

**Vol. 19, Número 1, jan-jun, 2026, pág. 79-99**

## **Estágio supervisionado e a contribuição na construção da identidade docente**

### **Supervised Internship and its Contribution to the Construction of Teacher Identity**

**Maria Caroline Queiroz Ribeiro<sup>1</sup>**

**Camilla Rocha da Silva<sup>2</sup>**

#### **RESUMO**

O artigo aborda a relevância do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a formação de estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, evidencia como essa experiência contribui para a construção da identidade docente, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento da práxis reflexiva. Também foram identificados desafios recorrentes, como a gestão de sala de aula, a heterogeneidade das turmas e a discrepância entre formação acadêmica e realidade escolar. Conclui-se que o estágio, longe de ser apenas uma obrigação curricular, é um espaço de reflexão, aprendizado e transformação, fundamental para a consolidação da identidade profissional docente.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado; Pedagogia; Identidade docente; Teoria e prática; Formação inicial.

#### **ABSTRACT**

The article discusses the relevance of supervised internship in the early years of Elementary Education for the training of Pedagogy students at the Federal University of Ceará. The qualitative and descriptive research highlights how this experience contributes to the construction of teacher identity, the articulation between theory and practice, and the development of reflective praxis. Recurrent challenges were also identified, such as classroom management, the heterogeneity of student groups, and the gap between academic training and school reality. It is concluded that the internship, far from being just a curricular requirement, is a space for reflection, learning, and transformation, essential for the consolidation of professional teacher identity.

**Keywords:** Supervised internship; Pedagogy; Teacher identity; Theory and practice; Initial training.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará; Instituto da Primeira Infância (IPREDE); Projeto Vincular. Atelierista de uma sala de pintura no Projeto Vincular (Iprede) que recebe crianças neurotípicas matriculadas da rede de ensino público de Fortaleza. Orcid: 0009-0003-8260-4595

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Departamento de Teoria e Prática do Ensino. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Orcid: 0009-0003-8260-4595

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores(as) é uma etapa decisiva para a construção da identidade docente e para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes pedagógicos necessários à atuação profissional, que vão além dos aspectos metodológicos. Optar por ser professor(a) no Brasil está cada vez mais difícil, pois a carreira docente passou a ser desinteressante para a maioria dos(as) jovens que quer ingressar no Ensino Superior, devido às dificuldades já conhecidas, como salários baixos, más condições de trabalho e falta de reconhecimento social. Em relação ao curso de Pedagogia, alguns(mas) dos(as) estudantes que iniciam, muitas vezes não o escolheram como primeira opção e, no decorrer da graduação, não sabem ao certo se permanecerão no curso, ou se ao menos o concluirão, por diversos motivos; entretanto, também há os(as) que vão se identificando com o curso, construindo sua identidade docente e acabam permanecendo, e tudo isso está vinculado à realidade de ser professor(a) no Brasil.

Sobre esse desinteresse pela profissão e a construção da identidade docente, Pimenta (1996, p. 75) esclarece:

[...] A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como respostas a necessidades que estão postas pelas sociedades [...]. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social.

Sabemos que as teorias aprendidas durante a graduação, por si só, não preparam o(a) futuro(a) docente para a complexidade do cotidiano escolar, que envolve desde as particularidades do desenvolvimento infantil até os desafios de gestão de sala de aula e as realidades diversas das instituições de ensino. Nesse cenário, os(as) estudantes que avançam na graduação se deparam com a atividade obrigatória de estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estágio supervisionado surge como um componente curricular obrigatório de inestimável valor e relevância no percurso formativo do(a) futuro docente.

O estágio atua como a ponte indispensável entre o conhecimento teórico adquirido no percurso da graduação e a prática pedagógica real. Proporciona ao(à) licenciando(a) a oportunidade ímpar de vivenciar o ambiente escolar, observar a dinâmica das turmas dos anos iniciais, participar ativamente do planejamento e execução de aulas e interagir com alunos(as), professores(as) mais experientes e a comunidade escolar. Essa atividade permite a construção de saberes docentes que só são possíveis através da experiência concreta.

Diante desse cenário, esta pesquisa se justifica por sua relevância acadêmica ao aprofundar o debate sobre a contribuição do estágio supervisionado na formação inicial de professores(as), identificando como essa vivência contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais, como a gestão da sala de aula, a reflexão crítica sobre a própria prática e a construção da identidade docente. Além disso, possui uma relevância prática e social, ao evidenciar os aspectos que tornam o estágio mais efetivo, trazendo questionamentos que contribuem para uma reflexão aprofundada sobre a formação e a carreira docente, contribuindo com a comunidade acadêmica, oferecendo informações pertinentes que auxiliam no processo formativo dos(as) futuros(as) professores(as).

O presente trabalho se propôs a investigar, sob uma abordagem qualitativa e de caráter descritivo, a complexidade da experiência e a relevância do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na formação de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Para tanto, buscou-se compreender as percepções e os significados atribuídos pelos(as) próprios(as) estudantes que já vivenciaram essa etapa crucial da formação.

