

Qualificação da formação docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia: tensões e desafios na relação entre teoria e prática

Teacher training qualification in Pedagogy undergraduate courses: tensions and challenges in the relationship between theory and practice

Cualificación de la formación docente en los cursos de Pedagogía: tensiones y desafíos en la relación entre teoría y práctica

Mara Regina Zluhan¹

<https://orcid.org/0000-0002-7495-9340>

Shirlei de Souza Corrêa²

<https://orcid.org/0000-0001-9310-0454>

Edna Liz Prigol³

<https://orcid.org/0000-0002-7449-6622>

Elis Regina Mazzurana⁴

<https://orcid.org/0009-0006-5835-3994>

¹ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina – Brasil. E-mail: mara.zluhan@gmail.com.

² Centro Universitário de Brusque, Brusque, Santa Catarina – Brasil. E-mail: shirlei.correa@unifebe.edu.br.

³ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina – Brasil. E-mail: prigoledna@gmail.com.

⁴ Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina – Brasil. E-mail: elismazzurana@gmail.com.

Resumo

Este artigo teve como objetivo identificar as tensões e desafios que influenciam a qualificação da formação docente nos cursos de Pedagogia, considerando a relação entre teoria e prática desenvolvida nos estágios supervisionados obrigatórios. Por meio de uma pesquisa qualitativa com análise descritiva, os documentos e referenciais teóricos analisados indicam haver uma histórica desconexão entre teoria e prática nos estágios supervisionados e a necessidade de reformulação curricular para enfrentar as demandas contemporâneas da educação. Esse distanciamento reflete na baixa qualificação da formação docente, o que pode ter relação com a fragilidade na elaboração de documentos orientadores e na formulação de políticas públicas para essa linha. Conclui-se que a superação desses desafios e lacunas exige uma integração mais eficaz entre teoria e prática para garantir uma formação comprometida com a valorização da prática reflexiva e com a qualidade da educação.

Palavras-chave: Formação de professores. Pedagogia. Estágio supervisionado. Teoria e prática.

Abstract

This paper aimed to identify the tensions and challenges affecting teacher education qualification in pedagogy undergraduate courses, considering the relationship between theory and practice in compulsory supervised practice placements. Through qualitative research with descriptive analysis, the documents and theoretical analysis we conducted suggests a historical disconnect between theory and practice in supervised placements and the need for curriculum reformulation to meet contemporary educational demands. This discrepancy reflects the low quality of teacher education, which could be related to weaknesses in the development guidelines and the public policies designed in this area. We



concluded that overcoming these challenges requires more effective integration between theory and practice, ensuring training is committed to the valorization of reflective practice and the quality of education.

Keywords: *Teacher education. Pedagogy. Supervised professional practice. Theory and practice.*

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo identificar las tensiones y desafíos que influyen en la calificación de la formación docente en los cursos de Pedagogía, considerando la relación entre la teoría y la práctica desarrollada en las prácticas supervisadas obligatorias. A través de una investigación cualitativa, con análisis descriptivo, los documentos y referencias teóricas analizadas indican que existe una desconexión histórica entre la teoría y la práctica en las prácticas supervisadas y la necesidad de una reformulación curricular para enfrentar las demandas contemporáneas de la educación. Este distanciamiento se refleja en la baja cualificación de la formación docente, lo que puede estar relacionado con la fragilidad en la elaboración de documentos de orientación y en la formulación de políticas públicas para esta línea. Se concluye que la superación de estos desafíos y brechas requiere una integración más efectiva entre la teoría y la práctica, lo que garantizará una educación comprometida con la valorización de la práctica reflexiva y la calidad de la educación.

Palabras clave: *Formación docente. Pedagogía. Prácticas supervisadas. Teoría y práctica.*

1 Introdução

A acelerada evolução científica e tecnológica, bem como as demais demandas da sociedade contemporânea, requer que novas propostas educacionais sejam efetivamente implantadas nos contextos educativos, especialmente nas escolas de Educação Básica. Diante dessa realidade, pensar a formação inicial de professores no curso de Pedagogia é fundamental para superar problemas como a formação para o atendimento à diversidade, respeitando às diferenças culturais, sociais e econômicas (Mendes; Silveira, 2023); problemas com a defasagem tecnológica e metodológica que ainda predominam nas práticas pedagógicas tradicionais; e a falta de ênfase na pesquisa e na reflexão crítica sobre as práticas educativas (Lima; Oliveira, 2023).

A desconexão entre teoria, prática e inovação é uma lacuna ainda frequente nos cursos de Pedagogia, que focam na teoria sem se vincular aos problemas da realidade escolar e das necessidades que surgem em cada sala de aula. Gatti e Barreto (2022) apontam que a formação prática nos cursos de Pedagogia é insuficiente, levando os professores a se sentirem despreparados para lidar com a diversidade sociocultural dos alunos e para enfrentar os desafios pedagógicos do cotidiano escolar. Esse cenário reforça a necessidade de reestruturar os estágios

supervisionados, ampliando sua função para além do cumprimento burocrático e transformando-os em espaços efetivos de aprendizagem e reflexão sobre a docência.

Nessa direção, demandam-se novas propostas educacionais para serem efetivamente implantadas nos contextos educativos, especialmente nas escolas de Educação Básica, a fim de acompanhar os movimentos de evolução da sociedade. Mediante essa realidade, em que a escola é vista como o principal recurso para a resolução dos problemas sociais, é imperativo o reconhecimento da necessidade de investimento financeiro, de novos movimentos formativos e da promoção de políticas públicas, por garantirem a efetivação da função social da educação (Saviani, 2020). Ao mesmo tempo, reconhece-se a instabilidade nas políticas de formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia.

