



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - EAD

**TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA:
PERCEPÇÕES DE LICENCIANDAS SOBRE SUA FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE**

NORMA DE LIMA LIRA MACIEL

JOÃO PESSOA - PB

2026

NORMA DE LIMA LIRA MACIEL

**TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA:
PERCEPÇÕES DE LICENCIANDAS SOBRE SUA FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia desta instituição.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Idelsuite de Sousa Lima.

JOÃO PESSOA-PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M152t Maciel, Norma de Lima Lira.

Teoria e prática na formação inicial em Pedagogia:
percepções de licenciadas sobre sua futura atuação
docente / Norma de Lima Lira Maciel. - João Pessoa,
2026.

59 f.

Orientação: Idelsuite de Sousa Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - modalidade à distância) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Formação inicial. 3. Teoria
e prática. I. Lima, Idelsuite de Sousa. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

NORMA DE LIMA LIRA MACIEL

**TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES
DE LICENCIANDAS SOBRE SUA FUTURA ATUAÇÃO DOCENTE**

Aprovado em: 22 de junho de 2026.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **IDELSUITE DE SOUSA LIMA**
Data: 01/07/2026 12:35:49-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Idelsuite de Sousa Lima
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **ANA LUISA NOGUEIRA DE AMORIM**
Data: 01/07/2026 12:44:10-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a Dr^a Ana Luisa Nogueira de Amorim
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 **ILDO SALVINO DE LIRA**
Data: 01/07/2026 15:20:52-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Ildo Salvino de Lira
(Examinador)

JOÃO PESSOA, JUNHO DE 2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, fonte de força e sabedoria em todos os momentos da minha vida e a minha família pelo amor, apoio e incentivo constantes. Com carinho, dedico esta conquista a vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade e por me conceder saúde, força, sabedoria e perseverança para superar os desafios encontrados ao longo desta caminhada acadêmica.

Ao meu esposo, Franks, pelo amor, companheirismo, incentivo e compreensão em todos os momentos. Seu apoio incondicional foi fundamental para que eu pudesse seguir firme na realização deste sonho.

Aos meus filhos, Franks Filho e Emanuel Franklyn, que são minha maior motivação e inspiração. Obrigada pela paciência, pelo carinho e por compreenderem minha ausência em muitos momentos dedicados aos estudos. Esta conquista também é de vocês.

À minha orientadora, Professora Idelsuite, pela dedicação, paciência, disponibilidade e valiosas contribuições ao longo da construção deste trabalho. Sua orientação, seus conhecimentos e seu incentivo foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa e para meu crescimento acadêmico.

Aos professores do curso, pelos ensinamentos compartilhados e pela contribuição significativa para minha formação profissional e pessoal.

À instituição de ensino, por proporcionar as condições necessárias para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas e amigos que compartilharam experiências, desafios e aprendizados durante essa trajetória, tornando essa caminhada mais leve e enriquecedora.

Meu sincero agradecimento a todos.

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."

(Paulo Freire)

RESUMO

A formação docente constitui um processo complexo que envolve a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas construídas ao longo da trajetória acadêmica e profissional. Considerando a relevância dessa relação para a preparação dos futuros professores, esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção de estudantes do curso de Pedagogia acerca da relação entre os conhecimentos construídos na universidade e sua futura atuação docente. O estudo fundamentou-se em discussões sobre formação docente, identidade profissional, saberes docentes, estágio supervisionado e articulação entre teoria e prática, dialogando com autores como Tardif (2014), Tardif e Lessard (2011), Nóvoa (2009; 2019), Pimenta (1997; 2004; 2012), Anastasiou (2002), Gatti (2010), Dubet (1994), Libâneo (2001; 2013), Freire (2011), Lelis (2021), Schön (2000), Imbernón (2011), Perrenoud (2001), Silvério (2017), Zeichner (2008), além de Pimenta e Lima (2004; 2005/2006). A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, tendo como participantes estudantes concluintes do curso de Pedagogia. A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionário com questões abertas, sendo as respostas analisadas com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Os resultados evidenciaram que as estudantes reconhecem a importância dos conhecimentos teóricos para a compreensão dos processos educativos e para a construção dos saberes docentes. Entretanto, também apontaram desafios relacionados à aproximação entre os conteúdos estudados na universidade e as demandas concretas do cotidiano escolar, especialmente no que se refere à inclusão, à gestão da sala de aula e à diversidade dos contextos educacionais. O estágio supervisionado destacou-se como a principal experiência de articulação entre teoria e prática, favorecendo a construção da identidade docente e a compreensão da complexidade do trabalho pedagógico. Conclui-se que a formação inicial desempenha papel fundamental na preparação para a docência, mas ainda demanda maior integração entre universidade e escola, de modo a fortalecer processos formativos mais reflexivos, contextualizados e comprometidos com a realidade educacional.

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

ABSTRACT

Teacher education is a complex process that involves the articulation between theoretical knowledge and practical experiences developed throughout academic and professional trajectories. Considering the relevance of this relationship to the preparation of future teachers, this study aimed to analyze the perceptions of Pedagogy students regarding the relationship between the knowledge acquired at the university and their future teaching practice. The study was grounded in discussions on teacher education, professional identity, teaching knowledge, supervised internships, and the articulation between theory and practice, drawing on authors such as Tardif (2014), Tardif and Lessard (2011), Nóvoa (2009; 2019), Pimenta (1997; 2004; 2012), Anastasiou (2002), Gatti (2010), Dubet (1994), Libâneo (2001; 2013), Freire (2011), Lelis (2021), Schön (2000), Imbernón (2011), Perrenoud (2001), Silvério (2017), Zeichner (2008), as well as Pimenta and Lima (2004; 2005/2006). The research adopted a qualitative and exploratory-descriptive approach and involved final-year Pedagogy students as participants. Data were collected through a questionnaire composed of open-ended questions, and the responses were analyzed using Bardin's (1977) Content Analysis. The results revealed that the students recognize the importance of theoretical knowledge for understanding educational processes and for the construction of teaching knowledge. However, they also pointed out challenges related to connecting university studies with the concrete demands of everyday school life, especially regarding inclusion, classroom management, and the diversity of educational contexts. The supervised internship stood out as the main experience for integrating theory and practice, contributing to the development of professional identity and to a better understanding of the complexity of pedagogical work. It is concluded that initial teacher education plays a fundamental role in preparing future teachers; however, it still requires greater integration between universities and schools in order to strengthen more reflective, contextualized, and reality-oriented educational processes.

Keywords: Teacher education. Initial teacher education. Theory and practice. Supervised internship. Teaching identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	13
2.1 A articulação entre teoria e prática na formação docente.....	15
2.2 Formação docente e os desafios da prática pedagógica.....	17
2.3 O estágio supervisionado na formação docente.....	19
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
4 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui-se como um processo que se inicia muito antes do ingresso no ensino superior. As experiências vivenciadas ao longo da trajetória escolar exercem papel fundamental na construção de concepções sobre o ensinar e o aprender, influenciando diretamente a identidade profissional do(a) futuro(a) professor(a). Desde os primeiros contatos com o ambiente educativo, o sujeito constrói saberes e representações que orientam, ainda que de forma não sistematizada, sua percepção da ação pedagógica.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, o/a futuro/a professor/a da pré-escola e dos Anos Iniciais da Educação Básica passa a confrontar esses saberes experienciais com os conhecimentos científicos sistematizados, estabelecendo uma relação dinâmica entre fundamentação teórica e ação pedagógica, essencial para a construção de uma docência crítica, reflexiva e compreendida como práxis.

Durante a formação universitária, os(as) estudantes têm acesso a um conjunto organizado de conhecimentos científicos e pedagógicos que embasam sua futura atuação docente. Disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Políticas Educacionais, Alfabetização e Letramento, entre outras presentes nos currículos dos cursos de Pedagogia, contribuem para a assimilação dos processos educativos em sua complexidade.

Entretanto, conforme apontam estudos sobre a formação de professores(as) no Brasil, como os de Gatti (2010), essa formação ainda apresenta desafios relacionados à organização curricular, frequentemente marcada pela fragmentação e pela dificuldade de integração entre os diferentes conhecimentos que compõem o curso, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. Nesse contexto, observa-se que a formação inicial ainda revela certo distanciamento entre essas dimensões, evidenciada pela recorrente ênfase nos conteúdos teóricos dissociados das demandas concretas da sala de aula, o que pode comprometer o exercício da docência.

Essa situação é reforçada por uma estrutura formativa que nem sempre possibilita ao discente experienciar, de forma articulada, os conhecimentos construídos na universidade e as aprendizagens educativas reais, que ao somar essas dificuldades ao fato das constantes mudanças na legislação educacional, intensificam os entraves enfrentados pelos(as) futuros(as) professores(as), exigindo atualização contínua e capacidade de adaptação às novas diretrizes e políticas públicas.

Corroborando essa discussão, estudos como os de Kishimoto (2005) demonstram que a formação docente ainda privilegia abordagens conceituais em detrimento a trajetória em contexto escolar, em que o(a) docente, especialmente, os(as) iniciantes, ao se depararem com o ambiente educacional, sentem dificuldade em associar teoria e prática, porque não conseguem fazer essa relação de maneira eficiente. Sob essa perspectiva, para Pimenta (2017), a articulação entre os diferentes saberes deve ser concebida como uma relação indissociável, na qual a ação pedagógica é refletida, analisada e reestruturada.

Sob esta ótica, o interesse pela temática desta pesquisa surgiu a partir das vivências durante a formação da autora no curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2025 a 2026, especialmente no âmbito dos estágios supervisionados. Ao entrar em contato com a sala de aula foi possível perceber a complexidade que envolve o processo de tornar-se docente, sobretudo no que se refere à articulação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e as demandas concretas do cotidiano escolar.

A imersão nos estágios trouxe desafios como a gestão da sala de aula, a manutenção da atenção dos(as) estudantes, a adaptação dos conteúdos às diferentes realidades e a necessidade de transformar conhecimentos teóricos em práticas pedagógicas efetivas, despertando inquietações que motivaram a investigação desta temática.

Sob essa perspectiva, a reflexão sobre a inter-relação entre os conhecimentos construídos na formação inicial e sua efetivação na prática pedagógica não se limita ao campo teórico, mas também emerge da experiência em contextos educativos. Mesmo após a realização dos estágios supervisionados, ainda permanecem dúvidas e obstáculos no exercício da docência, como a gestão da sala de aula, o equilíbrio entre autoridade e disciplina, a adaptação dos conteúdos aos diferentes contextos dos(as) estudantes, a organização do ensino em consonância com os referenciais curriculares/Projeto Político Pedagógico e a elaboração de estratégias pedagógicas que atendam à diversidade e promovam a aprendizagem.

Nesse cenário, a efetividade da integração entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas concretas do cotidiano escolar dá margem a questionamentos sobre a preparação do(a) futuro(a) professor(a) para o exercício da docência. Assim, torna-se essencial compreender o fazer docente como um espaço de reflexão, investigação e produção de saberes. Diante disso, torna-se fundamental entender como esse processo formativo tem sido percebido pelos próprios sujeitos em formação, e por isso, surge a seguinte questão: **como as estudantes de graduação em Pedagogia percebem os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial para sua atuação docente em sala de aula?**

A partir dessa problemática, o presente trabalho possui como objetivo geral:

- analisar a percepção das estudantes de graduação em Pedagogia acerca da relação entre os conhecimentos construídos na universidade e sua futura atuação na escola.

Objetivos específicos

- analisar como as discentes compreendem a natureza da relação teoria-prática no currículo do curso de Pedagogia;

- identificar desafios percebidos pelas estudantes em relação à futura atuação profissional;

- examinar a visão das estudantes sobre os estágios supervisionados na relação teoria-prática do curso de Pedagogia;

- captar o posicionamento das estudantes acerca da formação individual vivenciada no curso de Pedagogia e sua futura atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de analisar como as estudantes de Pedagogia percebem sua formação inicial diante das demandas reais da prática docente, especialmente no que se refere à relação entre teoria e prática. Considerando os desafios recorrentes na formação de(as) professores no Brasil, investigar essas percepções contribui para pensar sobre possíveis lacunas no processo formativo, bem como para o aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares nos cursos de licenciatura.

O presente trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, a introdução, são expostos a temática, a problemática, os objetivos e a relevância do estudo acerca da articulação entre os conhecimentos construídos na formação inicial e a prática docente.

O segundo capítulo corresponde ao referencial teórico, no qual são discutidas as principais concepções relacionadas à formação docente, à construção da identidade profissional, aos desafios da prática pedagógica, à articulação entre teoria e prática e ao estágio supervisionado.

Para fundamentar essas discussões, foram utilizados autores como Tardif (2014), Tardif e Lessard (2011), Nóvoa (2009; 2019), Pimenta (1997; 2004; 2012), Anastasiou (2002), Gatti (2010), Dubet (1994), Libâneo (2001; 2013), Freire (2011), Lelis (2021), Schön (2000), Imbernón (2011), Perrenoud (2001), Silvério (2017), Zeichner (2008), além de

Pimenta e Lima (2004; 2005/2006), cujas contribuições possibilitam compreender a complexidade da formação docente, a construção dos saberes profissionais, os desafios da prática pedagógica e a importância da aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e o ambiente educacional.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia da pesquisa, caracterizada como qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário realizado com estudantes do curso de Pedagogia.