## **2 METODOLOGIA**

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, que, de acordo com Minayo (2001, p. 21), “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]. O objetivo principal foi compreender a contribuição do estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como um campo formativo essencial para uma ação docente pautada na reflexão e transformação, a



**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

partir de informações e concepções de estudantes que já cursaram esta atividade do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará. Para tanto, os objetivos específicos foram: identificar a contribuições do estágio para a construção da identidade docente do(a) futuro(a) pedagogo(a) e conhecer as dificuldades encontradas pelos(as) estudantes do curso de Pedagogia ao cursarem a atividade de estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha pela pesquisa qualitativa permitiu aprofundar a análise das vivências subjetivas, dos desafios enfrentados e das contribuições percebidas pelos(as) participantes do estágio supervisionado, para entender a diversidade de suas experiências e percepções sobre esta atividade curricular.

O instrumento de coleta foi um questionário estruturado com 12 perguntas, que abordou questões sobre a importância do estágio supervisionado na formação docente, as dificuldades percebidas durante a atividade de estágio e a visão obtida de escola, de aluno(a), professor(a) e comunidade escolar, bem como o reconhecimento da identidade docente. A população da pesquisa foi composta por alunos(as) e ex-alunos(as) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), localizado em Fortaleza-CE. A amostra foi selecionada de forma não probabilística e por conveniência, totalizando um número de 13 respondentes. O questionário foi aplicado através da ferramenta *Google Forms*, visando facilitar o acesso; a coleta ocorreu entre os meses de Janeiro e Fevereiro de 2025. O link com o questionário foi enviado através de redes sociais, como o Whatsapp, individualmente e em grupos de estudantes que atenderiam aos requisitos da pesquisa.

As respostas obtidas pelo questionário foram organizadas e classificadas em categorias descritivas e posteriormente analisadas de acordo com o referencial teórico utilizado no trabalho. As respostas foram lidas e analisadas com cautela, a fim de absorver por completo o material, buscando desvendar mensagens implícitas, o que está nas entrelinhas, conforme as orientações de Bogdan e Biklen (1994, p. 49), que afirmam que “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Desse modo,

as respostas obtidas e analisadas serviram para teorizar os questionamentos levantados no presente trabalho.

Os(as) respondentes do questionário foram 8 (oito) estudantes em fase de conclusão e 5 (cinco) egressos(as) do curso de Pedagogia da FACED/UFC e a maioria afirmou que, ao iniciar o curso, não tinha certeza se seguiria a profissão. Estes(as) estudantes realizaram a atividade de estágio supervisionado nos anos de 2010, 2012, 2015, 2022 e 2024. Em relação aos(as) egressos(as), 3 (três) estudantes concluíram recentemente o curso e 2 (dois) concluíram há mais tempo.

Para preservar a identidade dos(as) 13 participantes foram utilizados os termos: respondente 1, respondente 2, respondente 3, respondente 4, respondente 5, respondente 6, respondente 7, respondente 8, respondente 9, respondente 10, respondente 11, respondente 12 e respondente 13.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O Estágio Supervisionado é uma etapa formativa prevista pela Lei de nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Em seu Art. 1º, é descrito que o estágio é um “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos” (BRASIL, 2008). Os(as) estudantes devem estar devidamente matriculados(as) em instituições de Ensino Superior, Ensino Profissional ou Ensino Médio, entre outros campos de ensino. O estágio deve estar incluído no Projeto Pedagógico de cada Curso de graduação, sendo integrado, também, na formação discente, que visa, segundo a Lei do Estágio no Art. 1º§ 2º, “[...] ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Brasil, 2008).

O estágio supervisionado de um(a) pedagogo(a) representa não só uma etapa burocrática para o cumprimento de horas e exigência para obter o diploma, mas uma etapa formativa essencial para os(as) licenciandos(as). Porém, alguns(mas) estudantes o encaram apenas como um período prático, na qual irão perceber a integração entre a teoria aprendida ao longo do curso, a instituição de ensino e os agentes que a integram, observando os

**Revista AMAZÔNICA, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

processos de ensino e de aprendizagem nesse meio, sintetizando sua experiência em um relatório final que deverá ser entregue ao(à) professor(a), a fim de concluir a disciplina, e acabam não refletindo sobre a sua formação docente.

Nesse sentido, o estágio é reduzido à “parte prática” da formação. Entretanto, deve-se lembrar que é durante o estágio que se pode perceber a união entre teoria e prática. A respeito dessa separação entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2006, p. 11) afirmam que,

A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de se explicitar porque o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). Para tanto, necessário se faz explicitar o conceito que temos de teoria e prática.

A citação acima aborda a importância de integrar teoria e prática na formação e nos nossos avanços profissionais, especialmente na área da educação. As autoras apontam que o estágio deve ser entendido como uma experiência integrada que envolve reflexão (teoria) e aplicação (prática) simultaneamente, permitindo ao(à) estagiário(a) experienciar o conhecimento teórico na realidade concreta das escolas e refletir sobre suas experiências para aprimorar suas habilidades e práticas futuras, para um exercício docente crítico, comprometido e reflexivo, e levá-lo(a) a aproximar-se da condição na qual irá atuar. Para que isso ocorra, é necessário acontecer o que Paulo Freire (1996) sugere em relação à docência, ao dizer que, ao ensinar, deve-se refletir criticamente sobre sua própria prática:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximar ao máximo. (Freire, 1996, p. 39)

Paulo Freire destaca a importância da reflexão crítica sobre a prática para que ocorra o aprimoramento contínuo, argumentando que, ao refletir criticamente sobre o que foi feito no passado (a prática de ontem) e sobre o que está sendo feito no presente (a prática de hoje), é possível desenvolver uma prática cada vez mais comprometida e consciente. Ele afirma que é ao pensar criticamente sobre as práticas educativas, tanto do presente quanto do passado, que os(as) educadores(as) podem aprimorar suas futuras ações, ou seja, as teorias educacionais não devem ser meras abstrações, desconectadas da realidade da sala de aula.