Além dessas tensões pedagógicas, há desafios estruturais e institucionais na formação docente. Dados do censo da educação superior revelam que, apesar de o curso de Pedagogia liderar em número de matrículas entre os 20 maiores cursos de graduação (MEC/INEP, 2023), a taxa de desistência é de 48% (MEC/INEP, 2022). Isso indica que, não obstante a alta procura pela profissionalização na docência, poucos dos que ingressam conseguem concluir o curso. Dessa forma, este artigo responde à seguinte indagação: quais as tensões e desafios que influenciam a qualificação da formação docente nos cursos de Pedagogia, considerando a relação entre teoria e prática desenvolvida nos estágios supervisionados obrigatórios?

É interessante destacar que, na rede pública, apenas 71% das vagas oferecidas são preenchidas, enquanto na rede privada esse índice cai para 42,7% (MEC/INEP, 2023). Essa discrepância entre oferta e demanda levanta questionamentos sobre os fatores que levam à desistência, incluindo condições de ensino, apoio institucional e a percepção dos estudantes sobre a qualidade e aplicabilidade da formação que recebem.

Considerando essa realidade, este estudo visa compreender as tensões e desafios que influenciam a qualificação da formação docente nos cursos de Pedagogia, com foco na relação entre teoria e prática nos estágios supervisionados obrigatórios.

Partindo desses elementos introdutórios, este texto apresenta o percurso metodológico utilizado na pesquisa, o cenário sobre a formação de professores, com destaque para as mudanças estruturais na formação docente relacionadas às competências práticas, e a superação da dicotomia histórica entre teoria e prática.

2 Percurso metodológico

Esta pesquisa segue os princípios da pesquisa qualitativa, centrando-se na compreensão de realidades específicas e na análise das práticas e vivências cotidianas. Como destacam Lankshear e Knobel (2008, p. 66), “[...] a pesquisa qualitativa está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam dos seus mundos social e cultural”.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que as realidades são socialmente construídas, enfatizando as práticas do dia a dia, as representações e as perspectivas dos participantes nos seus contextos naturais. Assim, busca compreender e interpretar esses contextos com base nos significados atribuídos pelos próprios sujeitos envolvidos.

Seguindo essa linha, esta pesquisa baseia-se numa revisão bibliográfica e documental, sendo que a busca documental contempla as legislações, resoluções, relatórios e outros documentos oficiais que regulamentam os cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil; a seleção desses documentos seguiu os critérios de relevância temática, atualidade e impacto sobre a formação docente. Já a revisão teórica inclui estudos que abordam a formação docente, os estágios supervisionados e as políticas educacionais voltadas a essa temática. Foi realizada uma análise descritiva e os achados são apresentados por meio de três eixos que discutem aspectos voltados à temática principal da pesquisa.

3 Formação de professores

A formação inicial docente é um processo dinâmico e não linear, caracterizado por um percurso de autorregulação e reconstrução constante. Desde os primeiros contatos com a profissão, os futuros professores são influenciados por suas experiências acadêmicas, pessoais e profissionais, que estruturam suas concepções pedagógicas e sua identidade docente. Uma das principais dificuldades encontradas nos cursos de Pedagogia, no entanto, é a desconexão entre a formação teórica oferecida na universidade e os desafios enfrentados na prática escolar, especialmente nos estágios supervisionados obrigatórios.

Morin (2017) destaca que a aprendizagem docente não ocorre isoladamente, mas está inserida em um contexto cultural e social, no qual crenças, valores e experiências impactam a construção da docência. Esse *imprinting* cultural acompanha o professor desde sua formação

inicial até sua prática profissional, influenciando sua maneira de ensinar. O modo como os estágios supervisionados são organizados, porém, nem sempre favorece uma experiência reflexiva e significativa para os futuros docentes. Muitas vezes, os estagiários encontram dificuldades como falta de acolhimento nas escolas, resistência de professores supervisores, ausência de orientação adequada por parte das universidades e falta de espaço para a experimentação pedagógica.

Segundo Gatti (2016), o professor não atua em um espaço homogêneo, mas sim em um ambiente marcado por diferenças socioculturais e filosóficas, exigindo uma formação que valorize a diversidade. Os currículos dos cursos de Pedagogia, entretanto, nem sempre garantem a articulação entre teoria e prática, e os estágios supervisionados acabam sendo tratados de maneira fragmentada, sem um acompanhamento efetivo. Como consequência, os futuros professores deparam-se com dificuldades para aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade ao contexto real da sala de aula. Cunha (2010) aponta que, sem uma formação crítica e reflexiva, o docente corre o risco de assumir um papel meramente técnico, sem autonomia sobre suas escolhas pedagógicas.

A perspectiva crítico-reflexiva da formação docente, defendida por Freire (1997) e Schön (2000), é fundamental para a superação dessas barreiras. Freire (1997) destaca que a formação deve estimular a reflexão sobre a prática pois, sem esse exercício crítico, a teoria se torna um discurso vazio e a prática, um mero ativismo. Schön (2000), por sua vez, diferencia a reflexão-na-ação – que ocorre no momento da prática – da reflexão-sobre-a-ação, que possibilita ao docente analisar suas experiências antes ou depois da sua atuação pedagógica, reformulando suas estratégias. Nos estágios supervisionados, essa abordagem pode ser aplicada por meio de diários reflexivos, grupos de estudos e mentorias entre estagiários e professores mais experientes, propiciando uma formação mais integrada e significativa.