O quarto capítulo contempla a análise e discussão dos dados coletados, buscando interpretar as percepções das participantes à luz dos referenciais teóricos adotados, especialmente no que se refere à articulação entre formação acadêmica e prática docente.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

A formação docente constitui-se como um processo contínuo, construído ao longo das experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas pelos sujeitos. Tornar-se professor(a) ultrapassa a dimensão técnica do ensino, envolvendo aspectos históricos, sociais, culturais e subjetivos que influenciam diretamente a constituição da identidade profissional docente. Assim, a docência não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como uma prática social complexa, construída nas relações estabelecidas ao longo da trajetória formativa.

De acordo com Nóvoa (2019, p. 08), “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”. A partir dessa compreensão, entende-se que a identidade docente não se constrói de maneira fixa ou imediata, mas por meio das experiências, reflexões e interações estabelecidas ao longo da atuação profissional e da própria trajetória de vida do sujeito.

Nesse contexto, a profissionalidade docente relaciona-se à forma como o(a) professor(a) compreende sua função social, seus saberes e sua atuação no ambiente educacional. Para o autor:

Precisamos, também, do conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos. Mas esses dois tipos de conhecimento são insuficientes para formar um professor se não construírem uma relação com o conhecimento profissional docente, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p. 09).

A preparação para a docência não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos ou metodológicos, mas envolve também a construção de saberes profissionais construídos nas experiências e relações desenvolvidas no contexto educacional.

Sob essa perspectiva, a identidade profissional docente constitui-se de maneira dinâmica, sendo influenciada pelas experiências escolares, pelas relações sociais, pelos valores pessoais e pelas relações construídas ao longo da formação. Conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77):

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Entende-se que o professor não ingressa na formação inicial como um sujeito desprovido de experiências, pois carrega consigo conhecimentos, crenças, valores e referências construídas ao longo de sua trajetória familiar, social e escolar. Tais experiências influenciam diretamente a maneira como compreende a educação, os processos de ensino e aprendizagem e sua futura atuação docente.

Além disso, a formação inicial desempenha papel fundamental na construção da identidade profissional ao possibilitar o contato com conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais que orientam a prática docente. Com isso, a universidade constitui espaço importante de formação, reflexão e construção de saberes relacionados ao exercício da docência.

Entretanto, a constituição da identidade docente não ocorre de forma homogênea ou linear, uma vez que cada sujeito reorganiza os conhecimentos acadêmicos a partir de suas trajetórias e conhecimentos pessoais. Para Tardif (2014, p. 36), os saberes docentes constituem-se como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

A partir dessa perspectiva, percebe-se que a docência é constituída por diferentes tipos de aprendizagens que se articulam ao longo da formação e da trajetória profissional. Assim, os conhecimentos acadêmicos não atuam isoladamente, mas dialogam com os saberes construídos nas vivências cotidianas no contexto educacional.

Nessa direção, Lelis (2001, p. 53-54) destaca que diferentes autores contribuíram para compreender “os limites da formação prévia e, nela, dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente”, além de evidenciarem “a centralidade da instituição escolar enquanto locus de formação do magistério”, bem como “o caráter de improvisação a marcar o trabalho docente”. Diante disso, percebe-se que a constituição da identidade profissional envolve relações e aprendizagens construídas tanto na formação acadêmica quanto no exercício cotidiano da docência.

Sob esta ótica, Dubet (1994, p. 254), destaca que o sujeito se constitui diante das múltiplas situações e relações sociais vividas ao longo de sua trajetória. Para o autor:

[...] se constitui na medida em que deve construir uma ação autônoma e uma identidade própria em função da pluralidade dos mecanismos que o rodeiam e das provas que ele enfrenta [...]. A unidade das significações da vida social só pode existir no trabalho dos próprios atores, trabalho através do qual eles constroem sua própria experiência.

Compreender o desenvolvimento da atuação docente implica reconhecer sua complexidade e a multiplicidade de elementos que participam da construção da identidade profissional. A docência constitui-se, portanto, como um processo contínuo de formação e transformação de aprendizagens, percursos e práticas desenvolvidas ao longo da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do(a) professor(a).

2.1 A articulação entre teoria e prática na formação docente

A discussão acerca da formação pedagógica envolve o entendimento de que teoria e prática constituem dimensões indissociáveis do processo educativo. Nesse sentido, a atuação do(a) professor(a) não pode limitar-se apenas à reprodução de conhecimentos teóricos ou à aplicação mecânica de métodos pedagógicos, pois o exercício da docência exige reflexão crítica, análise constante do contexto escolar e capacidade de reorganizar a prática diante das diferentes situações vivenciadas no cotidiano educacional.

Sob essa perspectiva, Paulo Freire (2011, p. 30) compreende a docência como uma prática fundamentada na reflexão crítica sobre a ação pedagógica. Para o autor, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Esse entendimento mostra que o trabalho docente exige postura investigativa diante do universo escolar, permitindo ao educador(a) analisar suas ações, compreender os desafios presentes no contexto educacional e construir estratégias pedagógicas mais conscientes e vinculadas às práticas de ensino.

Além disso, Freire (2011, p. 40) destaca que a reflexão sobre a prática constitui elemento essencial para a construção de uma atuação pedagógica crítica e transformadora. Nessa direção, o autor afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A partir dessa perspectiva, entende-se que teoria e prática não devem ser compreendidas como dimensões separadas, mas como elementos que se articulam continuamente no processo formativo e na atuação docente.

Entretanto, apesar da relevância dessa articulação na formação de professores(as), muitos cursos de licenciatura ainda apresentam dificuldades em aproximar os conhecimentos acadêmicos das demandas concretas da escola. Em diversos casos, os conteúdos discutidos na universidade permanecem distantes das situações enfrentadas pelos(as) futuros(as) profissionais da educação no cotidiano da escola, contribuindo para a permanência de lacunas entre formação acadêmica e prática pedagógica. Assim, torna-se necessário compreender que a universidade e a escola são instituições corresponsáveis na construção da identidade docente dos(as) licenciandos(as).

Nessa perspectiva, segundo Silvério (2017, p. 160) a universidade precisa criar mecanismos de aproximação com a escola, reconhecendo-a não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos, mas também como instituição capaz de produzir saberes importantes para a formação docente. Para a autora, universidade e escola devem assumir uma relação de corresponsabilidade na formação de professores(as).

Apesar dessas discussões, a aproximação entre as duas instituições de ensino ainda ocorre de maneira limitada em muitos cursos de licenciatura, especialmente quando o estágio supervisionado é tratado apenas como exigência curricular. Esse entendimento reforça a necessidade de fortalecer a relação entre universidade e escola, favorecendo processos formativos mais integrados, colaborativos e articulados às demandas concretas da ação pedagógica.

Diante disso, Pimenta e Lima (2017, p. 78) afirmam que “o estágio [...] não é atividade prática, mas atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente”, reforçando a ideia de que a prática pedagógica não se reduz à execução de técnicas ou métodos, mas envolve interpretação e reelaboração constante da ação educativa diante das diferentes realidades escolares.

Além disso, a fragmentação curricular presente em muitos cursos de formação inicial contribui para o distanciamento entre teoria e prática. Em diversos casos, os componentes curriculares são organizados de forma isolada, dificultando a construção de processos formativos mais integrados e articulados às necessidades concretas da escola. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 89) destaca a necessidade de abandonar algumas ilusões relacionadas aos saberes teóricos, especialmente a “ilusão cientificista”, baseada na ideia de que os conhecimentos acadêmicos seriam suficientes, por si só, para fundamentar a prática profissional.

Sob esse viés, Schön, ao dialogar com as ideias de Dewey (2000, p. 25) destaca que o(a) profissional precisa refletir sobre suas próprias ações e experiências para construir aprendizagens significativas. Desse modo, o autor afirma que “[...] ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele”.

A partir disso, percebe-se que o percurso formativo exige uma postura consciente diante da atividade pedagógica, possibilitando ao(à) professor(a) analisar criticamente suas ações e desenvolver estratégias mais coerentes com as demandas do contexto educacional. Muitas vezes, os conhecimentos construídos na formação inicial não dialogam de maneira

efetiva com as situações vividas pelos(as) licenciandos(as) no ambiente escolar, o que pode gerar insegurança e dificuldades no início da atuação profissional.

Perrenoud (2002, p. 186-187) destaca que os(as) professores(as) precisam assumir uma postura reflexiva diante das demandas contemporâneas da educação, transformando-se também em formadores(as) capazes de enfrentar questões como exclusão, fracasso escolar e desenvolvimento da cidadania. Para o autor, essa é uma das principais razões para privilegiar uma formação crítica e reflexiva no percurso docente. Dessa forma, compreende-se que a articulação entre teoria e prática deve contribuir para a construção de profissionais mais conscientes, autônomos e preparados para lidar com a complexidade do ambiente escolar.

2.2 Formação docente e os desafios da prática pedagógica

A formação profissional do(a) professor(a) envolve desafios que ultrapassam o domínio de conteúdos teóricos e metodológicos, uma vez que o exercício da docência exige dele(a) a capacidade de lidar com diferentes cenários, demandas sociais e situações presentes no cotidiano escolar. A atuação pedagógica não pode ser compreendida como uma atividade mecânica ou meramente técnica, pois o trabalho docente envolve processos constantes de mediação, tomada de decisões, planejamento e adaptação diante das necessidades dos(as) estudantes e das condições concretas da escola.

Sob essa perspectiva, Libâneo (2013, p. 27) afirma que “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. A partir desse entendimento, a prática pedagógica exige uma atuação consciente e contextualizada, capaz de relacionar os saberes adquiridos na formação acadêmica às situações concretas vivenciadas no ambiente escolar.

Além das contribuições da universidade, a própria escola constitui-se como espaço de aprendizagem profissional e construção da atuação docente. O cotidiano escolar possibilita ao(a) professor(a) experienciar situações que exigem reflexão, reorganização da prática pedagógica e desenvolvimento de estratégias adequadas às diferentes necessidades educacionais.

Desse modo, Libâneo (2001, p. 20) destaca que “a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação [...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão”. A formação acadêmica do(a)

licenciando(a) não se limita ao espaço universitário, sendo continuamente estruturada nas experiências, relações e desafios presentes no campo educacional.

Entretanto, apesar das contribuições da formação inicial, o ingresso no ambiente educacional ainda apresenta desafios que nem sempre são plenamente contemplados durante o percurso formativo. Questões relacionadas à diversidade de ritmos de aprendizagem, às demandas emocionais dos(as) estudantes, às dificuldades estruturais da escola e às situações de vulnerabilidade social exigem do(a) professor(a) habilidades que vão além do domínio teórico dos conteúdos.

Sob esta ótica, Gatti (2001, p. 20). afirma que “a formação de professores para a educação básica tem de partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos”. A autora reforça a necessidade de processos formativos mais articulados às demandas concretas da escola, favorecendo uma preparação mais próxima das múltiplas realidades presentes no cotidiano educacional.

Além disso, muitos cursos de licenciatura ainda apresentam currículos fragmentados e excessivamente teóricos, dificultando a aproximação entre universidade e cotidiano escolar. Em diversos casos, os(as) futuros(as) professores(as) concluem a formação inicial sentindo insegurança diante das exigências concretas da prática pedagógica, especialmente no que se refere à gestão da sala de aula, à adaptação dos conteúdos aos diferentes contextos dos(as) estudantes e à condução das relações interpessoais no ambiente escolar.

Sob esse viés, Imbernón (2011, p. 17) destaca que “cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Assim, aprender para pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo”. A reflexão deste autor destaca que a prática pedagógica exige do(a) professor(a) sensibilidade, flexibilidade e capacidade de adaptação diante das diferentes experiências e necessidades dos(as) estudantes.

Diferentemente de outras profissões marcadas por procedimentos mais padronizados, a docência caracteriza-se pela complexidade das relações humanas e pela diversidade dos contextos escolares. O(A) professor(a) atua diretamente com sujeitos que possuem histórias de vida, experiências culturais, condições sociais e ritmos de aprendizagem distintos, o que impossibilita a aplicação homogênea das práticas pedagógicas. Nessa direção, Tardif e Lessard (2011, p. 67) destacam que:

O objeto do trabalho docente trata-se de um objeto social que vive em diversos mundos socializados: família, quarteirão, grupos de jovens, atividades de lazer [...]. Longe de ser uma instituição fechada, uma organização onipotente, a escola aparece, então, como um feixe de palha seco sacudido pelas forças sociais do ambiente.

Essa compreensão mostra que o trabalho docente está inserido em um meio social amplo e complexo, marcado por diferentes fatores que influenciam diretamente os processos de ensino e de aprendizagem.

Além dessas demandas, a atuação docente também é atravessada por desafios ligados às condições concretas de trabalho, à intensificação das funções atribuídas ao(à) professor(a) e às pressões institucionais presentes no cotidiano escolar. Nesse cenário, a atuação pedagógica exige constante reorganização da prática diante de contextos marcados por desigualdades sociais, diversidade cultural e múltiplas necessidades educacionais. Em perspectiva disso, Imbernón (2011, p. 66) defende a necessidade de uma formação que proporcione ao educador(a) “[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”.

Compreender os desafios da prática pedagógica implica reconhecer que a preparação docente não pode restringir-se apenas à transmissão de conhecimentos teóricos. Ao contrário, exige processos formativos capazes de contribuir para a atuação do(a) futuro(a) professor(a) para lidar com a complexidade da realidade escolar, desenvolvendo postura crítica, capacidade reflexiva e sensibilidade diante das múltiplas demandas presentes no exercício da docência.