Em vez disso, a teoria deve ser aplicada de maneira prática, permitindo que os(as) educadores(as) possam vivenciá-la de forma efetiva em suas ações. A análise da prática deve ser realizada de tal forma que o distanciamento entre a teoria e a prática seja minimizado e a reflexão teórica deve estar tão próxima da prática que se torne quase indistinguível dela, tornando, assim, práxis (Freire, 1996).

As duas instruções, de Paulo Freire (1996) e de Pimenta e Lima (2006), abordam a relação entre teoria e prática na formação e desenvolvimento de professores(as) e reúnem uma crítica à visão fragmentada que trata esses dois elementos como instâncias isoladas. Ambas as solicitações rejeitam a separação entre teoria e prática. Pimenta e Lima focam especificamente no contexto do estágio, vendo-o como um momento crucial para integrar teoria e prática, como um momento de aprendizado e construção. Já Freire fala da práxis como um processo geral de desenvolvimento, indicando que o(a) educador deve sempre construir sua prática à luz de uma teoria aplicada, ou seja, essa interação entre teoria e prática deve ser contínua e crítica ao longo da vida profissional, promovendo um desenvolvimento constante; portanto, estas ideias se complementam.

Podemos identificar também que, durante o estágio, o(a) discente é levado(a) a apropriar-se e a refletir sobre a sua própria prática, o que é imprescindível para a sua formação e práxis docente, pois quando há reflexão crítica sobre sua prática é que ocorre a verdadeira formação no trabalho. É a partir dessa prática reflexiva que se pode perceber a própria atuação e seus objetivos, aproximando-os ainda mais do fazer docente. O estágio, então, passa a ser visto como uma oportunidade de estreitar as reflexões entre teoria e prática, exercitando, assim, a práxis docente, pois é onde se encontram elementos ideais para analisar e compreender a própria ação docente.

Quando se afirma que teoria e prática são indissociáveis, podemos inserir outro aspecto investigativo, o estágio como práxis docente. Segundo Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, “[...] práxis é a ação e reflexão dos [seres humanos] sobre o mundo para transformá-lo”. Nesta citação, Freire destaca a indissociabilidade entre ação e reflexão, fundamentais para a transformação da realidade social. A práxis, para ele, é o motor da mudança, pois permite que as pessoas não apenas compreendam sua situação de opressão,

**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

mas também tomem medidas para alterá-la. Para Paulo Freire, a práxis docente é a união da reflexão crítica e ação transformadora.

Refletindo sobre o campo do estágio docente, é de suma importância que o(a) discente esteja em um ambiente em que possa dar sentido à sua ida à escola, em que reflita sobre suas práticas dialogando com suas ações, e a partir da sua experiência, transformá-las em saberes, entendendo que o(a) professor(a) que vivencia a práxis docente, ao mesmo tempo em que ensina, também aprende, e ao aprender, transforma a si e a sociedade. Assim, podemos compreender que:

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta atividade como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto de práxis, ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (Pimenta; Lima, 2011, p. 45)

Esta citação reafirma uma visão crítica sobre o papel do estágio no processo de formação e de construção da identidade docente, desafiando a ideia tradicional de que o estágio é uma atividade meramente prática. Segundo as autoras, o estágio tem uma função teórica, sendo uma ferramenta para instrumentalizar a práxis docente, que, por sua vez, é definida como um processo que envolve reflexão e transformação da realidade social e educacional, pois o estágio não deve ser visto como uma simples aplicação de técnicas ou conteúdos previamente aprendidos. Em vez disso, o estágio é um momento de reflexão crítica, de conhecimento e fundamentação teórica, em que o(a) futuro(a) professor(a) comprehende e problematiza o contexto educacional em que atua.

A verdadeira práxis docente acontece na interação do(a) professor(a) com a realidade educacional: na sala de aula, na escola, no sistema de ensino e na sociedade. É nesse contexto que o(a) professor(a), ao refletir sobre sua prática e o contexto social, pode agir de forma transformadora. Em resumo, o estágio não é apenas uma repetição de práticas preexistentes, mas uma experiência que deve ser avistada como parte da construção teórica e crítica da práxis e da identidade docente, onde o(a) futuro(a) docente terá a chance de aprofundar seu entendimento sobre a realidade educacional e preparar-se para intervir nela de maneira transformadora.

O estágio supervisionado revela-se ser um instrumento basilar na construção de uma identidade profissional do(a) pedagogo(a), que, por sua vez, se edifica e amadurece por meio da própria ação. Em essência, o estágio funciona como uma ponte, um elo vital, entre o ambiente de aprendizado acadêmico (a universidade, a instituição de ensino) e o local onde a profissão é de fato exercida, sendo uma experiência rica de interação que une o conhecimento teórico adquirido em sala de aula e a aplicação prática desses saberes no dia a dia da atuação profissional. “Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 06).