Nóvoa (2022) reforça essa ideia ao afirmar que a identidade docente não se constrói somente por meio da acumulação de conhecimentos teóricos, mas sim por um processo contínuo de reflexão e reelaboração da prática pedagógica.

Diante desse cenário, a formação inicial docente precisa ser repensada para garantir que os futuros professores desenvolvam uma prática pedagógica reflexiva, contextualizada e inovadora. Ao superar a fragmentação entre teoria e prática nos estágios supervisionados e ao reconhecer os professores em formação como sujeitos ativos no seu próprio aprendizado, é

possível construir um modelo formativo que atenda às demandas reais da Educação Básica e fortaleça a identidade profissional dos novos docentes.

3.1 Mudanças estruturais na formação docente relacionadas às competências práticas

Na mesma esteira das mudanças que a educação superior tem enfrentado, os estágios supervisionados dos cursos de Pedagogia têm sofrido fortes ataques à sua estrutura formativa e científica, devido ao desmonte das legislações educacionais. Isso resultou nas diretrizes financeiras e empresariais, as quais priorizam uma formação pragmática e tecnicista, que atende à lógica do neoliberalismo (Mendes; Silveira, 2023). A Base Nacional Comum da Formação (BNC-Formação), fortalecida com as Resoluções CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020) e Resoluções CNE/nº 2/2019 (Brasil, 2019), representa um ataque significativo à formação inicial dos professores, resultando em uma crise na matriz identitária do curso (Gatti, 2021; Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Ao longo das décadas, o estágio supervisionado e a prática docente passaram por transformações significativas, que estão representadas no Quadro 1, refletindo as mudanças na compreensão sobre a formação de professores no Brasil.

Quadro 1 – Histórico: estágio supervisionado na formação do professor da Educação Básica (1930-1982).

Período	Fato	Estágio e/ou prática de ensino
1930	As Escolas Normais eram regidas por legislação estadual própria, ou seja, cada estado se dispunha a organizar e implementar suas próprias diretrizes de modo singular	Nenhuma menção sobre o estágio
1939	Criação da Faculdade Nacional de Educação, atualmente a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ofertava o curso de bacharelado em Pedagogia (3 anos) e licenciado em Pedagogia (4 anos)	Nenhuma menção sobre o estágio
	Universidade de São Paulo (USP) implantou o curso de Pedagogia para formar os professores que atuavam nas Escolas Normais	Os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas não eram trabalhados de forma aprofundada
1946	Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, regulamenta o ensino normal por meio de	Estágio Supervisionado foi instituído no Brasil. O ensino normal, por meio de diferentes cursos e a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor

	diferentes cursos e a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor	
1962	Parecer do Conselho Federal de Educação 292/62. Obrigatoriedade da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado	O estágio deveria durar um semestre, durante o qual o estudante seria observado por docentes e, em seguida, discutido para identificar fragilidades, desenvolver o estudante e formar habilidades para sua futura prática docente
1969	Parecer nº 627/69	Estágio Supervisionado, como componente obrigatório, devia ser realizado com uma duração mínima de 5% da carga horária prevista no curso
1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 5.692	O plano curricular incluía educação geral nos dois primeiros anos e, no 3º ano, prática de ensino via Estágio Supervisionado, com a responsabilidade de integrar teoria e prática, ficando a cargo da didática e dos docentes
1972	Parecer Conselho Federal de Educação (CFE) nº 349	Estabeleceu diretrizes para a Prática de Ensino, determinando que a Didática deveria fundamentar a Metodologia do Ensino em aspectos como planejamento, execução docente e avaliação da aprendizagem, integrando essas atividades na Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado
1977	Lei nº 6.394/77	§2 do Artigo 1º diz que o ensino e a aprendizagem devem ser planejados, executados e avaliados conforme os currículos e programas escolares, visando à integração prática, o aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e humano
1980	Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE)	A proposta elencada no documento final define o estágio como não se resumido à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria
1982	Decreto Federal nº 87.497/82	O artigo 4º define o estágio curricular como um procedimento didático-pedagógico de, no mínimo, um semestre, focado em atividades reais de aprendizagem social, profissional e cultural, com a devida organização e avaliação

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), fundamentado em Martins; Curi, 2019; Silva; Guilherme; Brito, 2023 e Manacorda, 2000.

Os dados indicam que o estágio supervisionado e a prática docente no Brasil evoluíram de uma prática pouco regulamentada para um componente curricular obrigatório e estruturado, refletindo uma mudança na compreensão da formação de professores. Inicialmente, o estágio era visto como uma aplicação técnica superficial, desconectada da realidade escolar. A partir da metade do século XX, com a institucionalização do estágio pela Lei Orgânica do Ensino

Normal e a LDB, houve um avanço na integração entre teoria e prática, embora os desafios da implementação e da qualidade das experiências de estágio permanecessem.

As discussões na década de 1980 enfatizaram a importância do estágio como uma prática didático-pedagógica contextualizada, mas a visão instrumental ainda prevalecia, muitas vezes reduzindo o estágio a um cumprimento formal de horas. A reflexão crítica sobre esse histórico revela que, embora haja avanços, a formação docente ainda precisa transformar o estágio numa prática verdadeiramente reflexiva. Isso requer um compromisso das instituições em preparar professores, visando enfrentar as complexidades da sala de aula, indo além da aplicação de técnicas para se tornarem agentes de mudança e desenvolvimento profissional contínuo.

Retornando às décadas de 1950-1970, podemos identificar que os cursos de formação de professores eram definidos pela didática instrumental, que tinha seu fio condutor nos procedimentos e técnicas de ensino, buscando por meio de um conjunto de técnicas a maior eficiência na aprendizagem, mantendo a separação entre teoria e prática (Haydt, 2006).

