicial em Pedagogia ocupa lugar estratégico na constituição da docência, sobretudo quando se considera a atuação nos anos iniciais da educação básica como prática complexa, situada e atravessada por múltiplas dimensões do trabalho escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP¹ nº 1/2002) estabelecem que a formação deve assegurar coerência entre aquilo que se vivencia na graduação e o que se espera da atuação profissional, orientando-se pelo princípio da ação-reflexão-ação e pela integração entre teoria e prática.

No âmbito específico do curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, (artigo 2, parágrafo primeiro) afirma que a docência é “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” (Brasil, 2006) sustentada por fundamentos científicos, éticos e políticos. O documento também determina que o curso deve assegurar a articulação entre teoria e prática e reconhecer o estágio supervisionado como componente fundamental para a consolidação das competências profissionais. Assim, a própria normatização do curso legitima a centralidade da experiência vivida na escola como espaço de construção da identidade docente.

Nessa direção, Gatti (2010) destaca que a profissionalidade docente se desenvolve pela formação na graduação e pela prática, incluindo relações entre pares e com o contexto das redes de ensino. Esse desenvolvimento vai além de competências operativas: envolve mobilização de conhecimentos e métodos, mas também intenções, valores e cultura escolar, em confronto cotidiano com crenças, rotinas, objetivos e papéis.

No caso das pedagogas e dos pedagogos, essa constituição da docência vincula-se diretamente ao modo como o curso organiza e reconhece a identidade profissional. Em Libâneo (2001), a formação de professores é defendida como espaço de profissionalidade docente e de construção da identidade de professor, sustentando que as políticas e planos de formação, quando articulados institucionalmente, podem assegurar não apenas melhoria da qualidade formativa, mas também a configuração da identidade profissional.

Além disso, o autor afirma a indissociabilidade entre teoria e prática, entendendo universidade e escola como espaços que se alternam na formação, e destaca a permanência nas escolas, via estágio, como condição para observação, análises, reflexão, discussão teórica e elaboração de hipóteses sobre situações reais de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2001).

Nesse sentido, a identidade docente não deve ser tratada como atributo fixo ou efeito automático do diploma, mas como processo tecido ao longo do tempo, em práticas concretas, nas relações e interações do trabalho educativo. Nesse ponto Tardif (2014, p. 39) nos ajuda a compreender esse cenário quando afirma que “o trabalho do professor consiste em agir numa

¹ A sigla CNE/CP significa Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

situação humana complexa, marcada por interações, incertezas e conflitos, na qual ele mobiliza diferentes tipos de saberes”.

Essa afirmação é fundamental para reflexão sobre a nossa experiência ao vivenciar o estágio supervisionado. Observamos diversos aspectos, que não podem ser descritos apenas como “erro metodológico” ou “acerto didático”, mas como uma mobilização, muitas vezes, tensionada de saberes construídos ao longo da trajetória profissional das professoras.

Ao discutir a natureza dos saberes docentes, Tardif (2014, p. 63-64) afirma que:

Os saberes dos professores são plurais, heterogêneos, temporais e situados. Eles provêm da formação profissional, das disciplinas ensinadas, dos programas e materiais didáticos utilizados e, sobretudo, da experiência cotidiana no exercício da profissão. Esses saberes não são estáticos, mas se transformam ao longo da prática.

Esses saberes são constitutivos da prática docente, que articula, simultaneamente, conhecimentos da disciplina e do programa, saberes das ciências da educação/pedagogia e um saber prático construído na experiência cotidiana com os/as estudantes (Lima; Pimenta, 2006).

Conforme discutido por Pimenta (2016), há uma permanente tensão entre o discurso de valorização da escola pública e as condições concretas de funcionamento dessas instituições. Ela destaca as contradições entre a defesa da escola pública e os processos de precarização e mercantilização da educação. A autora também aponta essa contradição quando discute a constituição da identidade docente como processo histórico e coletivo, atravessado por condições concretas de trabalho. A identidade docente não se constrói apenas a partir de referenciais teóricos, mas no embate entre ideal formativo e realidade institucional.