2.3 O estágio supervisionado na formação docente

O estágio supervisionado constitui uma etapa fundamental da formação inicial docente, pois possibilita ao licenciando estabelecer contato direto com a realidade escolar e compreender as múltiplas dimensões que envolvem o exercício da docência. Com isso, o estágio ultrapassa a condição de mero componente curricular obrigatório, configurando-se como espaço de aprendizagem profissional, reflexão crítica e aproximação entre universidade e escola.

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 54), “o estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”. A partir dessa compreensão, entende-se que o estágio supervisionado desempenha papel relevante na construção da identidade profissional docente, uma vez que possibilita ao(à) futuro educador vivenciar situações concretas da prática pedagógica e repensar sobre os desafios presentes no cotidiano escolar.

Durante o estágio, o(a) licenciando(a) passa a compreender que a atuação docente exige mais do que domínio teórico dos conteúdos, demandando capacidade de adaptação, tomada de decisões e sensibilidade diante das diferentes realidades educacionais. O contato com a escola possibilita ao(à) futuro(a) docente perceber a complexidade das relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como os desafios relacionados à diversidade dos(as) estudantes, às condições de ensino e às demandas pedagógicas presentes no contexto educacional.

Sob essa perspectiva, Imbernón (2011, p. 17) afirma que “a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático”. Essa noção demonstra que o estágio supervisionado favorece ao licenciando reconhecer que o trabalho docente exige constante reorganização da ação educativa frente às diferentes situações desenvolvidas na escola.

Além disso, o estágio possibilita ao(à) futuro(a) docente desenvolver aprendizagens construídas a partir da própria experiência, favorecendo maior autonomia e capacidade reflexiva diante da prática pedagógica. Nesse sentido, Perrenoud (2001, p. 223) destaca que “é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência”. Essa vivência prática proporcionada pelo estágio contribui para que o(a) licenciando(a) analise suas ações, reconheça dificuldades e desenvolva estratégias pedagógicas mais adequadas às diferentes realidades escolares.

Entretanto, apesar de sua relevância na formação inicial, muitas experiências de estágio ainda ocorrem de maneira limitada, restringindo-se, em alguns casos, à observação passiva ou ao cumprimento burocrático da carga horária exigida pelos cursos de licenciatura. Essa realidade pode comprometer a construção de ações formativas mais significativas e dificultar uma aproximação mais efetiva entre universidade e escola.

Nesse aspecto, Pimenta e Lima (2004, p. 33) afirmam que “no cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”. Essa problemática comprova a necessidade de processos formativos mais articulados às demandas concretas da

escola, favorecendo a atuação no estágio de maneira que possibilite ao(à) futuro(a) professor(a) maior aproximação com o ambiente educacional.

A partir disso, Zeichner (2008, p. 539) destaca que “o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar a partir do pensamento sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente”. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva, permitindo ao(à) licenciando(a) compreender a complexidade do trabalho docente a partir das situações vivenciadas no ambiente educativo.

Além do mais, o contato com diferentes cenários escolares favorece a construção de maior consciência acerca da função social do(a) professor(a), possibilitando ao(à) futuro(a) docente reconhecer que a prática pedagógica exige constante reelaboração diante das necessidades dos(as) estudantes e das transformações presentes no contexto educacional. Com isso, o estágio supervisionado configura-se como elemento essencial na formação inicial de professores(as), pois contribui para a aproximação entre universidade e escola, para a construção da identidade profissional docente e para o desenvolvimento de uma atuação pedagógica mais consciente, crítica e inserida no ambiente educacional.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa para compreender as percepções e experiências dos(as) participantes em relação ao fenômeno investigado. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é adequada por permitir a análise de aspectos subjetivos da formação. Conforme Minayo (2021, p. 21, 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela 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 que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa abordagem é adequada para investigações que envolvem sujeitos, práticas e contextos educativos, permitindo uma visão mais ampla e interpretativa das experiências formativas dos sujeitos. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, uma vez que visa analisar e interpretar as experiências, opiniões e expectativas dos(as) discentes em relação à sua preparação para o exercício da docência. Afinal, as pesquisas deste tipo "têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2008, p. 45).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, ao buscar compreender as percepções dos(as) estudantes acerca da articulação entre teoria e prática em sua formação docente. Esse tipo de abordagem possibilita proximidade com o problema investigado, contribuindo para que se aprimore ideias e para uma análise mais detalhada do fenômeno estudado, como mostra Duarte (2012, p.03):

Pesquisa exploratória permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido, pouco explorado. Nesse sentido, caso o problema proposto não apresente aspectos que permitam a visualização dos procedimentos a serem adotados, será necessário que o pesquisador inicie um processo de sondagem, com vistas a aprimorar ideias, descobrir intuições e, posteriormente construir hipóteses.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário. Esse instrumento foi escolhido por possibilitar a obtenção de informações diretamente junto aos(as) participantes, de forma organizada e sistematizada, pois:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (GIL, 2008, p. 121).

Esse instrumento mostrou-se adequado aos objetivos da pesquisa por possibilitar que

as participantes expressassem suas percepções, experiências e reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente de maneira mais ampla e subjetiva, favorecendo a compreensão dos significados atribuídos por elas à relação entre teoria e prática no contexto da formação inicial.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário composto por questões abertas, elaborado com base nos objetivos da pesquisa. O questionário foi estruturado com dez perguntas que abordam diferentes dimensões da formação docente, tais como: a relação entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas da sala de aula, a contribuição dos estágios supervisionados, as dificuldades e inseguranças no exercício da docência, a influência das disciplinas do curso na prática pedagógica, bem como a relação entre universidade e escola.

As participantes da pesquisa são cinco estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculadas ao ensino superior e matriculadas na modalidade de Educação a Distância (EaD). A escolha desses sujeitos justifica-se pela facilidade de acesso para o contato inicial e por estas estarem no final do curso, entendendo que elas já possuem uma visão mais ampliada da formação recebida.

Ressalta-se que, na pesquisa qualitativa, a relevância não está centrada na quantidade de participantes, mas na profundidade das experiências e significados produzidos pelos sujeitos investigados. Assim, a escolha das participantes buscou privilegiar a compreensão das percepções construídas durante a formação inicial, considerando a singularidade das trajetórias e experiências vivenciadas no contexto acadêmico e escolar.

Os sujeitos foram selecionados por estarem nos períodos finais do curso de Pedagogia, já tendo concluído os estágios supervisionados, mas ainda não atuando como docentes. Esse critério foi adotado por considerar que essas estudantes possuem vivências formativas significativas, o que lhes permite refletir de maneira mais consistente sobre a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e sua futura atuação na prática pedagógica.

Os sujeitos responderam ao questionário de forma *on-line*, por meio do Google Forms. A utilização do formulário *on-line* também favoreceu maior flexibilidade na participação das estudantes, permitindo que respondessem ao instrumento e com maior autonomia. O contato com os participantes ocorreu de forma virtual, por meio de redes de comunicação digital, especialmente o aplicativo WhatsApp. As estudantes foram convidadas a participar da pesquisa a partir de contatos previamente estabelecidos no contexto acadêmico, como colegas de curso e indicações, sendo-lhes encaminhado o link de acesso ao questionário *on-line*.

As participantes foram previamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e orientadas quanto ao preenchimento do instrumento. O envio do questionário ocorreu de forma individualizada, mediante a confirmação prévia de disponibilidade de resposta em 45 minutos por parte de cada participante, a fim de garantir maior atenção e comprometimento no momento da resposta.

Após o envio do link, as participantes responderam ao questionário em tempo estimado de 45 minutos, de forma individual, com um intervalo combinado entre o envio e o retorno delas. Esse procedimento buscou assegurar maior fidedignidade das respostas, minimizando interferências externas e contribuindo para a qualidade dos dados coletados.

A sistematização das respostas do questionário foi realizada por meio da organização e leitura cuidadosa das informações coletadas, buscando identificar padrões, recorrências e aspectos relevantes nas falas das participantes. As categorias foram construídas a partir da recorrência dos temas presentes em suas falas, articuladas aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico adotado, possibilitando interpretar os sentidos atribuídos por elas às experiências vivenciadas durante a formação inicial.

Para o tratamento e interpretação dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme o referencial de Bardin (1977, p. 38). De acordo com a autora “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”. A autora explica que essa metodologia constitui um processo interpretativo que possui critérios sistemáticos e rigorosos, em que o pesquisador busca deduzir significados a partir das mensagens, de forma fundamentada e não subjetiva, organizando-se em três fases essenciais (1977, p. 95):

- ✓ Pré-análise, que envolve a leitura flutuante e a organização do material;
- ✓ Exploração do material, momento de codificação e categorização das respostas;
- ✓ Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que os dados são relacionados ao referencial teórico e às questões de pesquisa.

Dessa forma, a análise seguiu uma perspectiva indutiva e interpretativa, buscando compreender não apenas a superfície textual, mas também as camadas de sentido implícitas nas falas dos participantes. Nesse processo, as respostas foram analisadas individualmente e depois sintetizadas para identificar convergências e divergências nas percepções dos estudantes.

A lógica da análise consistiu na organização das respostas em categorias temáticas, construídas a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado, possibilitando uma interpretação aprofundada dos dados e a articulação entre os achados empíricos e as discussões teóricas sobre formação docente.

Tal procedimento permitiu identificar as representações das estudantes acerca de sua formação inicial, evidenciando suas percepções, dificuldades e expectativas quanto à articulação entre teoria e prática, bem como sua preparação para o exercício da docência.

Ressalta-se que esta pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos que regem a produção científica, assegurando o respeito à integridade acadêmica e aos direitos autorais, por meio da adequada citação das fontes utilizadas. Por envolver a participação de sujeitos por meio da aplicação de questionário, foi assegurada a participação voluntária e o anonimato das participantes, sendo apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram explicitados os objetivos da pesquisa, bem como a garantia de confidencialidade das informações coletadas e sua utilização exclusivamente para fins acadêmicos.

4 PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Os dados analisados foram obtidos por meio de um questionário aplicado às estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. As participantes, todas do sexo feminino, possuem entre 25 e 40 anos de idade e apresentam trajetórias formativas diversificadas, uma vez que 4 alunas já possuem outra formação na área educacional e 3 delas já atuam na docência. Essas características conferem ao grupo experiências e percepções distintas acerca do processo de formação inicial e da constituição da identidade docente.

A investigação teve como propósito analisar como as discentes compreendem a natureza da relação entre teoria e prática no currículo do curso de Pedagogia. As respostas trouxeram elementos que revelam aproximações e distanciamentos entre essas dimensões, bem como os desafios da formação inicial e as experiências vivenciadas nos espaços educativos.

A análise foi desenvolvida à luz de referenciais teóricos da formação de professores(as), considerando autores(as) que discutem os saberes docentes, a profissionalidade, a prática pedagógica e os processos de constituição da docência. A partir disso, buscou-se estabelecer um diálogo entre as falas das participantes e as contribuições teóricas da área, possibilitando uma compreensão mais ampla da formação inicial em Pedagogia.

As questões foram organizadas em eixos temáticos que abordam a identidade docente, os conhecimentos construídos durante a graduação, a relação entre teoria e prática, as experiências do estágio supervisionado, as lacunas da formação universitária e os impactos nas trajetórias pessoais no processo de tornar-se professora.

A partir dessas análises, busca-se refletir criticamente sobre os desafios contemporâneos da trajetória formativa e sobre a necessidade de uma formação mais contextualizada, reflexiva e articulada às demandas reais da escola. Para a realização da pesquisa, foi utilizado um questionário com dez perguntas direcionadas a cinco estudantes, nos períodos finais, do curso de Pedagogia, obtendo-se o seguinte resultado:

Por uma questão de não identificação das participantes, elas são denominadas por Estudante 1, Estudante 2, etc.

Ao perguntar às estudantes quais as disciplinas cursadas que forneceram subsídio para a construção da identidade docente, as respostas foram as seguintes:

QUADRO 1 -	
Estudante	As disciplinas de estágio supervisionado foram e são, sem dúvida, aquelas que

1	mais forneceram subsídios para a construção da minha identidade docente.
Estudante 2	Didática, avaliação da aprendizagem e estágio supervisionado
Estudante 3	Estágio, Ludicidade, Linguagem e pensamento, história da educação. Seminários temático
Estudante 4	Estágio Supervisionado em Magistério da Educação. Educação Inclusiva. Ludicidade e Desenvolvimento da criança. Estágio Supervisionado em Magistério Educação Infantil II. Estágio Supervisionado em Magistério Educação Fundamental.
Estudante 5	Avaliação da Aprendizagem e estágio supervisionado

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As respostas à primeira questão revelam que todas as participantes mencionaram o Estágio Supervisionado em suas falas, configurando-se como um ponto em comum entre as estudantes. Entretanto, a Estudante 1 explicita de forma mais detalhada a contribuição dessa experiência para sua formação, ao associá-la à aproximação com a realidade escolar. Tal percepção é destacada por Gatti et al. (2019, p. 3) ao mencionar que “tais contribuições referem-se principalmente às oportunidades de trocas de experiências, reflexões coletivas, maior apoio e participação dos professores da escola no processo formativo, assim como uma maior imersão no contexto de trabalho”.

Embora o estágio domine as respostas, as estudantes reconhecem a importância das disciplinas teóricas como uma base sólida. Essa valorização encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que estabelece a necessidade de formação em nível superior para o exercício do magistério, legitimando o papel da universidade em oferecer os subsídios conceituais necessários para a atuação profissional. Assim, disciplinas como Didática, Avaliação da Aprendizagem, Psicologia da Educação e Ludicidade são percebidas pelas participantes como fundamentais para compreender os processos de ensino e aprendizagem.