Embora tenha sido superada pelos princípios da didática crítico-social dos conteúdos (de 1985 até os nossos dias), que discute questões de caráter epistemológico e ideológico na educação, o mito das técnicas e das metodologias se mantém presente até os dias atuais, principalmente no que se refere aos estágios supervisionados (Pimenta; Lima, 2017). Para os autores, o estágio se resume somente ao momento da prática, priorizando-se a elaboração de materiais didáticos, recursos metodológicos, fichas de observação, planilhas de atividades, observação do professor regente, entre outros elementos burocratizados.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado não se articula com as demais disciplinas do curso e assume um caráter essencialmente prático, desvinculado de reflexão, criticidade e pesquisa, não contribuindo para o processo formativo do acadêmico e a elaboração de saberes necessários à sua prática profissional. Observa-se uma evolução significativa a partir da década de 1990, em comparação com as décadas anteriores, conforme indicado no Quadro 2.

Quadro 2 – Histórico: estágio supervisionado na formação do professor da Educação Básica (1996-2008).

Período	Fato	Estágio e/ou prática de ensino
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394	Estabeleceu novos parâmetros para a formação docente, definindo que as instituições de ensino devem determinar as diretrizes para a realização de estágios, conforme o artigo 82. O artigo 61 reforça a articulação entre teoria e prática na formação de professores, destacando a importância dos estágios supervisionados
1997	Parecer CES nº 744	A prática de ensino deve ser supervisionada pela instituição formadora (art. 1º) e integrar teoria e prática profissional (art. 2º). Ela deve incluir observação, participação, regência, planejamento e avaliação pedagógica (art. 3º), abrangendo gestão, interação docente e relações com a comunidade e a família (art. 4º)
2001	Parecer CNE-CP nº 09	Estabeleceu ser preciso superar a visão de que o estágio é somente o <i>locus</i> exclusivo à prática, enquanto, na sala de aula, é reservado à teoria
	Parecer CNE-CP nº 27	Define que o estágio na Educação Básica deve ocorrer na segunda metade do curso, com supervisão de professores experientes, seguindo o projeto pedagógico. É necessário um plano claro, com cooperação entre as entidades formativas e uma atuação coletiva dos formadores
	Parecer CNE-CP nº 28	A prática curricular deve ser planejada desde o início e integrada com o estágio supervisionado ao longo de todo o curso. O estágio supervisionado, obrigatório na segunda metade, é essencial para o aprendizado prático sob a supervisão experiente. Criticam-se curtos e tardios, e recomenda-se adicionar 100 horas às 300 horas mínimas previstas
2002	Resolução CNE/CP 1/2002	Estabelece que a prática profissional, integrada aos conhecimentos teóricos, deve ocorrer na segunda metade do curso, indo além do estágio, com foco em observação, reflexão e resolução de problemas
	Resolução CNE/CP 2/2002	O estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciaturas deveria ter uma duração de 400 horas de prática como componente curricular, experimentadas no decorrer do curso
2008	Lei nº 11.788/2008	O estágio é definido no art. 1º como um ato educativo escolar supervisionado no ambiente de trabalho, visando preparar estudantes para o trabalho produtivo. Conforme o art. 2º, pode ser obrigatório ou não. O art. 3º exige a presença de professores orientadores, e o art. 7º responsabiliza a instituição de ensino pelo termo de compromisso e pela avaliação do estágio

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), fundamentado em Martins; Curi, 2019.

Entre os anos de 1996 a 2008, tem-se evidenciado um movimento contínuo de fortalecimento da prática pedagógica e do estágio supervisionado como elementos fundamentais na formação de professores. De modo geral, os documentos e, em especial, as legislações e pareceres, evidenciam uma preocupação crescente com a articulação entre teoria e prática, a qualificação da supervisão e a adequação da formação às exigências do campo educacional.

São persistentes os desafios significativos na implementação eficaz dessas diretrizes, especialmente no que se refere à garantia de que as experiências de estágio supervisionado preparem, de fato, os futuros docentes para a complexidade do ambiente escolar. A formação de professores requer, assim, não apenas uma base normativa consistente, mas também um compromisso contínuo com a qualidade e a pertinência das práticas pedagógicas no contexto educativo real.

Há, no entanto, um conjunto de políticas educacionais brasileiras que tem avançado continuamente para consolidar o estágio supervisionado como um componente essencial na formação docente, conforme identificado no Quadro 3, com ênfase na prática pedagógica e na preparação dos futuros professores para a realidade escolar.

Quadro 3 – Histórico: estágio supervisionado na formação do professor da Educação Básica (2015-2020).

Período	Fato	Estágio e/ou prática de ensino
2015	Resolução CNE/CP nº 2	Consolida o estágio supervisionado como um espaço essencial para a prática pedagógica, garantindo que a formação docente esteja alinhada com as necessidades reais do ambiente escolar (Brasil, 2015)
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Influencia diretamente os currículos dos cursos de formação de professores, exigindo que os estágios supervisionados estejam alinhados com as competências e habilidades estabelecidas para a Educação Básica (Brasil, 2017)
2018	Portaria MEC nº 1.095	Reforça a importância de uma formação docente que esteja em consonância com as melhores práticas pedagógicas, destacando a avaliação da qualidade dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura (Brasil, 2018)
2019	Resolução CNE/CP nº 2	Moderniza as diretrizes para a formação inicial de professores, integrando o estágio supervisionado com a BNC-Formação e destacando a prática pedagógica como um elemento fundamental para a qualificação docente (Brasil, 2019)
	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)	Exige que o estágio supervisionado esteja alinhado às competências e habilidades necessárias para o exercício da docência, como definido pela BNCC (Brasil, 2020)
2020	Resolução CNE/CP nº 1	Ajusta e refina as diretrizes para os estágios supervisionados, assegurando que a prática pedagógica seja integrada de forma mais coerente e efetiva nos cursos de formação de professores (Brasil, 2020)