Ao discutir o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática Lima e Pimenta (2006) afirmam que o estágio se constitui como um campo de conhecimento e deve possibilitar a compreensão crítica da realidade escolar e não apenas sua reprodução. Essa compreensão foi decisiva para reorganizarmos nossas reflexões da experiência vivida. Não se tratava apenas de acompanhar aulas, mas de produzir interpretações sobre o trabalho docente e sobre nossa própria constituição como pedagogas.

Desse modo, o estágio constitui-se como o espaço em que a identidade profissional do estudante é produzida, elaborada e referenciada no cruzamento entre os percursos individuais e institucionais, no âmbito da formação e do trabalho. Trata-se de uma experiência vivida de forma reflexiva e crítica, em que aprender a ser professor ultrapassa a dimensão exclusivamente

teórica e se concretiza na inserção na realidade da sala de aula, aproximando o licenciando do contexto em que exercerá sua atuação (Silva; Gaspar, 2018).

A redefinição conceitual do estágio é aprofundada por Dauanny, Lima e Pimenta, (2019, p. 15), que problematizam a tradição que o reduzia a “hora da prática” e afirmam:

Por muito tempo considerado a hora da prática, o estágio passa a ser considerado como aproximação da realidade; como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis. Como construção do conhecimento pedagógico que traz o estágio com pesquisa e como pesquisa. Essa trajetória conceitual leva o estágio a ocupar espaço central na formação inicial universitária do professor. A relação entre teoria e prática destaca-se como uma categoria fundante e que demarca a diferença entre as concepções de professor, de sua formação e em especial do estágio.

Nesse sentido, o estudo de Lima e Pimenta (2006) nos ajuda a compreender que o estágio não pode ser reduzido a um momento técnico de aplicação de métodos. Ao contrário, trata-se de um espaço de construção de conhecimento sobre a prática. As autoras afirmam: “o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.” (Lima e Pimenta, 2006, p.14).

Ao confrontarmos essa formulação com o que vivenciamos, percebemos que nossas intervenções e observações não foram neutras. Elas nos colocaram diante da necessidade de interpretar práticas, analisar discursos e questionar nossas próprias expectativas formativas. O estágio deixou de ser um requisito curricular e passou a operar como experiência de práxis: agir, refletir, rever e agir novamente.

Ao adentrar a escola pública durante o estágio supervisionado, não se encontra apenas um espaço de ensino de conteúdos formais, mas um território marcado por tensões, desafios e múltiplas demandas que atravessam o cotidiano dos professores. Com isso, sustenta-se que formar pedagogas implica compreender a docência como prática social e histórica, marcada por escolhas pedagógicas que não são neutras, pois se realizam em contextos de desigualdades, condições materiais específicas e tensões próprias do trabalho escolar.

PERCURSO METODOLÓGICO

Ao longo deste trabalho, não nos colocamos como observadoras neutras diante da realidade escolar. Nossa inserção no estágio supervisionado, realizado em uma escola pública

municipal de Fortaleza, demandou presença, implicação e reflexão contínua sobre as práticas vivenciadas. Assim, o percurso metodológico que construímos neste trabalho não se separa da experiência: ele nasce dela.

Nosso relatório de estágio foi produzido a partir de observações sistemáticas, registros escritos nos diários de campo e entrevistas estruturadas com as duas professoras da turma. Entretanto, esses registros não foram tratados como dados frios. Eles foram analisados sob a perspectiva da compreensão de que o estágio é um espaço formativo que envolve reflexão e investigação sobre os problemas da atividade docente, com vistas à sua transformação (Dauanny; Lima; Pimenta, 2019).

Assim, nosso percurso metodológico se organiza a partir de três movimentos articulados: observação participante no contexto natural da escola; entrevistas estruturadas com as professoras; e análise reflexiva dos registros à luz da literatura sobre formação e trabalho docente.

Não tratamos a técnica de forma isolada. Cada instrumento foi compreendido como parte de um processo formativo e investigativo. A observação nos permitiu acessar o cotidiano; a entrevista ampliou a compreensão das condições de trabalho e das concepções das professoras; e a análise teórica possibilitou ultrapassar a descrição e alcançar a problematização.