O estágio é um período de experimentação e autoconhecimento e é natural que nem todos(as) os(as) estudantes tenham a certeza de que a docência é o caminho que desejam seguir, e essa indefinição pode, por sua vez, impactar o nível de dedicação e o desempenho. Por fim, destaca-se a imprevisibilidade da prática pedagógica, já que, mesmo com bom planejamento realizado pelos(as) estagiários(as), a dinâmica da sala de aula e as reações dos(as) alunos(as) podem desviar o resultado esperado, o que demonstra a heterogeneidade de uma sala de aula e sua imprevisibilidade e isso pode gerar frustração e aprendizado para os(as) estagiários(as).

No entanto, é necessário ter clareza de que a “[...] identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições (Pimenta, 1996, p. 76). Por isso, o estágio apresenta esse caráter desafiador e, ao mesmo tempo, formativo.

Para os resultados da análise da presente pesquisa, foram destacados alguns trechos das respostas dos questionários, com relação à identidade docente, à práxis docente, e aos desafios enfrentados pelos(as) estudantes durante a atividade de estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acerca do reconhecimento da importância do estágio supervisionado para a formação docente, todos(as) os(as) respondentes afirmaram que sim e os respondentes 1 e 10 relataram:

*Sim, porque podemos ver a realidade na escola. O estágio faz com que possamos refletir sobre as práticas dos professores regentes e sobre nossas próprias práticas e como podemos fazer melhor ou diferente,*

**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

*relembrando e estudando sempre as teorias e planejar aulas que façam sentido na vida das crianças. (Respondente 1)*

*Com toda a certeza, porque vejo no estágio um dos principais palcos de aprendizados para nossa formação enquanto pedagogo(a), uma vez que é nele onde a gente pode ver mais diretamente como ocorre a relação entre a teoria, a prática e a reflexão, a gente aprende a correlacioná-los.* (Respondente 10)

A primeira resposta demonstra a compreensão de que o estágio permite ao(à) futuro(a) professor(a) romper com uma formação exclusivamente teórica e ingressar em um espaço real de atuação pedagógica, compreendendo o estágio como campo formativo, investigativo e reflexivo da prática docente. Essa articulação constante entre teoria e prática é essencial para a construção de um fazer pedagógico consciente, planejado e contextualizado, que vá além da improvisação e do senso comum.

O ato de “planejar aulas que façam sentido na vida das crianças”, citado pelo respondente 1, revela, por fim, uma compreensão sensível do papel social do(a) professor(a) e da necessidade de conectar o conteúdo escolar à realidade, aos interesses e às necessidades dos(as) alunos(as), na qual o(a) estudante-estagiário(a) tem a oportunidade de articular saberes acadêmicos com os desafios concretos da prática docente, percebendo a conexão entre eles, e exercitar a práxis docente (Freire, 1996).

A percepção do respondente 10 nos remete ao entendimento de que a qualidade da experiência prática depende intrinsecamente da fundamentação teórica prévia e do suporte para a reflexão crítica. Se a teoria não for bem articulada com a prática, o estágio pode se tornar mera reprodução de modelos existentes, e não um espaço de (re)invenção (Pimenta; Lima, 2005/2006).

O depoimento do respondente 10 destaca, ainda, a centralidade do estágio como espaço formativo, apontando-o como “palco de aprendizados”, sendo uma das principais etapas formativas da carreira docente, o que reforça a ideia de que a prática não é apenas aplicação mecânica do conteúdo aprendido, mas um momento de síntese entre saber teórico, ação concreta e reflexão crítica. Ao mencionar a “correlação entre teoria, prática e reflexão”, o respondente reconhece a importância de desenvolver uma postura ativa e crítica diante do cotidiano escolar, e não apenas de observar ou reproduzir estratégias didáticas.

Vale ressaltar que nem todos(as) os(as) estagiários(as) de Pedagogia reconhecem esse papel reflexivo do(a) professor(a), reduzindo o estágio a uma etapa de aprender habilidades e métodos pedagógicos, e, embora saibamos que as habilidades práticas são fundamentais para que ocorra a aprendizagem na sala de aula, somente isso não basta, o papel do(a) professor(a) transcende o método, e cabe ao(à) futuro(a) docente aprender a refletir, aprender sobre o seu papel na sociedade, suas responsabilidades e, logo, suas práticas.

Em conformidade com este pensamento, destaca-se a fala do respondente 6 afirma que o estágio é “[...] a possibilidade de fazer as práticas atribuídas aos docentes, como conhecer a turma, planejar, propor o que foi planejado e refletir antes, durante e depois de todos esses processos”. Em complemento a essa fala, a citação de Almeida e Pimenta (2012, p. 46) retrata que:

A ação reflexiva realizada no estágio curricular supervisionado precisa ultrapassar a racionalidade técnica da hora da prática ou de aprender a passar a matéria. Precisa ultrapassar a ideia de ver o fazer docente na perspectiva de simples aplicação de métodos e técnicas previamente formuladas. Dessa forma, passa a perceber a categoria profissional como um todo, desde a sala de aula, passando pela instituição e organização escolar, até a posição do professor na sociedade e o sentido que dá à sua profissão.