A diversidade de disciplinas citadas aponta para uma compreensão da docência sustentada por uma pluralidade de saberes. Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, compostos por dimensões profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que a docência ocorre “numa composição entre ensino, aprendizagem, currículos, pesquisa, estudo, gestão, tecnologias, dispositivos etc. e as múltiplas ações do ser professor” (BRUNO, 2021, p. 29).

Entretanto, o fato de todas as estudantes citarem o estágio em suas respostas também pode revelar fragilidades presentes no curso de formação inicial. Conforme aponta Gatti

(2010, p. 1371), a formação docente no Brasil ainda enfrenta desafios relacionados à fragmentação curricular e às dificuldades de integração entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas concretas da escola, produzindo, muitas vezes, um distanciamento entre a formação inicial e o exercício da docência. A autora ressalta, ainda, que, embora os estágios “constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes”, em muitos cursos “a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas”.

Essa lacuna na articulação é reforçada por Pimenta (1997, p. 9), ao observar que, historicamente, os saberes da formação têm sido tratados como “blocos distintos e desarticulados”. Quando as estudantes privilegiam a prática do estágio, elas podem estar respondendo a uma estrutura que, como enfatiza Kishimoto (2005, p.187), ainda prioriza abordagens conceituais que nem sempre permitem ao iniciante relacionar teoria e prática de maneira eficiente no ambiente escolar. Segundo a autora:

Em nenhum projeto de formação docente se notou mais que 10% da carga horária total para atividades práticas, o que mostra o caráter eminentemente teórico dos cursos [...]. Além do pouco tempo de atividades práticas, o locus da formação inicial continua, ainda, centrado nos cursos de formação, desconsiderando as unidades infantis.

Além disso, o fato de todas citarem o estágio pode indicar que muitas estudantes ainda percebem a teoria como distante das situações reais vivenciadas na escola. Outrossim, há a necessidade de, nas palavras de Gatti (2013, p. 53), “uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares”. A afirmação da autora revela que a formação docente precisa aproximar os conhecimentos acadêmicos das realidades concretas da escola, considerando as múltiplas demandas sociais, culturais e humanas presentes no cotidiano educacional.

A segunda pergunta feita às estudantes aborda a relação entre os conhecimentos construídos no curso de Pedagogia e as demandas reais da sala de aula. As respostas foram as seguintes:

QUADRO 2 –	
Estudante 1	A formação inicial do curso de Pedagogia oferece uma base teórica fundamental para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, das políticas educacionais e das dimensões sociais que atravessam a prática docente. No entanto, em um contexto real de sala de aula, deparamo-nos com situações como a diversidade de ritmos de aprendizagem, as condições estruturais da escola, as especificidades socioculturais dos alunos e as demandas emocionais presentes na sala de aula exigem do professor uma postura flexível, sensível e reflexiva.

Estudante 2	Tudo o que foi visto durante o curso de Pedagogia me ofereceu uma base teórica significativa e essencial, mas foi durante a prática da sala de aula que tive oportunidade de aprender muito e certamente serão indispensáveis para o futuro.
Estudante 3	Do ponto de vista formativo, a ênfase teórica oferecida pelo curso é fundamental para construir uma base sólida de compreensão sobre os processos educativos. Contudo, a prática cotidiana na sala de aula apresenta situações muito mais complexas e dinâmicas, exigindo do pedagogo habilidades que vão além da teoria. Assim, o curso é essencial para preparar o futuro profissional, mas a experiência prática é indispensável para consolidar e adaptar os conhecimentos às realidades concretas da escola e dos alunos.
Estudante 4	Percebo que existe uma relação importante, porém ainda distante entre teoria e prática. A formação acadêmica oferece uma base teórica essencial, mas muitas vezes não contempla plenamente as situações concretas da sala de aula, como a diversidade dos alunos, indisciplina e desafios estruturais da escola.
Estudante 5	Avalio como de extrema importância, pois é através dele que conseguimos construir uma base sólida para as atividades em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A resposta da Estudante 1 destaca que, embora a formação teórica seja essencial para a compreensão dos processos educativos, as respostas das estudantes indicam que a realidade da sala de aula impõe desafios complexos, como a diversidade de ritmos de aprendizagem, as condições estruturais da escola, as especificidades socioculturais dos estudantes e as demandas emocionais.

Diante disso, a necessidade de uma postura docente flexível, sensível e reflexiva aproxima-se da perspectiva de Schön (2000, p. 142), para quem “refletir o que se faz visa atualizar, renovar, simplificar, tornar melhor e mais eficiente”, sendo que a reflexão também possibilita, “além de adquirir maior conhecimento sobre a prática e as ações nela envolvidas, gerar novos conhecimentos”. Assim, a reflexão constante passa a ser necessária diante das situações concretas do cotidiano escolar.

De modo semelhante, as respostas das Estudantes 2 e 3 reconhecem a importância da formação teórica, mas enfatizam que a aprendizagem se consolida de forma mais significativa no contexto da prática. Essa compreensão dialoga com Tardif (2014, p. 36), ao definir o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Com isso, o dia a dia na escola constitui também um espaço de integração e construção de diferentes saberes docentes.

A resposta da Estudante 4 sinaliza percepção crítica acerca das lacunas existentes entre os conhecimentos acadêmicos e as situações concretas do cotidiano escolar. Ao destacar

desafios como a diversidade dos(as) alunos(as), a indisciplina e as condições estruturais dos estabelecimentos de ensino, a estudante aponta para a complexidade do trabalho docente.

Essa percepção reforça a necessidade de um processo de formação docente mais articulado aos contextos de atuação profissional, uma vez que, segundo Schuchter e Lomba (2022, p. 12), “a formação de professores(as) deve estar articulada às demandas concretas da escola e da sala de aula, superando a dicotomia entre teoria e prática”. Nesse sentido, a fala da Estudante 4 evidencia a importância de uma formação inicial que considere a realidade escolar como elemento constitutivo do processo formativo, reafirmando a necessidade de uma maior aproximação entre a formação acadêmica e o contexto concreto de exercício da docência.

Já a resposta da Estudante 5 expressa um entendimento mais geral e ainda inicial sobre o papel da formação teórica na constituição da prática do(a) professor(a), ao destacar sua importância como base para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Ao afirmar que é por meio da formação que se constrói uma “base sólida”, a estudante reconhece o valor do conhecimento teórico como sustentação do fazer pedagógico. Sob essa ótica, Nóvoa destaca que (2017, p. 1131):

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

As respostas reforçam que, embora a formação inicial seja reconhecida como fundamental, ainda persistem desafios na articulação da conexão entre conhecimentos pedagógicos e atuação em sala de aula, o que implica o compromisso individual na realização de processos formativos ao longo da profissão que vislumbrem atuação mais contextualizada, reflexiva e integrada ao espaço escolar, de modo a fortalecer uma prática docente crítica, sensível e comprometida com as demandas reais do ensino.

Já na terceira questão, foi perguntado às estudantes sobre os conhecimentos teóricos construídos ao longo da formação que elas consideram ter influenciado mais a sua prática docente. As estudantes responderam assim:

QUADRO 3 -	
Estudante 1	Acho que os fundamentos teóricos de Paulo Freire, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann etc influenciaram profundamente minha concepção de ensino. Paulo Freire por enfatizar uma educação dialógica, crítica e voltada para a formação de sujeitos conscientes; Luckesi por permitir compreender a avaliação como um processo formativo e não apenas classificatório; e , por

	fim, Hoffmann por propor uma avaliação mediadora, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Considero que minha prática docente é construída a partir desse entrelaçamento de saberes
Estudante 2	As teorias de Vygotsky, o behaviorismo de Skinner e a teoria de Piaget.
Estudante 3	Os conhecimentos que mais influenciaram minha prática docente foram as teorias de aprendizagem, o desenvolvimento infantil, as metodologias ativas e o planejamento pedagógico, pois orientam minha forma de ensinar e compreender os alunos
Estudante 4	Psicologia Educacional: ajudou a compreender melhor como os alunos aprendem e se desenvolvem, permitindo adaptar estratégias de ensino às diferentes necessidades. Didática: forneceu bases para planejar aulas de forma organizada, escolhendo métodos e recursos que favorecem a aprendizagem. Avaliação Educacional: contribuiu para entender que avaliar não é apenas medir resultados, mas acompanhar o processo e identificar avanços e dificuldades. Metodologias de Ensino: ofereceram caminhos para tornar as aulas mais dinâmicas e significativas, aproximando teoria e prática
Estudante 5	A importância da ludicidade no processo de aprendizagem, o planejamento pedagógico e a avaliação formativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A resposta da Estudante 1 manifesta os referenciais teóricos na constituição da prática pedagógica, ao destacar autores que fundamentam diferentes dimensões do processo educativo. Ao citar Paulo Freire, Cipriano Luckesi e Jussara Hoffmann, a estudante aborda a avaliação como processo formativo e mediador. Assim, sua resposta revela um elo entre a integração dos conhecimentos acadêmicos e as experiências escolares, aproximando-se de uma determinada concepção de docência.

A resposta da Estudante 2 indica diferentes teorias da aprendizagem, ao citar Lev Vygotsky, Skinner e Jean Piaget. No entanto, essa apropriação ainda se apresenta de forma descritiva, sem problematizar as diferenças entre as teorias mencionadas, indicando um processo inicial de elaboração teórica.

A resposta da Estudante 3 expõe uma internalização mais ampla dos conhecimentos que influenciam a prática docente, ao destacar que “as metodologias ativas e o planejamento pedagógico [...] orientam minha forma de ensinar e compreender os alunos”. Observa-se uma articulação entre teorias de aprendizagem, desenvolvimento infantil e estratégias metodológicas, indicando que a estudante reconhece a necessidade de integrar conhecimentos científicos e práticos na organização do ensino.

A resposta da Estudante 4 apresenta uma compreensão mais voltada aos conhecimentos teóricos, ao afirmar que a Didática “forneceu bases para planejar aulas de forma organizada” e que a Avaliação Educacional permite “acompanhar o processo e

identificar avanços e dificuldades”. Ao relacionar diferentes áreas da formação à prática pedagógica, a estudante evidencia uma compreensão aplicada dos saberes docentes. Nesse sentido, Miranda (2005, p. 21) afirma que “ao planejar sua prática pedagógica o professor precisa ter em mente que ele é um — senão o principal — dos mediadores da cultura socialmente valorizada”, destacando a centralidade da mediação no processo educativo.

A resposta da Estudante 5 apresenta uma assimilação inicial, porém significativa, dos conhecimentos construídos ao longo da formação, ao destacar “a importância da ludicidade no processo de aprendizagem, o planejamento pedagógico e a avaliação formativa”. Ao reconhecer a avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, a estudante aproxima-se da perspectiva defendida por Luckesi (1996, p. 165), para quem “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções”, evidenciando uma compreensão da avaliação em sua dimensão formativa e processual.

Nessa perspectiva, Bruno (2021, p.123) compreende a docência de forma ampla e interconectada, afirmando que “as docências compreendem as ações pensadas, estudadas, pesquisadas, planejadas, desenvolvidas e praticadas por professores(as) e estudantes [...] que envolvam os processos de ensino e de aprendizagem”. Essa concepção é corroborada especialmente pelas respostas das Estudantes 1, 3 e 4. Por outro lado, não se manifesta com a mesma intensidade na resposta da Estudante 2, que apresenta caráter mais descritivo, nem de forma tão aprofundada na resposta da Estudante 5, que se encontra em um nível inicial de elaboração.

Já para Roldão (2019, p. 191), ensinar é a função central da docência, exigindo do professor(a) a capacidade de tornar o conhecimento científico compreensível e significativo para os(as) estudantes. Essa compreensão dialoga especialmente com as respostas das Estudantes 3, 4 e 5, que destacam o planejamento pedagógico, a avaliação e as metodologias de ensino como elementos centrais da prática do(a) professor(a).

Além disso, Ribeiro e Zanardi (2016, p. 95) afirmam que “o conhecimento escolar precisa ocupar centralidade na formação docente, articulando teoria, currículo e prática pedagógica”. Tal perspectiva pode ser observada nas respostas das Estudantes 3 e 4, que demonstram maior clareza na integração entre diferentes saberes pedagógicos.

A fala das participantes 3, 4 e 5 torna evidente que a teoria ganha maior sentido quando relacionada às experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Ao mencionarem planejamento pedagógico, avaliação formativa e metodologias de ensino, essas estudantes compreendem que os saberes docentes precisam ser constantemente mobilizados e ressignificados. Por conseguinte, Schuchter e Lomba (2022, p. 18) destacam que “a prática

pedagógica exige do professor capacidade de mobilizar diferentes conhecimentos diante das situações concretas do ensino”.

De modo geral, as respostas destacam que os conhecimentos teóricos são reconhecidos como fundamentais para a trajetória profissional docente, embora em diferentes níveis de apropriação. Enquanto as Estudantes 1, 3 e 4 enfatizam maior articulação crítica dos saberes pedagógicos, as Estudantes 2 e 5 apresentam respostas ainda mais descritivas e introdutórias, o que indica a necessidade de maior aproximação da relação entre estudos acadêmicos e experiências profissionais no contexto da formação docente, de modo a favorecer uma atuação mais reflexiva, crítica e contextualizada.