Ao assumirmos essa metodologia, afirmamos que nosso estágio não foi apenas cumprimento curricular, mas exercício de leitura crítica da realidade escolar. Essa compreensão nos conduz, agora, ao aprofundamento das experiências pedagógicas desenvolvidas durante a intervenção, analisando como as estratégias didáticas implementadas dialogam com as contradições identificadas no cotidiano da sala de aula.

APRENDIZAGENS DOCENTES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Este tópico dedica-se a analisar as aprendizagens docentes construídas por nós no decorrer do estágio supervisionado, compreendendo esse espaço não apenas como campo de observação, mas como território de formação. Aqui aprofundamos as discussões a partir daquilo que vivenciamos diretamente no cotidiano da escola-campo, principalmente da sala de aula. A inserção concreta na dinâmica escolar nos colocou diante de situações que exigiram deslocamentos interpretativos e reposicionamentos formativos.

Ao acompanharmos as aulas, percebemos uma organização fortemente centrada na figura das professoras, marcadas por mecanismos de controle disciplinar e por estratégias de exposição pública de erros como forma de correção. Tais ações nos causaram estranhamento, pois, os estudantes devem ser protagonistas do seu processo de aprendizagem e não apenas um receptor de conteúdos. Segundo a BNCC² é importante “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;” (Brasil, 2018, p. 465). Também consideramos o erro como um processo formativo, onde o estudante reavalia as suas hipóteses, não devendo esse ser um motivo de constrangimento. Tais medidas revelam a expressão de uma cultura escolar atravessada por demandas de ordem, cumprimento de conteúdo e gestão constante de conflitos.

Tal compreensão foi sendo construída no próprio movimento do estágio, entendido como “um importante contexto de aprendizagens profissionais para futuros professores [...] concebido como contato direto com a profissão, de modo a refletir sobre as experiências teórico-práticas” (Richit; Loss, 2024, p. 1).

Essa percepção dialoga com a compreensão de que as práticas docentes não são decisões isoladas ou meramente individuais. Como destaca Tardif (2014), os saberes docentes se constroem no interior de condições institucionais determinadas e são permanentemente atravessados por prescrições, tradições e expectativas sociais. Ao observarmos a centralidade da disciplina e a padronização das respostas esperadas, começamos a compreender que tais práticas não se explicavam apenas pela vontade das professoras, mas por uma engrenagem institucional mais ampla.

A sala de aula observada apresentava diversas especificidades, que não eram consideradas pelas professoras. As atividades realizadas, majoritariamente, tinham como base o livro didático. Desse modo, em muitas ocasiões observamos apenas uma cópia de respostas das tarefas, ou seja, as crianças não estavam exercitando os conteúdos trabalhados, mas sim demonstrando passividade e padronização de réplicas. Entendemos que o livro didático é um importante suporte, mas “[...] acreditamos que os professores não devem usar o livro como o único material de apoio para a organização do trabalho pedagógico” (Albuquerque; Moraes, 2005, p.166).

² Base Nacional Comum Curricular

Também nos deparamos em diversos momentos, com divisão de tarefas baseadas no gênero dos educandos. Essas práticas eram percebidas nos momentos de organização para o lanche, recreio e até mesmo em brincadeiras. Tais ações demonstraram uma cultura escolar segregacionista, evidenciando um modelo voltado à reprodução de modelos tradicionais de organização da sociedade.

Observou-se também, com certa frequência, a sala organizada em filas, exigência de silêncio absoluto, cópias extensas no quadro e o uso recorrente da ameaça como recurso disciplinador. Tais ações tornaram-se parte da rotina das docentes e dos estudantes.

Gatti (2020) chama atenção para o peso das tradições e dos hábitos nas práticas formativas e escolares, destacando que mudanças nesse campo encontram resistências estruturais profundas. Essa leitura nos ajudou a deslocar o olhar da crítica imediata para uma análise contextualizada. Esse exercício de leitura e análise crítica não significou relativizar problemas observados, mas compreender a complexidade da docência na escola pública.