Portanto, o estágio supervisionado vai além da “racionalidade técnica”, ele estimula a reflexão profunda sobre a função do(a) Pedagogo(a), levando o(a) futuro(a) docente a compreender o significado e propósito da prática docente, compreender seu papel dentro e fora da sala de aula, e no contexto no qual está inserido.

“A profissão docente é percebida por amplos setores da sociedade como uma ocupação de segunda ordem, um trabalho destinado principalmente às mulheres e com um baixo prestígio social” (Garcia, 1999, p. 27), sendo assim, é de conhecimento de todos(as) que ser professor(a) no Brasil não é fácil. Isso influencia diretamente na forma como os(as) estudantes que querem ingressar numa universidade veem o curso de Pedagogia. Garcia (1999, p. 34) também afirma que “[...] muitos dos que se dirigem ao magistério o fazem como uma escolha secundária, às vezes até por falta de outra opção, e não por uma adesão efetiva à docência”.

**Revista AMAZÔNICA, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Diante disso, os(as) estudantes veem o curso de Pedagogia como uma alternativa e não como uma escolha principal, o que é o caso da maioria dos(as) participantes desta pesquisa, em que 76,9% deles responderam que não tinham certeza se a Pedagogia seria a profissão que gostariam de seguir, e somente 23,1% responderam que sim. No entanto, o estágio supervisionado contribui significativamente para mudar a visão de 84,6% desses(as) estudantes, afirmando que a atividade prática contribuiu para que esses(as) alunos(as) se vissem como professores(as) e seguissem a carreira docente, entretanto, 15,4% não mudaram a sua visão e podemos interpretar que possivelmente não seguiram/seguirão a carreira docente.

O estágio supervisionado, como pudemos observar durante essa pesquisa, se apresenta como um instrumento fundamental para a construção da identidade profissional do(a) professor(a), tornando-se um elo entre o ambiente acadêmico e o local onde a profissão é exercida. Essa etapa formativa é uma experiência profícua de interação, na qual o(a) estudante de Pedagogia colocará em prática os seus saberes, como vimos anteriormente, sempre refletindo durante todo o processo. Diante disso, vai se rompendo com o senso comum de que ser professor(a) é “saber ensinar”, visão essa que sabemos ser reducionista. Ao longo do curso, o(a) graduando(a) de Pedagogia vai construindo essa identidade profissional, em conjunto com seus saberes e conhecendo o seu papel dentro da sociedade.

Os relatos dessa pesquisa indicam que o estágio supervisionado contribui para a autoconfiança e a construção da identidade profissional. Ao serem questionados(as) se o estágio supervisionado colaborou de alguma forma para o seu reconhecimento como docente, todos(as) responderam que sim. O respondente 4 disse que “Só fortaleceu a ideia que já tinha” e o respondente 10 relatou que:

*Sim, pois pude vivenciar meu lado profissional na prática e passar por situações reais do cotidiano dessa profissão. É interessante sair do papel de aluna-estagiária para a professora-estagiária, a gente vive desafios e se (re)encontra nesse processo. (Respondente 10)*

A fala do respondente 10 ressalta o valor inegável do estágio supervisionado como o espaço propício para a articulação entre a teoria e a prática. Quando fala do “Papel de Aluna-Estagiária” para “Professora-Estagiária”, esses termos indicam um processo de construção da identidade profissional, onde o conhecimento acadêmico ganha sentido ao ser

aplicado em “situações reais do cotidiano” e o(a) estagiário(a) enxerga a materialização da teoria na prática. A vivência do estágio é essencial para que o(a) futuro(a) docente comprehenda os desafios e as particularidades da sala de aula, que não podem ser plenamente simulados em um ambiente universitário. O “(re)encontro nesse processo” sugere uma reflexão sobre a própria vocação e sobre o papel que deseja desempenhar como docente.

Para Dewey (1979, p. 17), a experiência é um dos pilares da educação, ele a define como um “desenvolvimento dentro, por e para a experiência”, ou seja, não se faz educação sem experiência e o(a) professor(a) exerce uma função crucial nesse processo, na qual oferece as experiências para seus(suas) alunos(as), podendo estas serem positivas ou negativas, de forma direta ou indireta, intencionalmente ou não, e um ponto importante: essas experiências levam para uma transformação. Então, todo(a) aluno(a) passa por essas experiências, incluindo os(as) futuros(as) docentes quando realizam a atividade de estágio supervisionado. Sobre essa experiência, os relatos dos respondentes 5 e 12 mostram: “[...] *o estágio me ajudou muito a compreender a profissional que eu não quero ser e por isso contribuiu tanto com a minha formação*” (Respondente 5); “*Acredito que contribuiu muito com a forma que eu NÃO devo agir em sala de aula*” (Respondente 12).

Portanto, os dois respondentes, mesmo que nas entrelinhas, demonstraram que não obtiveram uma boa experiência no estágio quando estavam na escola-campo, mas que isso os levou a uma transformação, nas frases: “*a profissional que eu não quero ser*” (respondente 5), e “*a forma que eu NÃO devo agir*” (respondente 12). As duas respostas demonstram que não querem ser como os(as) professores(as) regentes da sala em que estagiaram e têm em mente o(a) profissional docente que não querem ser, logo, isto contribuiu para a construção da identidade docente, mesmo que negativamente, de forma indireta e não intencional, por parte do(a) professor(a) regente da sala de aula da escola-campo.