No que se refere ao Estágio Supervisionado, foi perguntado às estudantes sobre a articulação entre a fundamentação teórica e a ação pedagógica. As estudantes emitiram as seguintes respostas:

QUADRO 4 -	
Estudante 1	O estágio supervisionado foi essencial para aproximar a teoria estudada na universidade da prática vivenciada na escola. Nesse período, tive a oportunidade de observar e participar de situações reais de ensino, o que me permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Essa experiência mostrou que a teoria não é algo distante, mas sim um suporte para compreender e enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Ao planejar atividades, acompanhar turmas e refletir sobre os resultados, percebi como os fundamentos acadêmicos orientam a prática, ajudando a tomar decisões mais conscientes e a desenvolver uma postura crítica e reflexiva diante das demandas da sala de aula
Estudante 2	Permitiu pela oportunidade de vivenciar situações concretas que exigiram não apenas o domínio de conteúdos, mas também a capacidade de adaptar estratégias de ensino às necessidades dos alunos, que foram vistas durante as aulas.
Estudante 3	Durante as observações e vivências no estágio, tornou-se possível compreender que a teoria não se aplica de forma mecânica, mas exige mediação, adaptação e sensibilidade às especificidades do contexto escolar.
Estudante 4	Na aplicação do Plano de aula e nas vivências em sala de aula.
Estudante 5	Possibilitou vivenciar o cotidiano escolar e aplicar, ainda que parcialmente, os conhecimentos teóricos adquiridos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ao trazer o diálogo da pesquisa para o estágio supervisionado, as participantes o reconhecem como elemento fundamental da formação docente, especialmente por aproximar

os conhecimentos acadêmicos das experiências concretas da escola. As estudantes destacam que o estágio possibilitou observar, participar e refletir sobre situações reais de ensino.

As respostas revelam diferentes níveis de compreensão acerca do papel do estágio supervisionado na articulação entre teoria e prática, bem como convergências e divergências em relação às respostas apresentadas nas questões anteriores. A resposta da Estudante 1 expressa uma concepção relacionada ao estágio supervisionado, ao compreendê-lo como espaço de integração entre fundamentos teóricos e situações concretas da prática pedagógica.

Ao afirmar que “a teoria não é algo distante, mas um suporte para compreender e enfrentar os desafios do cotidiano escolar”, a estudante demonstra uma visão da docência, na qual a prática se configura como campo de problematização e produção de saberes. Esse posicionamento apresenta forte convergência com sua resposta à questão 3, na qual mobiliza referenciais como Paulo Freire, Luckesi e Hoffmann, evidenciando uma base teórica bastante estudada no curso de Pedagogia.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de estágio como atividade formativa, pois Pimenta (1995, p. 63) afirma que:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade [...] uma atividade teórica [...] na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis [...] educacional, da transformação da realidade existente.

A fala da estudante é clara na compreensão do estágio como espaço formativo reflexivo e articulado à prática docente.

A resposta da Estudante 2, por sua vez, articula uma compreensão predominantemente orientada à dimensão prática do estágio, ao destacar que “foi necessário adaptar estratégias às necessidades dos alunos”. Embora reconheça a complexidade do trabalho docente, sua análise ainda não explicita, de maneira mais profunda, o papel da reflexão sobre a ação pedagógica.

Isso revela uma compreensão ainda parcial da articulação da interação entre saberes teóricos e experiências educativas. Diante disso, a aprendizagem profissional exige um movimento de distanciamento crítico em relação à ação, como destaca Perrenoud (2001, p. 223) ao afirmar que “é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência”. Assim, a resposta da estudante mostra um nível intermediário de compreensão, no qual a prática é reconhecida como elemento central, mas ainda carece de maior elaboração teórica e reflexiva.

A resposta da Estudante 3 apresenta uma compreensão da relação entre teoria e prática, ao afirmar que “a teoria não se aplica de forma mecânica”. Esse posicionamento destaca que a ação docente exige mediação e sensibilidade diante das especificidades do

contexto escolar. Essa concepção converge diretamente com sua resposta à questão 3, na qual frisa as teorias de aprendizagem, metodologias ativas e planejamento pedagógico, indicando uma visão integrada e consciente do processo educativo.

Essa perspectiva encontra respaldo em Libâneo (2013, p. 27), ao afirmar que “a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Diante disso, a estudante compreende que a docência não se constitui pela aplicação mecânica de conteúdos ou métodos previamente estabelecidos, mas exige mediação, adaptação e sensibilidade diante das especificidades presentes na rotina escolar e traz a percepção da complexidade do trabalho docente.

Em contrapartida, a resposta da Estudante 4 demonstra uma compreensão mais descritiva e limitada do estágio supervisionado, ao associá-lo “à aplicação do plano de aula e às vivências em sala de aula”, sem explicitar os processos de reflexão, análise ou resignificação da prática, com um posicionamento a partir de uma concepção restrita do estágio, centrada na execução de atividades, o que indica uma apropriação ainda incipiente de seu potencial formativo.

Essa resposta apresenta divergência em relação à sua fala na questão 3, na qual a estudante menciona conhecimentos como Didática, Psicologia Educacional e Avaliação, sugerindo uma compreensão mais estruturada dos fundamentos pedagógicos.

A dificuldade em articular esses saberes à prática vivenciada pode ser compreendida à luz dos estudos de Romanowski e Martins (2015, p. 151), ao apontarem a necessidade de “[...] ultrapassar o eixo epistemológico da teoria como guia da ação predominante na organização curricular dos cursos de Licenciatura e trabalhar com a concepção de teoria como expressão da prática [...]”. Assim, a estudante sinaliza um entendimento ainda superficial da complexidade do estágio enquanto espaço formativo.

A resposta da Estudante 5 revela uma compreensão inicial do estágio supervisionado, ao afirmar que ele “possibilitou vivenciar o cotidiano escolar e aplicar, ainda que parcialmente, os conhecimentos teóricos adquiridos”. A expressão “ainda que parcialmente” indica uma percepção das limitações dessa articulação, sugerindo um processo formativo em construção. Observa-se convergência com sua resposta à questão 3, na qual a estudante menciona aspectos como ludicidade, planejamento e avaliação formativa, ainda de maneira geral e pouco aprofundada, o que reforça a ideia de uma compreensão em desenvolvimento.

Ademais, Schuchter e Lomba (2022, p. 21) destacam que “o estágio supervisionado constitui espaço privilegiado de aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e a

realidade escolar”. A estudante reconhece a relevância do estágio, ainda que não explicita, de modo mais aprofundado, os processos reflexivos implicados na construção da docência.

De modo geral, as Estudantes 1 e 3 apresentam maior articulação entre teoria e prática, demonstrando coerência entre as respostas das diferentes questões e uma compreensão mais pertinente da formação docente. As Estudantes 2 e 5 situam-se em um nível intermediário, ao reconhecerem a importância da prática, embora ainda com limitada elaboração reflexiva, mantendo certa coerência com suas respostas anteriores. Já a Estudante 4 apresenta a maior divergência interna, ao ressaltar, na questão 4, uma compreensão mais restrita da conexão entre fundamentos teóricos e exercício docente, apesar de ter indicado, anteriormente, conhecimentos pedagógicos relevantes.

A pergunta cinco trata da possível preparação para o chão da sala de aula em relação às lacunas da formação universitária. As respostas das estudantes foram as seguintes:

QUESTÃO 5 -	
Estudante 1	Do meu ponto de vista, há uma necessidade evidente de maior aproximação com a diversidade presente na escola, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas, aos diferentes contextos familiares e aos distintos níveis de aprendizagem. A sensação que tenho é de que ainda não há uma preparação suficiente para o acolhimento desses alunos. Enquanto estagiária, ao vivenciar uma turma do Ensino Infantil IV com seis alunos laudados, senti-me, em alguns momentos, despreparada diante das demandas apresentadas.
Estudante 2	Ter contato com os pais dos estudantes para entender suas realidades e participar de reuniões pedagógicas para a discussão de situações do cotidiano que sempre surgem na rotina escolar.
Estudante 3	Eu me identifiquei consideravelmente com as experiências práticas contínuas, seria interessante que tivesse mais tempo para elas.
Estudante 4	Na minha formação universitária, senti falta de vivências práticas mais intensas, como o planejamento e a execução de aulas em diferentes níveis de ensino, além de experiências voltadas ao manejo de turma, especialmente em situações de indisciplina, diversidade cultural e ritmos variados de aprendizagem. Também percebi a ausência de maior contato com a gestão escolar e com o trabalho em equipe junto a outros profissionais da educação. Essas práticas teriam contribuído para tornar a transição para a sala de aula mais segura e consciente.
Estudante 5	Sinto falta de uma maior inserção contínua na escola desde o início do curso, com mais momentos de prática real, como regência de turma, participação em reuniões pedagógicas, contato com famílias e enfrentamento de situações do

	cotidiano escolar, como conflitos e inclusão.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As respostas à questão 5 explicita lacunas na formação inicial, especialmente quanto à preparação para as demandas concretas do contexto escolar. As falas destacam a necessidade de maior aproximação com a realidade escolar, especialmente em relação à inclusão, à gestão da sala de aula e às experiências práticas contínuas, o que revela que a formação universitária ainda apresenta fragilidades na articulação entre os saberes teóricos e práticos.

A resposta da Estudante 1 destaca a insuficiência da formação para lidar com a diversidade presente no meio escolar, especialmente no atendimento a alunos(as) com necessidades educacionais específicas. Ao relatar dificuldades diante de uma turma com alunos(as) laudados(as), a estudante traz para a discussão os desafios da inclusão e a insuficiência da formação para lidar com essas demandas.

Essa percepção converge com sua resposta à questão 4, na qual já demonstrava uma postura reflexiva diante da prática pedagógica. Nessa perspectiva, Miranda e Galvão (2012, p. 140) discutem sobre as fragilidades na formação que podem resultar em processos de exclusão velada, uma vez que “a inexistência dessa formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular [...]”.

Para tais autoras, a presença do(a) aluno(a) na escola, não garante sua efetiva aprendizagem. Além disso, Reis e Barreto (2011, p. 21) reforçam que “trabalhar com diferentes formas de aprender passa, essencialmente, pela formação do educador”, indicando que a ausência de preparo específico, contribui para a manutenção de práticas excludentes.

A resposta da Estudante 2 aponta a necessidade de ampliação da formação no que se refere às relações interpessoais e à dimensão institucional do trabalho docente, ao destacar a importância de “ter contato com os pais dos estudantes” e participar de “reuniões pedagógicas”. Sua fala denota compreensão ampliada da complexidade do trabalho docente. Essa percepção apresenta convergência com sua resposta à questão 4, na qual já apontava a necessidade de adaptação às situações concretas do ensino, reforçando a centralidade das relações e das experiências na aprendizagem educativa.

A resposta da Estudante 3 possui uma compreensão mais geral e ainda em processo de elaboração, ao afirmar que “seria interessante que tivesse mais tempo” de experiências práticas contínuas. Embora reconheça a importância da prática, a estudante não explicita os

elementos que justificam essa necessidade, o que indica uma percepção mais intuitiva do processo formativo.

Essa característica também se manifesta em sua resposta à questão 4, sugerindo um nível intermediário de compreensão sobre a articulação entre os diferentes saberes. Nessa perspectiva, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, construído a partir das experiências vividas no cotidiano escolar, como destacam Alves e Oliveira (2002, p. 94) ao ressaltarem a necessidade de compreender como os(as) professores(as) constroem suas práticas “a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades”.

A resposta da Estudante 4 apresenta uma análise mais detalhada e consistente, ao apontar a necessidade de “vivências práticas mais intensas”, incluindo planejamento e execução de aulas, manejo de turma, enfrentamento da indisciplina, diversidade cultural e ritmos de aprendizagem, além do contato com a gestão escolar e o trabalho em equipe. Sua fala destaca uma compreensão ampliada da docência, reconhecendo sua complexidade e as múltiplas dimensões envolvidas no trabalho pedagógico.

Essa resposta representa um avanço em relação à questão 4, na qual sua análise foi mais limitada, indicando uma evolução na compreensão da formação docente. Desse modo, Candau (1997, p. 23) destaca que “a didática assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem”, articulando dimensões técnicas, humanas e políticas, o que reforça a necessidade de uma formação que contemple essa complexidade. Além disso, Reis e Silva (2011, p. 13-14) defendem a superação de currículos fragmentados, propondo uma formação interdisciplinar que integre diferentes saberes e possibilite maior articulação entre teoria e prática.

A resposta da Estudante 5 se mostra com um entendimento em construção, ao afirmar que sente falta de “uma maior inserção contínua na escola desde o início do curso”, destacando experiências como regência de turma, participação em reuniões pedagógicas, contato com famílias e enfrentamento de situações do cotidiano escolar. É reforçada por sua fala a importância da prática como elemento central na trajetória formativa e apresenta convergência com sua resposta à questão 4, na qual já indicava que a articulação entre teoria e prática ocorre “ainda que parcialmente”.

Para Santos (2002, p. 91), a formação do(a) professor(a) envolve a articulação entre experiências, trajetórias e contextos institucionais, ao afirmar que a constituição da docência resulta da interação entre formação acadêmica, prática profissional e história de vida.

Observa-se também uma forte convergência dentre as respostas, quanto à necessidade de ampliação das experiências práticas na formação inicial. No entanto, também se identificam diferentes níveis de aprofundamento e enfoques distintos. Há um contraste evidente entre a resposta da Estudante 1, que explicita sua dificuldade diante da inclusão, e a resposta mais genérica da Estudante 3, que apenas aponta a necessidade de maior tempo de prática, sem detalhar suas implicações.