No relatório, registramos situações já apontadas anteriormente em que a correção das atividades era feita com exposição pública dos erros, comparações entre alunos e uso frequente de advertências verbais. Ao mesmo tempo, também observamos momentos de tentativa de diálogo e de aproximação afetiva. Essa oscilação nos levou a compreender que o trabalho docente não se reduz a uma prática homogênea, mas é atravessado por contradições.

Essa compreensão dialoga diretamente com o que presenciamos. As práticas observadas não surgem do nada; elas são fruto de trajetórias formativas, de condições de trabalho e de uma cultura escolar sedimentada ao longo do tempo. A repetição de métodos expositivos e a centralidade da cópia, por exemplo, não devem ser analisadas isoladamente da história da escola pública brasileira e das condições concretas em que essas professoras atuam.

Ao mesmo tempo, percebemos que a mediação pedagógica nem sempre se realizava como processo dialógico. Libâneo (2001) nos lembra que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas organizar situações didáticas que possibilitem a aprendizagem significativa, considerando o aluno como sujeito ativo do processo. Quando a prática se reduz à reprodução mecânica, há um deslocamento da função mediadora do professor para uma função predominantemente transmissiva.

Isso não significa negar os esforços das docentes. Pelo contrário. O que a experiência nos mostrou foi a tensão constante entre o ideal formativo discutido na universidade e as

condições concretas da escola pública: turmas numerosas, tempo reduzido, múltiplas demandas administrativas e pressão por resultados. Nesse ponto, começamos a perceber que a análise das práticas pedagógicas não pode ser desvinculada das condições institucionais e estruturais do trabalho docente.

Ao mesmo tempo, quando refletimos sobre o uso predominante do livro didático como organizador da aula, percebemos a hipervalorização dos saberes curriculares, isto é, daqueles vinculados às prescrições institucionais, aos programas oficiais e às avaliações externas. Tardif (2014) explica que esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos pelas instituições escolares. Em nossa vivência, observamos que o livro não funcionava apenas como recurso, mas como eixo estruturador das decisões pedagógicas.

O estágio não deve ser um momento de julgamento simplista da prática alheia, mas de compreensão crítica da docência como práxis. Saviani (2005, p. 262) reforça que [...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”.

Isso nos fez deslocar o olhar: em vez de classificar as práticas como certas ou erradas, buscamos entendê-las como expressões de condições concretas de trabalho, trajetórias formativas e pressões institucionais. Assim, as práticas analisadas evidenciam que a docência se constitui como espaço de tensão entre mediação formativa e condicionantes institucionais.

Quando revisitamos o percurso formativo que vivenciamos no curso de Pedagogia, percebemos que a constituição da identidade docente se estabelece no entrelaçamento de dimensões históricas, normativas e práticas que moldam o modo como nos reconhecemos, ou ainda buscamos nos reconhecer, como professoras em formação. Essa identidade não nasce pronta no ingresso ao curso, tampouco se consolida apenas pela vivência do estágio, ela é construída no encontro entre projeto formativo, experiências concretas e marcos legais que estruturam a profissão.

Gatti (2010) discute como a formação docente no Brasil carrega marcas históricas do modelo “3+1”, o que estabeleceu uma separação persistente entre os conhecimentos das áreas específicas e o preparo pedagógico. Segundo Moreira (2012, p. 1138)

“Esse modelo se refere à formação de professores no Brasil, onde o 3+1 foi o apelido que recebeu, no nascedouro das licenciaturas no Brasil (meados dos anos 30 do século XX), a seguinte estrutura para o processo de formação do professor da escola: três anos de formação nos conteúdos específicos [...], seguidos de um ano de Didática (ensino).”

Essa estrutura curricular, conforme aponta o autor, resulta em uma organização fragmentada que privilegia o domínio teórico em detrimento das demais competências necessárias para o exercício do ensino. Consequentemente, observa-se uma formação compartimentada e dispersa, na qual a articulação entre a teoria acadêmica e a prática de sala de aula permanece insuficiente.

Essa fragmentação ajuda a compreender por que, muitas vezes, a identidade docente se constrói em meio às incertezas, pois a formação docente nem sempre integra, de forma orgânica, teoria e prática. As experiências que vivenciamos no estágio e registros de forma recorrente no relatório, revelam essa tensão entre o que é proposto na formação e o que se apresenta na realidade escolar.