Outro ponto significativo que podemos destacar é o do papel do(a) professor(a), não só em sala de aula, na comunidade escolar, mas também dentro da sociedade, e as angústias dos(as) futuros(as) docentes diante desses fatores, trazendo sua formação inicial como base para a carreira profissional. O respondente 1 relatou que:

*[...] sempre vemos no curso o ideal, o possível e o real durante alguns textos, relatos de outros professores e durante o estágio. Mas é claro que no estágio temos a esperança, como profissionais de educação, de*

**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
 ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

*encontrar uma educação ideal, que depende de vários atores e fatores, uma escola com estrutura adequada, profissionais motivados e aulas planejadas que façam todo sentido, só que não é bem assim! [...] percebemos que nosso próprio currículo é propositalmente deficitário e entrega uma formação incompleta, as escolas precisam de professores que possam alfabetizar e saímos do chão da universidade para chão de sala de aula sem saber ‘COMO?’. Aprendemos também incapacidade e inadequação, como pode dar certo? Cada um que procure pesquisar muito e sair da zona de conforto porque, senão, só vai ser mais um professor que não vai agregar nada de bom na vida das crianças.* (Respondente 1)

O respondente traz uma crítica convincente e complexa sobre a formação de professores(as) e a realidade da prática docente no Brasil, particularmente nos anos iniciais, revelando uma profunda insatisfação e um descompasso entre as expectativas e a vivência do discente durante a atividade de estágio. A primeira fala demonstra a desproporção entre o ideal (o que deveria ser), o possível (o que pode ser alcançado com esforço) e o real (o que de fato acontece), reconhecendo que o curso superior apresenta diferentes dimensões da educação. Na perspectiva deste respondente, há uma falha na formação adequada do(a) futuro(a) docente para a realidade heterogênea – e, muitas vezes, precária – da realidade vivenciada pelo(a) professor(a). O curso, ao mostrar essas facetas apenas “teoricamente”, não parece instrumentalizar o(a) aluno(a) para lidar com as discrepâncias, gerando frustração e um sentimento de impotência.

Há uma clara acusação de que a formação acadêmica falha em fornecer as ferramentas pedagógicas práticas essenciais, especialmente em áreas cruciais como a alfabetização, mesmo que saibamos que o curso de Pedagogia vai além do “aprender a fazer”. A universidade é vista como teórica demais para o respondente 1, distante das necessidades reais da sala de aula. Isso leva o(a) professor(a) recém-formado(a) a se sentir “incapaz” e “inadequado”, minando sua autoconfiança e eficácia logo no início da carreira, demonstrando que a “incapacidade” e a “inadequação” não são vistas como falhas individuais, mas como produtos de um sistema formativo deficiente.

Apesar da crítica sistêmica da formação de professores(as), o respondente 1 fala também sobre o papel do(a) professor(a), ao dizer que: “*Cada um que procure pesquisar muito e sair da zona de conforto porque, senão, só vai ser mais um professor que não vai agregar nada de bom na vida das crianças*”. Por um lado, essa é uma chamada à percepção da autonomia e ao protagonismo docente, reconhecendo que, diante das deficiências da

**Revista AMAZÔNICA, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

formação e do sistema, o(a) professor(a) precisa ser um agente ativo de sua própria capacitação e desenvolvimento contínuo, reforçando a importância de uma formação continuada que se adeque ao ambiente na qual o(a) docente está inserido.

Por outro lado, essa fala pode, impensadamente, colocar um peso excessivo no indivíduo, desconsiderando que a superação de problemas estruturais exige políticas públicas e mudanças institucionais, não apenas o esforço isolado. A ideia de “não agregar nada de bom” é um reflexo do sentimento de responsabilidade e do desejo genuíno de fazer a diferença, mas também pode gerar uma sobrecarga emocional e um sentimento de culpa se as expectativas sobre o seu trabalho não forem atendidas por fatores que fogem ao controle individual. Diante do que foi dito pelo respondente 1, é esperado que o(a) futuro(a) docente saia da graduação habilitado(a) para a o exercício da docência, mas, segundo Pimenta (1996, p. 75), a natureza do trabalho docente

[...] é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

E é a partir disso que entra o papel do Plano Político Pedagógico da graduação de Pedagogia, pois deve ser instigado nos(as) alunos(as) esses sentimentos, sendo a formação inicial docente a primeira responsável pela construção da identidade profissional e da confiança em exercer o trabalho docente.

A transição do ambiente acadêmico para o “chão da sala de aula” (respondente 1) frequentemente expõe os(as) futuros(as) docentes a uma série de desafios inesperados, que testam não apenas seus conhecimentos teóricos, mas também suas habilidades de adaptação, resiliência e gestão pedagógica.