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Alguns documentos foram organizados com o propósito de alinhar os estágios supervisionados às necessidades reais da Educação Básica, exigindo que os currículos integrem teoria e prática de forma coerente, principalmente as resoluções e diretrizes a partir de 2015, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a BNCC. A implementação dessas diretrizes, no entanto, enfrenta desafios significativos, variando entre as instituições, o que pode levar a desigualdades na formação. A Portaria MEC nº 1.095/2018 destacou a importância da avaliação da qualidade dos estágios, enquanto as Resoluções de 2019 e 2020 ajustaram e modernizaram essas práticas, visando uma formação docente mais eficaz.

Apesar do avanço contínuo nas políticas educacionais para fortalecer o estágio supervisionado, a eficácia dessas medidas depende significativamente da sua implementação prática. Há uma lacuna entre a formulação das diretrizes e a realidade vivida nas instituições de ensino, o que pode comprometer a formação integral dos futuros professores (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022). Compreende-se que a possibilidade de consolidação do estágio supervisionado como espaço de aprendizagem efetiva ainda requer maior comprometimento e investimentos para garantir que todos os alunos tenham acesso a experiências práticas de alta qualidade.

3.2 Busca pela superação da dicotomia histórica entre teoria e prática

As constantes mudanças impressas ao longo dos anos, conforme indicado nessa pesquisa, apontam um movimento para a superação da dicotomia entre teoria e prática, que tem sido superada por meio da premissa de garantir que os estágios sejam realizados com base na análise e problematização crítica da realidade social, com a ideia da reflexão e da pesquisa. O cenário atual do mercado educacional, caracterizado por cursos com valores irrisórios, materiais pedagógicos questionáveis e professores sem formação adequada, agrava esse problema. O que se vê são acadêmicos de Pedagogia recebendo orientações superficiais de estágio, por meio de manuais e tutoriais que acabam por cumprir o papel dos professores orientadores, resultando numa prática sem postura investigativa e desvinculada da reflexão crítica. Esse cenário revela uma lacuna na formação, cuja ausência de orientação eficaz compromete a construção de uma prática pedagógica que seja, ao mesmo tempo, teórica, prática e reflexiva (Pimenta; Lima, 2008).

Outro ponto de destaque é a ausência ou carência de professores orientadores de estágio por parte de algumas instituições formadoras. Isso provoca a falta de diálogo entre a instituição

de ensino superior e o campo de estágio e, conseqüentemente, uma precarização de todo o processo, resultando na falta tanto de orientações aos acadêmicos como de acompanhamentos necessários. Nesse aspecto, cabe ao professor regente da turma, no campo de estágio, definir com o estagiário o planejamento, orientá-lo em relação às questões didáticas, acompanhá-lo nas suas atividades pedagógicas e avaliá-lo ao final da carga horária. Não raro, os professores das escolas se sentem desconfortáveis por assumir todas essas funções para além daquelas que são da sua responsabilidade, motivos pelos quais muitos evitam receber estagiários em suas turmas (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022).

No cotidiano das escolas que convivem com essa carência de profissionais, salas superlotadas, gestores envolvidos com exigências burocráticas e institucionais, os estagiários arriscam ser vistos como um incômodo e seu acompanhamento pela equipe gestora/pedagógica é efetuado de forma atribulada e fracionada, entre uma demanda e outra. Não raras vezes, eles são direcionados para preencher as lacunas emergenciais do dia a dia escolar, como substituir um professor, atender às fotocópias, auxiliar na distribuição da merenda (Silva, 2018), enfim, atividades sem finalidade pedagógica predefinida e que não agregam conhecimentos e experiências à sua práxis. Isso vai na contramão do que deveria ser o estágio supervisionado, que seria uma oportunidade para a vivência em “[...] situações concretas que contribuem para o aprender a resolver as diferentes situações problemas que emergem, trazendo à tona a integração de diferentes saberes oriundos das exigências formativas propostas pela sociedade” (Silva, 2018, p. 53).

A insegurança e a falta de suporte institucional deixam os estagiários inseguros e ansiosos, pois a realidade e o cotidiano escolar podem ser desafiadores para quem nunca viveu nesse contexto. A falta de empatia de alguns profissionais da educação, as relações com os diversos agentes escolares, a indisciplina dos alunos e o medo da avaliação podem ser alguns fatores que comprometem a excelência desse momento de aprendizagem e podem deixar profundas marcas na identidade profissional (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022).

Nesse cenário, a instrumentalidade e as práticas pedagógicas engessadas, produzidas por uma cultura escolar arcaica e ultrapassada, necessitam ser rompidas, pois o período de estágio assume um significado muito maior quando é analisado epistemologicamente, rompendo com conceitos de uma ação esvaziada de reflexão. Para Rivas, Pedroso e Bezerra (2022), a análise, a reflexão e a ampliação das situações vivenciadas no campo de estágio devem se constituir em um objeto de conhecimento que propicie a formação de um novo olhar sobre

as práticas docentes, trazendo possibilidades diversas aos dilemas impostos pelo cotidiano escolar.