Esse alargamento do conceito de docência interfere diretamente na forma como nos percebemos enquanto futuras profissionais. No relatório de estágio, registramos situações observadas em que a atuação docente extrapola o ato de ensinar conteúdos e envolve mediação de conflitos, organização da rotina, articulação com a gestão e diálogo com as famílias. Esses elementos, embora nem sempre explicitados no currículo formal, são constitutivos da identidade profissional.

As vivências no estágio supervisionado revelaram que a identidade docente das pedagogas se constitui no confronto entre a formação acadêmica e a realidade escolar, marcadas por tensões e deslocamentos. Desse modo, o estágio supervisionado consolidou-se como espaço central na constituição da identidade docente das pedagogas em formação, pois possibilitou a articulação entre análise da realidade, experimentação pedagógica e reflexão sistematizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as aprendizagens docentes construídas por licenciandas em Pedagogia no contexto do estágio supervisionado, no qual foi possível observar diversas contradições no contexto da escola pública onde ocorreu a prática, como: a supervalorização da professora, em detrimento da construção de aprendizagens pelos estudantes; a centralização da ação docente nos livros didáticos, bem como as precárias condições estruturais e materiais. A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite afirmar que tais contradições influenciam no processo de construção de identidade docente, na

medida em que a experiência vivenciada evidenciou que essa identidade também se constitui a partir de um processo histórico, relacional e tensionado pela realidade concreta do trabalho escolar.

Nesse sentido, tornar-se pedagoga implica concomitar a aprendizagem de procedimentos didáticos e assumir uma postura crítica frente às condições em que a prática pedagógica se realiza.

Trata-se de uma experiência situada, desenvolvida em contexto específico, o que não permite generalizações amplas. Ainda assim, a análise dos dados contribui para o debate sobre formação de pedagogas ao evidenciar que a docência se constrói na tensão permanente entre projeto formativo, marcos legais e demandas do cotidiano escolar.

Assim, o estágio supervisionado reafirma-se como momento estruturante na formação inicial, não como etapa secundária do currículo, mas como espaço privilegiado de constituição profissional ao nos colocar diante da realidade escolar, ao proporcionar vivências pedagógicas e provocar reflexão sistematizada sobre a prática. Essa experiência tornou-se central para o fortalecimento da identidade docente das pedagogas em formação. É nesse confronto entre projeto formativo e experiência vivida que a docência passa a ser compreendida não como ideal abstrato, mas como processo permanente, crítico e situado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 147-166.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08/05/2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 4 mar. 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 08/05/2026

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 mai. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 8/05/2026.

DAUANNY, Erika Barroso; LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. A produção teórico-prática sobre o estágio na formação do professor-uma revisão NONATO crítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sulear/article/view/4274/2394>. Acesso em 22/10/2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22/10/2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/pt_BR/article/view/716/345. Acesso em 12/10/2025.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v29n57/0104-7043-faeaba-29-57-0015.pdf>. Acesso em 03/10/2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em 22/10/2025.

LIMA, Maria Socorro Lucena e PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poesis/article/view/10542/7012>. Acesso em 22/09/2025.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 26, n. 44, p. 1137–1150, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/r4yWF5GFmrggBdzvLxdyk4Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08/05/2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Selma Garrido Pimenta: em defesa de um ensino público e com qualidade. [Entrevista cedida a] Claudia Nonato. **Comunicação & educação**, v. 21, n. 1, p. 97-107, 07/2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7438/743880444010.pdf>. Acesso em 22/10/2025.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores unidade entre teoria e prática. **Cadernos de pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n94/n94a07.pdf>. Acesso em: 22/10/2025.

RICHIT, Adriana; LOSS, Adriana Salete. Aprendizagens profissionais de acadêmicos de licenciatura em pedagogia em estágio supervisionado. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. 1-18 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sxbbpsftkvY6CtmtxkMLtpQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22/10/2025.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p.224-274.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v99n251/2176-6681-rbep-99-251-205.pdf>. Acesso em: 22/10/2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição digital. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2014.