As respostas também denotam diferentes entendimentos sobre a docência: enquanto a Estudante 2 enfatiza as relações institucionais e familiares, a Estudante 4 traz aspectos ligados diretamente à prática pedagógica. Além disso, percebe-se uma distinção entre a resposta da Estudante 3, que valoriza o aumento do tempo de prática, e a da Estudante 5, que propõe uma inserção contínua e mais estruturada no contexto escolar desde o início do curso.

Tais diferenças revelam não apenas a ausência de contradições diretas, mas a presença de múltiplas perspectivas sobre a formação do(a) educador(a), indicando distintos níveis de compreensão acerca da complexidade da prática educativa.

De modo geral, as lacunas apontadas pelas estudantes não devem ser compreendidas como questões isoladas, mas como desafios estruturais da construção da profissionalidade. Nessa perspectiva, torna-se necessário repensar a formação inicial à luz das demandas contemporâneas da escola, especialmente no que se refere à diversidade, à complexidade das relações escolares e às exigências do cotidiano pedagógico.

Como afirma Candau (2002, p. 159), é fundamental “reinventar a didática escolar [...] afirmar a multidimensionalidade do processo educativo [...] apostar na diversidade”, o que implica a construção de uma formação mais integrada, crítica e contextualizada. Com isso, percebe-se a necessidade de processos formativos mais articulados às demandas concretas da instituição.

A pergunta seis busca compreender como a história de vida das estudantes influencia a construção de sua identidade docente. Desse modo, as respostas foram as seguintes:

QUESTÃO 6 -	
Estudante 1	Ao olhar para a minha história de vida, percebo que as experiências que mais me marcaram estão profundamente ligadas às ausências, aos desafios e aos processos de superação que vivenciei ao longo do meu percurso. Crescer em um contexto em que nem tudo era fácil me ensinou, desde cedo, a desenvolver sensibilidade, responsabilidade e um olhar atento para o outro. As vivências familiares, especialmente aquelas marcadas pela ausência materna e pelo cuidado recebido de outras figuras importantes, como meus avós, contribuíram para a construção de uma compreensão mais ampla sobre afeto, acolhimento e

	pertencimento. Essas marcas hoje se refletem diretamente na forma como enxergo meus alunos: não apenas como estudantes, mas como sujeitos que carregam histórias, sentimentos e necessidades que ultrapassam o espaço da sala de aula. Além disso, minha trajetória acadêmica, que exigiu esforço, persistência e resistência, reforçou em mim a crença na educação como ferramenta de transformação social. Isso me impulsiona a ser uma professora comprometida não apenas com o ensino de conteúdos, mas com a construção de possibilidades para os meus alunos, especialmente aqueles que, assim como eu, enfrentam diferentes formas de vulnerabilidade.
Estudante 2	A minha história de vida influencia diretamente o tipo de professora que estou me tornando. Ter um filho com TDAH me fez perceber de perto as dificuldades que ele enfrenta no processo de aprendizagem e também os desafios que seus professores encontram para atendê-lo de forma adequada. Essa vivência pessoal despertou em mim a necessidade de buscar uma prática pedagógica mais inclusiva, sensível às diferenças e atenta às necessidades individuais dos alunos. Além disso, fortaleceu meu compromisso em criar estratégias que favoreçam a participação de todos, valorizando cada estudante em sua singularidade. Dessa forma, minhas experiências pessoais se transformaram em motivação para construir uma postura profissional mais empática, acolhedora e comprometida com a inclusão.
Estudante 3	Posso afirmar que alguns docentes foram de grande significado para minha permanência no curso e que também teve aqueles que marcaram para que eu não seja como eles. Mas a maior pontuação é minha realização pessoal, e isso eu me refiro aos meus filhos, já sou muito dedicada por eles e para eles.
Estudante 4	Não pude me dedicar muito aos estudos por ter que começar a trabalhar cedo. Terminei meus estudos um pouco mais tarde, isso me fez ter um olhar mais atencioso para as situações de vulnerabilidade dos estudantes.
Estudante 5	Minha vivência na educação e o contato com diferentes realidades sociais contribuíram para o desenvolvimento de uma postura mais empática e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As respostas à questão 6 mostram que a identidade docente está vinculada às experiências pessoais das estudantes e que o tornar-se professora ultrapassa os limites da formação acadêmica, evidencia as experiências de vida, relações sociais e vivências afetivas. As falas denotam que experiências familiares, escolares e sociais influenciam diretamente a forma como as estudantes compreendem a docência.

A resposta da Estudante 1 destaca que suas experiências são marcadas por “ausências, desafios e processos de superação”, especialmente no âmbito familiar. Ao mencionar a ausência materna e o cuidado recebido por outras figuras, como os avós, a estudante apresenta

a construção de uma sensibilidade voltada ao acolhimento, ao pertencimento e à compreensão das necessidades dos alunos.

Sua fala revela uma concepção humanizada da docência, ao afirmar que enxerga os estudantes “não apenas como estudantes, mas como sujeitos que carregam histórias, sentimentos e necessidades”. Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (2018, p. 42), ao destacar a importância de “[...] assumir-se como ser social e histórico, reforçando que a docência envolve a compreensão do outro em sua integralidade”. Sua trajetória também reforça a compreensão da educação como possibilidade de transformação social, aproxima-se da ideia de formação permanente, uma vez que, conforme o mesmo autor (2018, p. 57), “é na inconclusão do ser [...] que se funda a educação como processo permanente”.

A resposta da Estudante 2 traz a influência direta das experiências na construção de uma prática pedagógica inclusiva, ao relatar que ter um filho com necessidades educacionais específicas a fez compreender, de forma concreta, os desafios enfrentados por alunos(as) e professores(as). Ao afirmar que essa vivência despertou a necessidade de uma prática “mais inclusiva, sensível às diferenças”, a estudante compreende que a docência é pautada na empatia e na valorização da singularidade dos(as) alunos(as).

Essa perspectiva alia-se à concepção de que a identidade docente se constrói na relação entre experiências pessoais e profissionais. Para Garcia (2009, p. 109), “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”, e que a docência se constrói a partir das vivências e das relações estabelecidas ao longo da vida.

A resposta da Estudante 3 revela uma construção identitária marcada tanto por referências positivas quanto negativas no percurso formativo. Ao declarar que alguns docentes foram fundamentais para sua permanência no curso, enquanto outros serviram como exemplo do que não deseja ser, a estudante indica um processo de reflexão crítica sobre modelos docentes. Ao destacar a maternidade como elemento central de sua motivação, a estudante aproxima identidade profissional e experiência pessoal. Esse movimento reflexivo dialoga com Freire (2018, p. 40), ao afirmar que “o momento fundamental [...] é o da reflexão crítica sobre a prática”, indicando que a construção da docência se dá a partir da análise das situações que o(a) docente passa em sua trajetória.

A resposta da Estudante 4 ratifica a influência das condições sociais na construção da identidade do(a) professor(a), ao relatar que precisou trabalhar desde cedo e concluir os estudos posteriormente.

Ao trazer que essa trajetória a tornou mais sensível às situações de vulnerabilidade dos(as) alunos(as), a sua fala reforça que sua prática pedagógica está diretamente relacionada à sua história de vida. Essa compreensão pode ser relacionada com a perspectiva de Dubar (2005, p. 329), ao afirmar que “essas identidades profissionais e sociais [...] são construídas por meio de processos de socialização cada vez mais diversificados”, e que a docência se constitui a partir das experiências sociais vividas ao longo da trajetória dos sujeitos.

A resposta da Estudante 5 revela uma compreensão mais sintética, ao dizer que sua vivência na educação e o contato com diferentes realidades sociais contribuíram para o desenvolvimento de uma postura “empática e comprometida com a aprendizagem dos(as) alunos(as)”. Embora mais breve, sua fala traz a influência das experiências vividas na constituição da docência. Diante disso, para Tardif (2014, p. 228), os professores “possuem saberes específicos que são mobilizados [...] no âmbito de suas tarefas cotidianas”, e que a docência se constitui a partir da experiência e da prática.

De modo geral, as respostas confirmam que a docência é construída ao longo das experiências pessoais, sociais e profissionais vividas pelas licenciandas. Nessa direção, Garcia (2009, p. 112), destaca que “o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo [...]”, enquanto Freire (2018) reforça que a formação é um processo, marcado pela incompletude do ser. Assim, atribuir sentido a docência implica reconhecer que o(a) professor(a) se constrói ao longo de sua trajetória docente.

A pergunta sete busca identificar quais vivências da história pessoal das estudantes são consideradas pilares na construção de sua identidade docente, para além das teorias acadêmicas. Dessa maneira, as respostas foram as seguintes:

QUESTÃO 7 -	
Estudante 1	As vivências comunitárias, culturais e educacionais, como participação em atividades coletivas e experiências com crianças, são fundamentais. Elas me ensinaram sobre escuta, respeito às diferenças e a importância do acolhimento no processo educativo.
Estudante 2	Minha experiência com meu filho que tem TDAH me motivou a ser uma professora mais inclusiva, empática e comprometida em valorizar as diferenças e atender às necessidades individuais dos alunos.
Estudante 3	Vivências como a convivência familiar, experiências escolares e o contato com diferentes realidades sociais são pilares fundamentais na construção da minha identidade docente.

Estudante 4	Para além das teorias acadêmicas, minha identidade docente é sustentada por vivências pessoais que se configuram como pilares fundamentais do meu fazer pedagógico, tais como: o acolhimento como princípio formativo; a sensibilidade diante das trajetórias dos alunos; a resiliência como experiência formadora e o compromisso com a equidade.
Estudante 5	Escuta atenta, bom relacionamento com as famílias.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

De modo geral, as estudantes apontam que suas experiências pessoais e sociais influenciam diretamente sua forma de entender a docência, e que o processo formativo ultrapassa os limites da formação acadêmica e se constitui a partir das vivências e significados atribuídos ao longo da trajetória de vida.

A resposta da Estudante 1 expõe que suas vivências comunitárias, culturais e educacionais contribuíram significativamente para a construção de valores como escuta, respeito às diferenças e acolhimento. Ao destacar experiências coletivas e o contato com crianças, a estudante valoriza as questões ligadas ao acolhimento e ao respeito às diferenças.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de Freire, ao reconhecer a educação como prática dialógica, baseada no respeito ao outro e na escuta. Além disso, Larrosa (2004, p. 29) ressalta que as experiências só assumem caráter formativo quando são elaboradas e reorganizadas pelos sujeitos.

A resposta da Estudante 2 denota a influência direta das experiências pessoais na construção de uma prática pedagógica inclusiva, ao expressar que a convivência com seu filho com TDAH foi determinante para o desenvolvimento de uma postura mais empática, sensível às diferenças e comprometida com a aprendizagem de todos. Essa vivência aproxima experiências pessoais e atuação profissional na construção do fazer docente, sendo resultado dos significados atribuídos as suas experiências.

A respeito disso, Pimenta (1999, p. 19), afirma que “a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...] do confronto entre as teorias e as práticas”, enfatizando o caráter histórico, social e dinâmico da constituição da docência.

A resposta da Estudante 3 revela que a construção de sua identidade docente é atravessada por múltiplas experiências, como a convivência familiar, as experiências escolares e o contato com diferentes realidades sociais. Ao mencionar a influência de professores(as) que serviram tanto de referência quanto de contraponto, constata um

movimento de reflexão sobre o fazer docente, indicando um processo formativo marcado pela análise crítica das experiências vivenciadas. Dessa forma, conforme destaca Tardif (2011, p.11):

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.

Os saberes docentes não se restringem ao conhecimento teórico adquirido na formação inicial, mas incluem, sobretudo, os saberes da experiência, construídos no cotidiano da prática e nas interações estabelecidas no ambiente escolar. Tais saberes são mobilizados constantemente pelo(a) professor(a) diante das situações concretas do ensino, no qual a docência se constitui como um campo de conhecimento prático, dinâmico e situado.

A resposta da Estudante 4 destaca pilares como acolhimento, sensibilidade, resiliência e compromisso com a equidade. Ao relacionar esses elementos à sua trajetória de vida, a estudante corrobora que sua construção docente é profundamente influenciada por experiências sociais e pessoais.

Essa construção envolve dimensões subjetivas e contextuais, sendo resultado de processos de socialização vividos ao longo da trajetória do sujeito. Tal perspectiva dialoga com Dubar (2005, p. 26), ao afirmar que “[...] a dimensão profissional adquiriu uma importância particular [...] o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas [...] a formação intervém nas dinâmicas identitárias”.

A resposta da Estudante 5, embora mais resumida, traz a centralidade das relações no processo educativo, ao destacar a escuta atenta e o bom relacionamento com as famílias como pilares de sua formação docente. Essa compreensão fortalece o caráter relacional da docência, sendo possível articulá-la à perspectiva de Libâneo (2013, p. 251), ao afirmar que “na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. A interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos”, destacando o papel do(a) professor(a) na mediação das relações pedagógicas.

As respostas convergem ao valorizar as experiências pessoais na constituição da docência, especialmente no que se refere à empatia, ao acolhimento, ao respeito às diferenças e à centralidade das relações humanas no processo educativo. Contudo, também mostram reflexões mais aprofundadas e articuladas, pois enquanto as Estudantes 2 e 5 destacam experiências específicas que influenciam diretamente suas práticas, a Estudante 3 revela uma compreensão mais abrangente, indicando um processo reflexivo em desenvolvimento.