De acordo com MEC/CONAE, os estágios curriculares necessitam:

[...] ser balizados por uma perspectiva de práxis pedagógica, tendo a indissociabilidade entre teoria e prática, a partir da qual os(as) futuros(as) professores(as) tornam-se capazes de executar, planejar e propor as suas ações educativas de maneira intencional tendo ciência das concepções que orientam as suas escolhas (MEC/CONAE, 2024, p. 167).

Dessa forma, compreender o estágio supervisionado como uma atividade científica, fundamentada na relação teoria e prática e na pesquisa, proporciona a formação de uma nova base epistemológica, descolada do aspecto meramente instrumental. Isso possibilita uma aliança entre a instituição formadora, as escolas, seus professores e os estagiários, para juntos fazerem a mediação dos problemas, conflitos e necessidades que permeiam as salas de aula (Pimenta; Lima, 2008).

Nesse sentido, destaca-se que a dicotomia entre a teoria e a prática nos estágios supervisionados dos cursos de Pedagogia é um desafio que ainda persiste na realidade educacional contemporânea, apesar de antigos esforços para superá-lo. Idealmente, o estágio deveria ser um momento de profunda reflexão crítica sobre a prática, como enfatiza Freire: “O momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”; complementa, afirmando que “[...] o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1997, p. 18). Essa reflexão, no entanto, muitas vezes é substituída por uma prática meramente instrumental, sem a devida fundamentação teórica.

É fato que essa falta de suporte durante o estágio supervisionado pode influenciar negativamente na formação do futuro professor, que, como ressalta Silva (2018, p. 52), “[...] está em processo de construção do ser professor e precisa de encaminhamentos do professor formador para construir a sua ação formativa”. Esse suporte, no entanto, muitas vezes é deficiente, levando à precarização do processo formativo, com estagiários sendo inseridos em ambientes escolares sem a devida orientação e acompanhamento.

A transformação dessa realidade exige uma mudança profunda na forma como os estágios supervisionados são concebidos e implementados. Como aponta Freire, “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Freire, 1997, p. 21). É essa curiosidade epistemológica que deve ser fomentada nos estagiários, possibilitando-lhes questionar e transformar a prática pedagógica a partir de uma base teórica sólida e reflexiva.

Assim, ao compreender o estágio supervisionado como uma atividade científica, fundamentada na relação entre teoria, prática e pesquisa, abre-se caminho para uma formação docente que vai além da mera aplicação de teorias desvinculadas do contexto real da sala de aula. A verdadeira formação ocorre quando o professor em formação consegue transitar entre a teoria e a prática, entendendo ambas como partes de um todo indissociável (Tardif, 2014). Essa abordagem propiciará não apenas a superação da dicotomia entre teoria e prática, mas também a construção de uma nova base epistemológica para a formação docente, preparando os futuros professores para atuarem de forma crítica e inovadora no complexo cenário educacional contemporâneo.

3.3 Desafios e perspectivas atuais para a formação docente

A pós-modernidade se configura num complexo caleidoscópio de avanços, contradições, inseguranças e incertezas. A escola, como reflexo da sociedade em que está inserida, vive no seu cotidiano espelhamentos dessa imensa crise e não pode seguir negligenciando-a, já que os desastres climáticos atingem milhões de famílias todos os anos; a convivência com refugiados está muito próxima de nós; as diferenças abissais de classes sociais tornam a vida cada vez mais árdua para grande parte da população; as novas tecnologias transformam diariamente como vivemos, trabalhamos e comunicamo-nos e a superinformação modifica a estrutura do pensamento e da atenção (Han, 2017; Bauman, 2021; Nóvoa, 2019, 2022).

Nesse contexto do imediatismo, do excesso, do descarte, a formação de professores passa por um delicado momento de transição, pois, diante dessas mudanças disruptivas, os professores se sentem despreparados e inseguros para dar conta de todos os desafios que o momento requer. Isso demanda uma reconfiguração da rota, na qual o planejamento rígido, as

aulas expositivas, as avaliações somativas, a disciplina e o controle perdem a sua centralidade, dando espaço a alternativas que possibilitem uma prática educativa compatível com a realidade atual (Charlot, 2013).

Há, no entanto, um nítido descompasso entre as demandas atuais do mundo contemporâneo e a formação de professores, já que a legislação está amparada por diretrizes que mantêm os cursos de licenciatura atrelados aos princípios economicistas, privatistas e do mercado (Lino, 2020; Kassis; Salces, 2023; Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Uma formação abreviada, rasa, descontextualizada, isenta de pesquisa e aprofundamento teórico, contribui largamente com os índices medíocres que o Brasil tem apresentado nas avaliações de larga escala.

Esses são alguns elementos que podem justificar o risco de não haver professores em número suficiente para atender às demandas da Educação Básica nos próximos anos. De acordo com uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto SEMESP (2023), esse déficit pode chegar a 235 mil professores em 2040. O mesmo estudo evidencia o baixo ingresso de novos alunos nos cursos de licenciatura, uma grande taxa de evasão e um número estagnado de egressos.

Outro dado a ser considerado é que há uma redução de jovens na busca pela profissão entre os ingressantes e, entre os concluintes, 58% já têm experiência no magistério, denotando que já atuam nessa área. Por outro lado, as buscas pelas licenciaturas por pessoas acima de 29 anos e que já atuam na área educacional demonstram haver inúmeros professores não habilitados em exercício que buscam a graduação para ascender profissionalmente (Instituto SEMESP, 2023).