Foram identificadas inúmeras dificuldades encontradas pelos(as) estagiários(as) do curso de Pedagogia da FACED/UFC durante suas experiências no estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao serem perguntados(as) sobre isso, a maioria respondeu que teve dificuldades e somente os respondentes 2 e 8 responderam que não tiveram dificuldades durante a atividade de estágio. Em destaque, os relatos de alguns(mas) dos(as) respondentes retratam algumas das dificuldades enfrentadas por esses(a) estudantes:

**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
 ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

[...] na primeira regência quase fui embora porque a turma era beeeeem difícil. (Respondente 3)

[...] não conseguia ter o ‘controle’ da sala, as crianças estavam acostumadas a parar depois de ouvir gritos para que fizessem silêncio e eu tentava dialogar. (Respondente 5)

Saber lidar melhor com as crianças que não interagiam nas aulas, seja por não conseguir compreender o conteúdo, por conta dos conhecimentos prévios necessários, seja por outras situações. (Respondente 6)

[...] se colocar à frente das crianças, por vezes, sentia um receio, responsabilidade perante a eles. De promover um aprendizado eficaz. (Respondente 9)

[...] com a motivação dos alunos. (Respondente 11)

[...] em relação a como conseguir a atenção e o respeito do aluno, também em relação aos alunos que ainda não sabiam ler. (Respondente 13).

As citações dos respondentes revelam os desafios pedagógicos e emocionais centrais que os(a) estagiários(a) enfrentam ao ingressar na prática docente durante a atividade de estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas tocam em pontos cruciais, como a gestão de sala de aula, o engajamento dos(a) alunos(a), a diversidade dos níveis de aprendizado e a pressão pela eficácia do ensino. Essas dificuldades, vivenciadas no “chão da sala de aula”, dialogam diretamente com as críticas à formação inicial e à realidade da educação pública que discutimos anteriormente. A gestão de sala de aula e a disciplina dos(a) alunos(a) é um dos maiores choques de realidade vivenciados pelos(a) futuros(a) professores(a).

A “*dificuldade*” da turma e a ineficácia do “*diálogo*” em um ambiente acostumado a “*gritos*”, relatado pelo respondente 5, ilustram a lacuna entre as teorias pedagógicas ensinada na universidade, que estimulam o diálogo e a construção, e a prática de escolas, que podem ter uma cultura disciplinar mais rígida ou professores(as) sobrecarregados(as) que reproduzem esse comportamento. Isso remete à crítica do respondente 1 sobre sair da universidade “*sem saber COMO*” lidar com a prática, a realidade da maioria das escolas. O currículo do curso pode apresentar teorias sobre disciplina e relacionamento interpessoal, mas a aplicação concreta em turmas “*difíceis*” revela a falta de preparo prático em situações como essas. A “*incapacidade e inadequação*” sentida nesse momento pode ser avassaladora,

levando ao desejo de “*ir embora*”, ou até mesmo a desistência e não continuidade da carreira docente.

Com relação aos desafios intrínsecos aos processos de ensino e de aprendizagem, destacaram-se a dificuldade de lidar com a não-interação, a falta de conhecimentos prévios e a alfabetização (ou a ausência dela) dos(as) alunos(as), revelando a heterogeneidade da sala de aula e a complexidade do papel do(a) professor(a) em ser um(a) mediador(a) do conhecimento. Segundo Pimenta (1996), é durante o estágio que muitos(as) estudantes são colocados pela primeira vez a se perceberem como futuros(as) docentes, trabalhando nas escolas e percebendo a realidade vivenciada pelos(as) professores(as) na escola pública. A busca por “atenção e respeito” também sublinha a necessidade de construir um vínculo com o(a) aluno(a), algo que vai além do conteúdo, o que muitas vezes pode ser difícil, devido ao tempo curto do estágio e aos poucos dias na semana que tem na escola campo.

O sentimento de receio, insegurança e a enorme responsabilidade de “*promover um aprendizado eficaz*” refletem o peso da docência, ou seja, se deparar com uma sala de aula heterogênea, e a dificuldade de planejar, adaptar e executar as atividades. O desejo de que os(as) alunos(as) estejam “*motivados(as)*” é uma aspiração legítima, mas o desafio de mantê-los(as) engajados(as) é constante e depende de múltiplos fatores, muitos dos quais externos ao controle do(a) professor(a). Os(as) futuros(as) docentes se deparam com a idealização da profissão e a colisão com a realidade de um sistema que, por vezes, não oferece as condições para que o aprendizado seja de fato “*eficaz*”, o que gera frustração e sentimentos de “incapacidade” se as metas não são atingidas. A motivação dos(as) alunos(as), por sua vez, está intrinsecamente ligada à motivação do(a) professor(a) e à forma como o ensino é planejado e executado, aspectos que podem ser comprometidos por um currículo deficitário ou pelas condições de trabalho.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa buscou compreender a importância do estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a formação dos(as) estudantes do curso de Pedagogia Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. No entanto, durante a pesquisa e

**Revista AMAZÔNICA, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

escrita do texto, foi percebido que a investigação proposta a ser compreendida vai muito além, desvendando lacunas intrínsecas à educação brasileira como um todo, evidenciando um distanciamento da universidade com a complexa realidade da sala de aula.

O estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental emerge, nas percepções dos(as) estudantes de Pedagogia, como um campo formativo de grande importância para a construção consciente de uma prática docente reflexiva e transformadora, dialogando com o que Paulo Freire (1996) sugere ao falar da importância do pensamento crítico sobre a prática para melhorar a própria prática. Longe de ser apenas um componente curricular a ser cumprido, o estágio supervisionado se constitui como espaço privilegiado onde a teoria acadêmica encontra o dinamismo do “chão da sala de aula”, sendo comprovado que é na vivência diária com os(as) alunos(as), na observação das dinâmicas escolares e na participação ativa nas rotinas pedagógicas que o(a) futuro(a) professor(a) inicia o exercício da reflexão na e sobre a ação, ocorrendo assim, a práxis docente.