De modo geral, as respostas confirmam que as vivências pessoais assumem papel fundamental no processo de tornar-se docente, especialmente quando são refletidas e redefinidas no contexto da prática. Com isso, Mizukami (2004, p. 40) ressalta que a experiência constitui um conhecimento essencial na formação docente, sendo “o único conhecimento pelo qual o(a) professor(a) pode estabelecer uma relação de protagonismo [...] aprendido no exercício profissional”, ainda que articulado a outros saberes teóricos.

Além disso, a preparação para a docência deve ser compreendida como um processo, dinâmico e situado, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Imbernón (2011, p. 16) afirma que “a formação [...] transforma-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação”. Nessa direção, a docência constitui-se a partir da articulação entre saberes teóricos, experiências vividas e práticas pedagógicas, e que o(a) professor(a) se forma e se transforma ao longo de sua trajetória profissional. Assim, a docência implica no reconhecimento do(a) professor(a) como sujeito ativo na construção de conhecimentos e na ressignificação contínua de sua prática.

A pergunta oito busca identificar quais aspectos da realidade escolar foram pouco abordados ou silenciados durante a formação acadêmica das estudantes, evidenciando possíveis lacunas no processo formativo inicial. Assim, as respostas foram as seguintes:

QUESTÃO 8 -	
Estudante 1	Aspectos como a indisciplina, a sobrecarga docente, a falta de recursos, as questões emocionais dos alunos e professores, além da relação com as famílias, foram pouco aprofundados durante a formação, embora sejam muito presentes no cotidiano escolar.
Estudante 2	Um aspecto da realidade escolar que percebo ter sido pouco abordado durante a formação acadêmica é a relação com os pais dos alunos. Muitas vezes, a universidade enfatiza a teoria pedagógica e as práticas de sala de aula, mas não aprofunda o papel do professor na comunicação e no diálogo com as famílias. Saber como agir diante de diferentes situações, como orientar, ouvir e estabelecer uma parceria com os pais, é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Essa dimensão, porém, foi tratada de forma limitada, deixando uma lacuna importante na preparação para lidar com os desafios que surgem no cotidiano escolar.
Estudante 3	Aspectos como a indisciplina, a inclusão de alunos com dificuldades e a realidade das escolas públicas foram pouco aprofundados durante a formação acadêmica.

Estudante 4	Embora se discuta, em nível teórico, a importância de uma educação inclusiva e humanizada, na prática, pouco se aprofunda sobre como lidar concretamente com as dimensões emocionais, afetivas e sociais que atravessam o cotidiano da sala de aula.
Estudante 5	O trabalho mais direcionado para alunos com deficiência e transtornos globais de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As respostas à questão 8 apontam lacunas da formação inicial diante das demandas concretas do cotidiano escolar. Entre os elementos mencionados, destacam-se a indisciplina, a sobrecarga docente, as questões emocionais presentes na escola, a relação com as famílias, a inclusão de estudantes com deficiência e as dificuldades estruturais vivenciadas nas escolas públicas.

A resposta da Estudante 1 revela percepção ampliada do trabalho docente ao mencionar aspectos como indisciplina, sobrecarga, falta de recursos e questões emocionais. Sua fala deixa evidente que a atuação do(a) professor(a) ultrapassa o domínio dos conteúdos escolares, exigindo mediação diante de múltiplas demandas presentes no cotidiano da escola.

Para Tardif (2011, p. 111), a docência constitui “[...] um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites”.

A resposta da Estudante 2 destaca a relação entre escola e família como uma dimensão pouco aprofundada durante a formação acadêmica. Ao afirmar que a universidade enfatiza “a teoria pedagógica e as práticas de sala de aula”, mas pouco discute “o diálogo com as famílias”, a estudante mostra uma lacuna importante na preparação docente. Sua fala amplia a compreensão da docência para além da sala de aula, envolvendo também relações interpessoais, escuta e construção de vínculos com a comunidade escolar.

Diante disso, para Tardif (2011, p. 15) “um saber é sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”.

A resposta da Estudante 3 ressalta as dificuldades relacionadas à inclusão escolar e às condições da escola pública, ao mencionar que aspectos como “a indisciplina”, “a inclusão de alunos com dificuldades” e “a realidade das escolas públicas” foram pouco aprofundados na

formação. Sua fala legitima a presença de desafios sociais e educacionais no cotidiano das escolas públicas.

Assim, Libâneo (2012, p. 133) enfatiza que “a educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta pela superação das desigualdades sociais e da exclusão social”. Isso exige processos formativos mais articulados às diferentes realidades sociais da escola pública.

A resposta da Estudante 4 fortalece o distanciamento entre o discurso acadêmico e as situações concretas da prática pedagógica. Ao dizer que a educação inclusiva e humanizada é discutida “em nível teórico”, mas pouco aprofundada “na prática”, a estudante denota preocupação com a necessidade de uma formação mais articulada às experiências reais do ambiente escolar. Com isso, Tardif (2011, p. 37) afirma que “os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa”. A resposta da estudante expõe a necessidade de maior aproximação entre formação e prática escolar.

Já a resposta da Estudante 5 expressa preocupação com a preparação para atuar junto a estudantes com deficiência e transtornos globais da aprendizagem, indicando que a inclusão escolar ainda representa um desafio significativo na formação inicial. Mesmo breve, sua resposta manifesta os obstáculos que a inclusão impõe ao cotidiano escolar, aspectos que ainda necessitam de maior aprofundamento durante o percurso formativo. Nessa perspectiva, Imbernón (2001, p. 65) aponta que a formação docente “[...] deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”, revelando a importância de uma formação capaz de preparar o(a) futuro(a) professor(a) para atuar diante das diferentes necessidades educacionais que existem no ambiente escolar.

As respostas das estudantes revelaram que a formação inicial ainda apresenta dificuldades em contemplar, de maneira mais efetiva, determinadas demandas presentes no cotidiano escolar. Sob esta ótica, Gatti et al. (2011, p. 137) destacam que o trabalho docente envolve uma complexidade que ultrapassa o domínio dos conteúdos e metodologias de ensino, exigindo também compreensão acerca “do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens, e compreensão e capacidade de lidar com diferenças”. Assim, os processos formativos precisam estar mais articulados às múltiplas demandas da docência.

A pergunta nove tem como objetivo compreender quais alterações as estudantes propõem para a organização curricular do curso de Pedagogia, visando fortalecer a articulação entre os conhecimentos teóricos e as experiências práticas desenvolvidas ao longo da formação inicial. Dessa maneira, as respostas foram as seguintes:

QUESTÃO 9 -	
Estudante 1	Proponho a ampliação das práticas desde os primeiros períodos do curso, com maior integração entre universidade e escola, além de disciplinas mais voltadas para a prática pedagógica, estudos de caso e resolução de problemas reais da sala de aula.
Estudante 2	Uma mudança importante que eu proponho na organização curricular do curso de Pedagogia seria fortalecer a relação entre professores, tutores e alunos, garantindo maior atenção às dúvidas e acompanhamento constante. Muitas vezes, as atividades são disponibilizadas na plataforma sem o devido suporte, o que gera insegurança e dificulta a compreensão dos conteúdos. Se houvesse uma comunicação mais efetiva, com retorno rápido e orientação clara, o aprendizado seria mais significativo e a teoria poderia ser melhor aplicada na prática. Dessa forma, o curso se tornaria mais participativo e colaborativo, diminuindo o distanciamento entre o que se estuda e o que realmente acontece no cotidiano da sala de aula.
Estudante 3	Considero urgente o fortalecimento de componentes voltados para a educação inclusiva, gestão de sala de aula e mediação de conflitos, não apenas no plano teórico, mas com ênfase em estratégias concretas de atuação, considerando a complexidade das salas de aula contemporâneas.
Estudante 4	Proponho uma maior integração entre teoria e prática no currículo, com mais atividades em campo desde o início do curso, aproximando o estudante da realidade escolar, também seria de fundamental importância que os professores tivessem mais responsabilidades quando se refere a suporte ou esclarecimento de algum conteúdo ou qualquer outra coisa, pois muitos deles não contribuem fazendo o que tem que fazer para que no mínimo a teoria fosse compreendida.
Estudante 5	Iniciar desde as primeiras cadeiras já com aulas práticas na escola para que o estudante se sinta mais confiante nos estágios.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As respostas à questão 9 destacam o desejo das estudantes a uma aproximação e uma ampliação das atividades práticas e o fortalecimento da relação entre universidade e escola e a construção de experiências formativas mais articuladas às demandas da prática pedagógica.

A resposta da Estudante 1 explicita a necessidade de maior inserção dos(as) licenciandos(as) no ambiente escolar desde o início da graduação. Ao propor a ampliação das práticas ao longo do curso e maior integração entre universidade e escola, a estudante responde que a formação docente precisa aproximar-se das experiências concretas da prática pedagógica. Dessa maneira, Tardif (2011, p. 21) diz que “é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional”. Isso reforça a necessidade de currículos mais integrados à realidade escolar.

A resposta da Estudante 2 faz referência a um acompanhamento pedagógico durante o percurso formativo, especialmente na relação entre professores(as), tutores(as) e estudantes. Ao mencionar a falta de suporte e de orientação diante das atividades desenvolvidas na plataforma, a estudante evidencia preocupação com a qualidade das mediações pedagógicas realizadas no processo formativo. Sua fala valoriza o diálogo e o acompanhamento pedagógico nesse processo. Na perspectiva de Freire (2011, p. 95), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão”. É vista a importância de relações pedagógicas mais participativas e colaborativas.

A resposta da Estudante 3 argumenta sobre o fortalecimento de componentes curriculares voltados para educação inclusiva, gestão de sala de aula e mediação de conflitos. Ao defender que essas discussões ultrapassem o “plano teórico”, ela reitera a necessidade de estratégias concretas de atuação docente. Nesse âmbito, Miranda (2004, p. 136) destaca a importância de dar “vez e voz àqueles que efetivamente consolidam o difícil cotidiano das escolas públicas”, e a necessidade de processos formativos mais articulados às demandas reais vivenciadas pelos(as) professores(as).

A resposta da Estudante 4 corrobora a necessidade de maior articulação entre teoria e prática na organização curricular do curso de Pedagogia. Ao defender a ampliação das atividades em campo desde o início da graduação, a estudante compreende que a aproximação com a realidade escolar pode favorecer uma formação mais significativa e contextualizada. A fala da estudante também deixa explícita a insatisfação com o suporte pedagógico oferecido durante a formação.

Sob esse viés, Schön (2000, p. 242) considera que na formação profissional, é necessário reconhecer tradições educativas que se desenvolvem “fora dos currículos normativos das escolas ou paralelamente a eles”. A estudante corroborada pelo autor reforça a necessidade de processos formativos mais próximos da realidade escolar.

Já a resposta da Estudante 5 fala da importância das experiências práticas desde os primeiros períodos do curso ao defender que os(as) estudantes tenham contato com a escola “desde as primeiras cadeiras”, favorecendo maior segurança e confiança durante os estágios supervisionados. Tardif e Lessard (2005, p. 8) compreendem a docência como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto de trabalho’, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”. O contato contínuo com a escola contribui para a construção da identidade profissional docente.

De modo geral, as respostas das estudantes fazem referência a uma reorganização curricular dos cursos de Pedagogia, especialmente no que se refere à ampliação das experiências práticas, ao fortalecimento das mediações pedagógicas e à maior aproximação entre universidade e escola. As propostas reforçam a necessidade de processos formativos mais articulados às demandas das instituições de ensino.

Entretanto, essa aproximação não implica desvalorização dos conhecimentos teóricos, mas a construção de processos formativos mais integrados e críticos. Moraes (2001, p. 10) critica a “celebração do ‘fim da teoria’”, destacando que a valorização exclusiva do “saber fazer” pode reduzir a formação docente a práticas imediatistas e pragmáticas. Assim, torna-se necessária uma formação capaz de articular criticamente teoria e prática.

A pergunta dez tem como objetivo captar a percepção das estudantes acerca da importância da relação entre os saberes teóricos e os saberes da experiência em seu processo de tornar-se docente. Com isso, as respostas foram as seguintes:

QUESTÃO 10 -	
Estudante 1	Os saberes teóricos orientam e fundamentam a ação pedagógica, enquanto os saberes da experiência permitem adaptar, ressignificar e tornar o ensino mais eficaz.
Estudante 2	Percebo que a articulação entre teoria e prática é indispensável para minha formação docente. A teoria oferece fundamentos para planejar e compreender os processos de ensino, enquanto a experiência prática mostra como aplicar esses conhecimentos em situações reais e inesperadas da sala de aula. Esse diálogo entre estudar e vivenciar fortalece minha postura crítica e reflexiva, ajudando-me a adaptar o que aprendi às necessidades concretas dos alunos e a construir uma prática pedagógica mais consciente.
Estudante 3	Os saberes teóricos oferecem base e fundamentação para compreender os processos educativos, evitando que a atuação docente se reduza ao improviso ou à reprodução de práticas acríticas. Por outro lado, os saberes da experiência, construídos no cotidiano escolar, revelam a complexidade da sala de aula, trazendo elementos que muitas vezes não estão previstos na teoria, como as singularidades dos alunos, os imprevistos e as dinâmicas próprias de cada contexto.
Estudante 4	A formação docente depende do equilíbrio entre teoria e prática. A teoria orienta o ensino com fundamentos pedagógicos, enquanto a experiência permite aplicar, adaptar e refletir sobre esses conhecimentos no dia a dia. Juntas, elas constroem uma prática mais consciente e eficaz.
Estudante 5	Percebo que a relação entre saberes teóricos e da experiência são essenciais, pois a teoria orienta a prática, enquanto a experiência permite refletir e ressignificar os conhecimentos adquiridos.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As respostas à questão 10 pontuam que os saberes teóricos e experienciais são compreendidos como dimensões complementares da formação do(a) professor(a). As falas destacam que a teoria oferece fundamentos para compreender os processos educativos, enquanto a experiência permite ressignificar a prática pedagógica. As respostas ainda discutem sobre a percepção de que a construção da docência ocorre por meio da articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências concretas desenvolvidas ao longo da trajetória formativa.