Ao encontro desses achados, as perspectivas caminham no sentido de proposições e documentos organizados com o propósito de garantir qualidade na formação docente. A Conferência Nacional de Educação (Conae) 2024, cujo objetivo foi discutir o Plano Nacional de Educação para o período de 2024-2034, no Eixo 5 – Valorização de Profissionais da Educação, indica questões basilares para a garantia ao direito à formação inicial e continuada dos professores: “a concepção de valorização dos(as) trabalhadores(as), profissionais da Educação Básica e Superior, comporta a indissociabilidade entre formação inicial e continuada, considerando carreira, remuneração, condições de trabalho e saúde” (MEC/CONAE, 2024, p. 159).

Na mesma linha, o documento-base para o Plano Nacional de Educação (MEC/CONAE, 2024) reitera que a formação de professores precisa estar assegurada numa base comum nacional, que privilegie uma sólida formação teórica e interdisciplinar, articulada com as demandas da Educação Básica. O que se percebe, no entanto, são políticas curriculares que pretendem esvaziar essa formação, com intenção de preparar alunos para o mercado de trabalho e para a lógica do consumo (Ana; Pinto, 2023), negando as experiências profissionais e a identidade docente, e invalidando a autonomia do professor no seu fazer pedagógico.

Reconhece-se que esse descompasso das políticas públicas educacionais brasileiras deu espaço à mercantilização do ensino (Gatti, 2021; Lino, 2020; Gontijo *et al.*, 2023). Com isso, assiste-se a uma expansão desenfreada dos cursos à distância, com materiais didáticos rasos, aulas gravadas, tutores despreparados e corpo docente pouco qualificado, que intensificam o problema da formação inicial de professores. Pesquisas demonstram que a maioria dos acadêmicos matriculados em cursos de licenciatura advém da escola pública e traz consigo inúmeras carências, como raciocínio lógico, elaboração textual, interpretação de textos, entre outros (MEC/INEP, 2023). Com uma formação inicial deficiente, em qual momento esses problemas serão resolvidos para que esses profissionais possam atuar apropriadamente nas salas de aula?

Como agravante da situação, cabe destacar que, para além da falta de interessados em cursar licenciaturas, outro aspecto importante é o perfil dos ingressantes nos cursos de Pedagogia. Segundo o censo da educação superior de 2022, a maioria são mulheres oriundas da Educação Básica pública e com expressiva vulnerabilidade financeira, cultural e social, que se matriculam em cursos noturnos para continuarem suas jornadas de trabalho durante o dia (MEC/INEP, 2023). São pessoas que avistam a oportunidade de ascensão social por meio de um curso superior e buscam nele sua realização profissional.

O relatório do ENADE 2021 conclui que a faixa de renda mensal familiar declarada pelos estudantes de Pedagogia de educação à distância foi de 1,5 a 3 salários-mínimos (R\$1.650,01 a R\$3.300,00); a faixa de renda familiar mensal manteve o valor para os alunos da modalidade presencial. Esse relatório aponta que a maioria dos alunos é egresso do Ensino Médio tradicional público (82%), e a segunda maior proporção de alunos são aqueles oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de curso Normal (MEC/INEP, 2022).

Ainda com relação a esse público, os concluintes do curso afirmam que, em relação às horas de estudo fora das aulas, a maioria (51%) dedicou de uma a três horas por semana,

demonstrando a fragilidade de dedicação ao estudo e aprofundamento teórico, o que pode reverberar nos momentos das práticas pedagógicas e estágios supervisionados, tendo em vista a superficialidade do domínio conceitual e científico adquirido.

Como outro agravante, tem-se que as instituições privadas, com fins lucrativos, não mantêm programas de acompanhamento e assistência para esses educandos, de forma que suas dificuldades iniciais, advindas das mazelas da Educação Básica, não são superadas. Nesse aspecto, a superficialização e o empobrecimento teórico são os caminhos para manter esse público aderente ao curso. Isso contribui com a deficiência na formação inicial desses professores e com os resultados modestos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2021, no qual a Pedagogia teve a média nacional na avaliação de 36,3, ficando em último lugar dos cursos de licenciaturas (MEC/INEP, 2022).

Os dados apontam a importância do curso de Pedagogia para a formação inicial de professores; porém, as pesquisas também demonstram a necessidade de superação de inúmeros desafios para qualificar essa formação (MEC/INEP, 2023). A introdução de novas matrizes de referência pelo ENADE, que priorizam a avaliação das competências docentes e habilidades práticas, traz consigo desafios significativos para as instituições de ensino superior (IES). Esses desafios incluem a necessidade de adaptar currículos rapidamente, formar professores orientadores capacitados para implementar essas mudanças e garantir que as avaliações reflitam de forma precisa as competências adquiridas. Possíveis cenários futuros incluem a ampliação das parcerias entre IES e escolas para fortalecer a formação prática, mas também há o risco de uma implementação desigual dessas diretrizes, exacerbando as desigualdades regionais na formação docente.

Diante destes desafios, é iminente a atualização de currículos da formação inicial de professores, tendo em vista que a legislação vigente retrocedeu em vários aspectos. Ademais, conquistas antes conquistadas e os novos tempos demandam novas diretrizes para o Plano Nacional de Educação ser finalmente alcançado nas suas metas e oportunizar uma educação equitativa e igualitária no nosso país (Gatti, 2021).

Há, nesse sentido, um reconhecimento de mudanças, sobretudo com a publicação da Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024, que institui o ENADE das licenciaturas (MEC, 2024). Com essa medida, o Ministério da Educação planeja qualificar os processos avaliativos dos cursos de licenciatura, propondo mudanças no formato das provas do ENADE. Isso imprime a implantação de novas matrizes de referência, que passam a priorizar a avaliação das

competências docentes e habilidades práticas desenvolvidas durante a realização dos estágios supervisionados. A nova avaliação se estenderá ao curso de Pedagogia e de outras licenciaturas em 16 áreas de conhecimento, e pressupõe, no mínimo, um reconhecimento dos desafios que se estabeleceram ao longo do tempo, principalmente relacionados aos aspectos práticos e fragilizando a formação docente.