A transição do papel de “aluno(a)-estagiário(a)” para o de “professor(a)-estagiário(a)” marca um ponto de virada fundamental, no qual o(a) licenciando(a) passa a se ver e a ser visto(a) como um(a) profissional em formação. É na responsabilidade de planejar, executar e avaliar aulas, de lidar com as demandas e singularidades de cada criança e de se posicionar diante dos(a) colegas e da comunidade escolar, compreendendo o seu papel na sociedade, que o sentido de pertencimento à profissão docente se consolida. Essa vivência prática, permeada por sucessos e desafios, promove um profundo (re)encontro com a própria vocação, reforçando a autoconfiança e a convicção sobre a escolha profissional, portanto, é uma etapa essencial para a construção da identidade docente.

A pesquisa também expôs uma série de dificuldades e obstáculos enfrentados pelos(as) estudantes de Pedagogia durante o estágio supervisionado nas escolas-campo. As percepções dos(as) estagiários(as) revelaram um descompasso significativo entre a idealização acadêmica e a complexidade da prática, comprovando um distanciamento da universidade com a realidade das escolas. Os desafios evidenciados foram: a gestão da sala de aula e a disciplina dos(as) alunos(as), onde estratégias dialogadas, utilizadas pelos(as) estagiários(as), colidiram com culturas escolares mais tradicionais, na qual o(a) professor(a) utiliza da autoridade para gerir a sala de aula; a heterogeneidade do aprendizado dos(as)

alunos(as) e a dificuldade em lidar com a falta de engajamento ou de conhecimentos prévios, a qual se distancia do pensamento de aluno(a) ideal, muitas vezes estudado na universidade.

Os resultados desta pesquisa possuem um impacto prático substancial para as instituições de ensino superior e para a educação básica. A partir da identificação das principais dificuldades enfrentadas pelos(as) estagiários(as), contribui para a valorização da experiência e da voz dos(as) próprios(as) estagiários(as), pois, ao dar protagonismo às suas percepções e desafios, a pesquisa legitima suas vivências como um campo fértil de conhecimento. As narrativas dos(as) estudantes expõem as tensões, as frustrações e as descobertas desse período formativo, permitindo que suas angústias e anseios sejam compreendidos e que se possa pensar em mecanismos de apoio mais eficazes. Ao mesmo tempo, o estudo reforça a ideia de que, mesmo diante de um cenário desafiador, a resiliência e a capacidade de superação dos(as) futuros(as) professores(as) são elementos cruciais para a transformação da realidade educacional.

Dessa forma, é importante que os cursos de Pedagogia repensem e/ou melhorem a forma como preparam seus(suas) alunos(as) para a complexidade da sala de aula e da realidade das escolas públicas brasileiras, dando uma base mais sólida e segura para que possam atuar com menos angústia, sofrimento e quebra de expectativas. A escola não deve ser vista à parte da universidade, mas sim como complemento dela, e vice-versa, já que é na escola que ocorre o trabalho docente.

Sugerimos, portanto, que as atividades práticas não se restrinjam apenas às atividades de estágio, mas que sejam adotadas por outras disciplinas, pois é importante que, durante o curso, os(as) alunos(as) estejam próximos do ambiente sobre o qual estudam e irão atuar, na sua grande maioria, para que comprehendam, desde o início, a relação entre teoria e prática, fazendo esses exercícios durante sua formação, já que o estágio é limitante devido ao seu curto período e serem realizados em dois dias na semana, o que demonstra não ser o suficiente para dar a segurança que os(as) futuros(as) docentes precisão para atuação do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS



**Revista AMAzônica, Lapesam/GMPEPPE/Ufam/CNPq- GPPFE/Ufam/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 5. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 3, 26 set. 2008.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Trad.: Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. **O professor e a formação profissional.** Campinas: Papirus, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

**Submetido: 30/11/2025**

**Aprovado: 15/12/2025**

**Publicado: 01/01/2026**

#### **Autoria:**

**Maria Caroline Queiroz Ribeiro**, 0009-0003-8260-4595:

Universidade Federal do Ceará; Instituto da Primeira Infância (IPREDE); Projeto Vincular. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Atuou como estagiária de acompanhamento de crianças atípicas. Atelierista de uma sala de pintura no Projeto Vincular (Iprede) que recebe crianças neurotípicas matriculadas da rede de ensino público de Fortaleza.

Contribuição de autoria: autoria.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8234081828731087>.

E-mail: [mariacarolineq@gmail.com](mailto:mariacarolineq@gmail.com)

**Camilla Rocha da Silva**, 0000-0003-3579-1810:



**Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq**  
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Universidade Federal do Ceará; Faculdade de Educação; Departamento de Teoria e Prática do Ensino.

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Educação. Atua nas áreas de Estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Didática e Educação Freireana. Contribuição de autoria: coautoria e orientação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0364368637496210>.

E-mail: [camilla.pedagoga@ufc.br](mailto:camilla.pedagoga@ufc.br)