A resposta da Estudante 1 ressalta a necessidade da complementaridade entre os saberes teóricos e os saberes experienciais na constituição da prática docente. Ao reiterar que a teoria “orienta e fundamenta a ação pedagógica”, enquanto a experiência permite “adaptar, ressignificar e tornar o ensino mais eficaz”, a estudante percebe que a docência demanda de constante articulação entre conhecimento científico e realidade escolar. Nesse sentido, Borges (2004, p. 69) destaca que o trabalho docente implica “mobilizar uma grande variedade de conhecimentos compostos, reinventando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho”. Isso reforça o caráter dinâmico dos saberes docentes.

A resposta da Estudante 2 apresenta uma análise mais aprofundada ao destacar que a articulação entre teoria e prática é “indispensável” para a formação docente. Ao pontuar situações “reais” e inesperadas da sala de aula, a estudante contribui com a compreensão acerca da complexidade do trabalho pedagógico e da necessidade de reflexão, diante das diferentes situações presentes na escola. Com isso, Gómez (1997, p. 110) afirma que, na prática profissional, o(a) professor(a) se depara com situações para as quais “não encontra respostas pré-elaboradas”, sendo necessário construir novas formas de perceber e reagir diante da realidade educativa.

A resposta da Estudante 3 fala sobre a compreensão crítica acerca da importância dos saberes teóricos para evitar práticas pedagógicas improvisadas e acríticas. Ao reconhecer elementos “não previstos na teoria”, como as singularidades dos(as) estudantes e os imprevistos da sala de aula, a estudante evidencia percepção acerca da complexidade da prática docente.

Dante disso, para Imbernón (2010, p. 80) “[...] a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e da prática coletiva dos profissionais”. Reforça-se, então, a importância de processos formativos coletivos e reflexivos.

A resposta da Estudante 4 sustenta a ideia de equilíbrio entre teoria e prática na formação docente ao afirmar que ambas contribuem para a construção de uma prática “mais

consciente e eficaz”. Sua fala explicita que os fundamentos pedagógicos orientam a atuação profissional, enquanto as experiências vivenciadas permitem refletir e reorganizar as ações educativas diante das demandas concretas da escola.

Sob esta ótica, Schön (2000, p. 35) enfatiza que a reflexão-na-ação constitui um processo desenvolvido no próprio exercício da prática profissional, mesmo quando o sujeito não consegue descrever plenamente aquilo que realiza, reforçando o papel de uma análise mais aprofundada na construção da prática docente.

Já a resposta da Estudante 5 destaca que teoria e experiência são “essenciais” para o desenvolvimento da prática pedagógica. Ao dizer que a experiência permite “refletir e ressignificar os conhecimentos adquiridos”, sua fala valoriza os saberes construídos nas experiências escolares. Borges (2004, p. 77) destaca que o saber do(a) professor(a) é influenciado “não só por outros saberes, mas também, por um processo de reformulação, reapropriação da informação”.

De modo geral, as respostas reforçam a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências construídas no cotidiano escolar. As estudantes compreendem que a prática pedagógica não pode ser reduzida nem ao domínio exclusivo da teoria nem à simples reprodução de experiências, mas exige articulação crítica entre reflexão, ação e vivências profissionais.

Além disso, reconhecem a importância dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da formação acadêmica, especialmente aqueles construídos em disciplinas pedagógicas que oferecem fundamentos para compreender os processos educativos e orientar a atuação docente. Percebe-se que os saberes docentes são construídos de maneira dinâmica, sendo constantemente reelaborados diante das demandas concretas da prática educativa. Assim, torna-se necessária uma formação capaz de integrar conhecimentos acadêmicos e saberes experienciais.

Em síntese, a análise das dez questões evidencia que as participantes atribuem à formação inicial um papel central na constituição dos saberes docentes e na construção da identidade profissional. As respostas demonstram o reconhecimento da importância dos conhecimentos teóricos para a compreensão dos processos educativos e para a fundamentação da prática pedagógica, ao mesmo tempo em que apontam limitações relacionadas à articulação entre os conteúdos desenvolvidos na universidade e as demandas concretas do contexto escolar.

O estágio supervisionado destacou-se como o principal espaço de aproximação entre teoria e prática, favorecendo a compreensão da complexidade do trabalho docente e a

mobilização de diferentes saberes profissionais. Ademais, as participantes evidenciaram que a docência se constitui na interação entre conhecimentos acadêmicos, saberes experienciais e experiências pessoais, familiares, sociais e culturais, compreendidas como elementos que também influenciam a construção da identidade docente e os modos de compreender o fazer pedagógico.

As análises também revelaram a necessidade de processos formativos mais integrados, capazes de superar a fragmentação curricular e promover maior aproximação entre universidade e escola, especialmente no que se refere à inclusão, à gestão da sala de aula, à diversidade dos contextos educacionais e às experiências práticas contínuas. Tais achados corroboram as discussões teóricas apresentadas neste estudo e reafirmam a docência como uma prática complexa, reflexiva e permanentemente construída na articulação entre conhecimentos científicos, experiências profissionais e trajetórias de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu a partir das inquietações vivenciadas durante a formação no curso de Pedagogia, ao entrar em contato com a realidade da sala de aula, tornando-se possível perceber que o exercício da docência envolve desafios que ultrapassam os conhecimentos teóricos estudados na universidade, despertando reflexões sobre como os(as) futuros(as) professores(as) compreendem a relação entre a formação acadêmica e a prática pedagógica. A partir disso, surgiu o interesse em investigar como estudantes de Pedagogia percebem os conhecimentos construídos durante a graduação e sua contribuição para a futura atuação docente.

Os resultados obtidos permitiram compreender que as estudantes reconhecem a importância da formação teórica oferecida pela universidade para a construção dos saberes docentes. Disciplinas como Didática, Psicologia da Educação, Avaliação da Aprendizagem, Metodologias de Ensino e outras áreas da formação pedagógica foram apontadas como fundamentais para compreender os processos educativos e orientar a prática docente.

Contudo, observou-se que as participantes tendem a enfatizar mais as experiências práticas desenvolvidas ao longo do curso, fazendo referências menos frequentes aos fundamentos teóricos que as sustentam. Tal aspecto sugere que a relação entre teoria e prática ainda pode ser percebida de forma dissociada por algumas estudantes, evidenciando a necessidade de fortalecer, durante a formação inicial, a compreensão de que ambas

constituem dimensões indissociáveis do processo de construção da identidade e dos saberes docentes.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que ainda existe um certo distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas concretas do cotidiano escolar. Questões relacionadas à diversidade dos(as) estudantes, à gestão da sala de aula, à inclusão escolar, às dificuldades de aprendizagem, às relações com as famílias e às demandas emocionais presentes no ambiente educativo foram apontadas como situações que geram insegurança e exigem dos(as) futuros(as) professores(as) competências que vão além da dimensão teórica

Entre os resultados mais significativos, destaca-se a centralidade atribuída ao estágio supervisionado. De forma praticamente unânime, as estudantes identificaram essa experiência como o principal espaço de construção da identidade docente. Foi por meio do estágio que elas puderam observar, participar e refletir sobre situações reais de ensino, compreendendo que a docência não se resume à aplicação mecânica de teorias, mas exige constante mediação, adaptação e reflexão diante das diferentes realidades encontradas na escola. Assim, o estágio mostrou-se fundamental para aproximar teoria e prática e favorecer a compreensão da complexidade do trabalho docente.

Outro aspecto relevante identificado refere-se às lacunas ainda presentes na formação inicial. As participantes apontaram a necessidade de uma preparação mais aprofundada para lidar com questões relacionadas à educação inclusiva, ao atendimento de estudantes com necessidades específicas, à indisciplina, à sobrecarga docente e às múltiplas demandas emocionais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. Esses elementos evidenciam a necessidade de uma formação mais próxima das realidades concretas da escola.

Além disso, os dados revelaram que a construção da identidade docente não ocorre apenas por meio dos conhecimentos acadêmicos, mas também é influenciada pelas experiências pessoais das estudantes. Histórias de vida marcadas por maternidade, experiências de vulnerabilidade social e convivência com crianças com necessidades específicas contribuíram para a construção de um olhar mais sensível, empático e comprometido com a inclusão e o acolhimento no ambiente escolar.

As estudantes também destacaram a necessidade de reformulações na organização da formação inicial, defendendo uma maior aproximação com a escola desde os primeiros períodos do curso e não apenas nos momentos finais da graduação. Da mesma forma, apontaram a importância de um acompanhamento pedagógico mais próximo por parte dos(as) docentes e tutores(as), especialmente no contexto da educação a distância, reduzindo sentimentos de insegurança diante da futura atuação profissional.

O estudo denota que a formação inicial em Pedagogia representa uma etapa fundamental para a construção dos saberes docentes, mas não é suficiente para contemplar todas as exigências da profissão. A docência configura-se como um processo permanente de aprendizagem, reflexão e reconstrução da prática. Com isso, a articulação entre os saberes teóricos e os saberes construídos na experiência torna-se indispensável para a formação de professores(as) capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva, humana e comprometida com as demandas da educação contemporânea.

Espera-se que esta pesquisa contribua para fortalecer as discussões sobre a formação docente, evidenciando a necessidade de processos formativos mais integrados, contextualizados e sensíveis às realidades vivenciadas no cotidiano escolar, favorecendo a formação de profissionais mais preparados para enfrentar os desafios da prática educativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004.

BRUNO, Adriana Rocha. **Docência(s), formação e práticas educativas.** Curitiba: CRV, 2021.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital:** aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021.

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa em educação.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, François. **Le déclin de l'institution.** Paris: Seuil, 2002.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FERREIRA, Luciana S.; SOUZA NETO, Samuel de; BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Formação de professores: saberes e práticas docentes**. São Paulo: Cortez, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky e Bakhtin: **psicologia e educação**. São Paulo: Ática, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A identidade docente: constantes e desafios**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação de profissionais da educação infantil: pedagogia e normal superior**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 181–204, 2005.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20–28, 2002.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 16, n. 1-2, p. 40–58, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 239–277, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e prática na formação de professores.** In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 129-143.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO, Teófilo Alves Filho (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman.** *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019.

PÉREZ-GOMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

PERRENOUD, Philippe et al. **A aprendizagem profissional e o distanciamento crítico.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; PAQUAY, L. **Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas.** In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** *Cadernos de Pesquisa*, n. 94, p. 58–73, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** *Nuances*, v. 3, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **A prática reflexiva na formação de professores.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; BARRETO, Claudia S. G. **Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade**. Polyphonia, v. 22, n. 1, 2011.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SILVA, Livia Ramos de Souza. **Educação inclusiva: o desafio da formação de professores**. REVELLI, v. 3, n. 1, p. 7–17, 2011.

RIBEIRO, Tiago; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Conhecimento escolar, currículo e formação docente**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas: Papirus, 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Formação de professores e saberes docentes**. In: _____. Formação de professores: políticas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVÉRIO, Lucio Ely Ribeiro. **Prática como Componente Curricular: desafios e possibilidades da integração da formação acadêmica com o campo profissional da docência**. In: MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (Orgs.). Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 151-170.

SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Escola.edu: as políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias digitais na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SCHUCHTER, Luciana H.; LOMBA, Luciana L. **Formação docente e prática pedagógica: desafios contemporâneos da profissão docente**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 60, n. 64, p. 1–22, 2022.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 209–244, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Porto Alegre, 2008. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz-Pereira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

1 - Quais disciplinas estudadas no curso de Pedagogia você considera que mais fornecem subsídios para a construção da sua identidade docente?

2 - Como você avalia a relação entre os conhecimentos construídos durante sua formação no curso de Pedagogia e as demandas reais da sala de aula?

3 - Cite alguns conhecimentos teóricos construídos ao longo da sua formação que você considera ter influenciado mais a sua prática docente.

4 - De que maneira o estágio supervisionado permitiu que você articulasse a fundamentação teórica acadêmica com a ação pedagógica prática?

5 - Quais experiências práticas na escola fazem falta na sua formação universitária para que você se sinta realmente preparado para o chão da sala de aula?

6 - Olhando para a sua história de vida, quais marcas e experiências pessoais mais influenciam o tipo de professor que você está se tornando?

7 - Para além das teorias acadêmicas, quais vivências da sua história pessoal você considera pilares fundamentais na construção da sua identidade como professor(a)?

8 - Quais aspectos da realidade escolar você considera que foram pouco abordados ou silenciados durante sua formação acadêmica?

9 - Qual mudança você propõe na organização curricular do curso de Pedagogia para diminuir o distanciamento entre teoria e prática?

10 - Como você percebe a importância da relação entre os saberes teóricos e os saberes da experiência no seu processo de tornar-se docente?