4 Considerações

Esta pesquisa foi desenvolvida visando identificar as tensões e desafios que influenciam a qualificação da formação docente nos cursos de Pedagogia, considerando a relação entre a teoria e a prática desenvolvida nos estágios supervisionados obrigatórios.

As mudanças progressivas relacionadas à formação docente no Brasil, especialmente no contexto dos cursos de Pedagogia, indicam ser muitas as tensões e desafios presentes nesse contexto, e que é necessário o enfrentamento dessa realidade para a qualificação da formação docente.

Em resposta à indagação que motivou a presente pesquisa (quais as tensões e desafios que influenciam a qualificação da formação docente nos cursos de Pedagogia, considerando a relação entre teoria e prática desenvolvida nos estágios supervisionados obrigatórios?), infere-se que as tensões dizem respeito à lacuna entre a formulação das políticas públicas, as diretrizes de fato, e a realidade vivida nas instituições de ensino, o que pode comprometer a formação integral dos futuros professores. É histórico o afastamento da teoria e da prática e há, nessa dicotomia, o desafio de articulação entre esses elementos.

Compreende-se, nesse sentido, que o estágio supervisionado é uma atividade científica, que deve estar fundamentada na relação entre teoria e prática, fundamentada pelo exercício da pesquisa e que, por meio desse processo, pode haver uma possibilidade de consolidação do estágio supervisionado como espaço de aprendizagem efetiva, sem deixar de considerar comprometimentos e investimentos para garantir que todos os alunos tenham acesso a experiências práticas de alta qualidade.

Diante desse cenário, as perspectivas atuais para a formação docente podem representar um avanço significativo e contribuir para o enfrentamento dessas tensões e dilemas historicamente constituídos. Para que essas mudanças promovam uma formação docente de qualidade, no entanto, é essencial a criação de políticas públicas que garantam uma formação

baseada na indissociabilidade entre teoria e prática. Isso prepara os futuros professores para as complexidades do ambiente escolar, de modo a fomentar um compromisso contínuo com a transformação da educação.

Referências

ANA, W. P. S.; PINTO, U. A. A resolução CNE/CP nº 2/2019 e as implicações para a formação de professores e pedagogos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 3, p. 50-69, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.74209. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74209>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. 2. ed. São Paulo: Zahar, 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.095, de 25 de outubro de 2018**. Dispõe sobre a expedição e o registro de diplomas de cursos superiores de graduação no âmbito do sistema federal de ensino. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/47330359/do1-2018-10-26-portaria-no-1-095-de-25-de-outubro-de-2018-47330016. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 3 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 610, de 27 de junho de 2024**. Institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os Cursos de Licenciatura. Brasília: DF, 2024. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-611-2024-06-27.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/CONAE. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília: DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024>. Acesso em: 3 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Ensino E Pesquisa (MEC/INEP). **Censo da Educação Superior 2022** - Notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Ensino E Pesquisa (MEC/INEP). **ENADE 2021-Relatório síntese de área** - Pedagogia-licenciatura. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/202.1/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Pedagogia.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, M. I, da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Martins Editores. 2010.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. 42, nº extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio 2021. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>. Acesso em: 1º jul. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de A. Formação de professores para a Educação Básica: questões e problemas na atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270051, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270051. Acesso em: 20 de jun. de 2024

GONTIJO, A. A. *et al.* Dilemas e contradições das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5694, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WXWbSBNKRbpYnwSDZGb3DmR/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. São Paulo: SEMESP, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-13/>. Acesso em: 4 maio 2024.

KASSIS, R. N.; SALCES, C. D. Ensino superior privado-mercantil: repercussões na formação inicial de professores e professoras. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-26, e-21248.058, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/21248/209209217884>. Acesso em: 4 maio 2024.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto a Implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LIMA, A. C.; OLIVEIRA, J. S. Pesquisa e inovação na formação de professores: o papel dos cursos de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, n. 2, p. 567-589, 2023. DOI: 10.1590/223688792023020. Acesso em: 27 jun. de 2024

LINO, L. A. Desafios da formação de professores no cenário atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização. **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108, v. 22, n. 2, p. 40-56, 2020. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:ca5bac54-1c46-40b7-84d3-ba440ffe49fa>. Acesso em: 28 jun.2024.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, P. B.; CURI, E. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992471>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000200689&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2024.

MENDES, S.; SILVEIRA, R. C. Formação de professores e a inclusão: um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, n. 187, p. 304-327, 2023. DOI: 10.1590/198053148131. Acesso em: 17 jul. De 2024

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. SP: Cortez, 2017.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

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

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; SEVERO, J. L. R. L. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e38956, 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpxq/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

RIVAS, N. P. P.; PEDROSO, C. C. A.; BEZERRA, D. R. dos S. O Estágio curricular como atividade mediadora da formação do professor no curso de Pedagogia. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 63-76, maio/ago. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. C. M.; GUILHERME, A. A.; BRITO, R. O. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, 2023;104:e5273. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5273>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/N7BSCsfnrw46yt44bcrRX6p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago.2024.

SILVA, S. M. B. **O Estágio Supervisionado no processo formativo**: o que pensam as professoras. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Enviado em: 07/09/2024

Revisado em: 27/03/2025

Aprovado em: 01/04/2025