

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.091

LICENCIATURA EM CONFLITO: ENTRE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO E O REMUNERADO

Lucimeri Mauricio Ribeiro¹

Mônica de Carvalho Teixeira²

Denise Barra Medeiros³

RESUMO

O presente artigo, estruturado como um relato de experiência profissional, analisa as contradições vivenciadas por estudantes de licenciatura entre o estágio remunerado, frequentemente desenvolvido em atividades não compatíveis com a formação docente, e o estágio obrigatório exigido pelas diretrizes curriculares nacionais. A reflexão baseia-se em experiências concretas e dialoga com autores como Pedro Demo (2015), António Nóvoa (2017), Vera Maria Candau (2022) e Menga Lü0dke (2019), que discutem a formação crítica, os saberes docentes, a prática reflexiva e os desafios para a construção da identidade profissional. De acordo com a Lei nº 11.788/2008, os estágios devem respeitar o limite de 30 horas semanais, inviabilizando formalmente a assinatura de dois termos de compromisso. No entanto, observa-se que, diante da necessidade de garantir sua subsistência, muitos licenciandos assumem cargas horárias excessivas em funções que pouco dialogam com a prática pedagógica, comprometendo sua formação inicial. Os resultados

- 1 Mestrado pelo Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais -MG; lucimeri.mauricio@faa.edu.br
- 2 Doutorado pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, monica.teixeira@faa.edu.br- monica.teixeira@faeterj-trs.faaetec.rj.gov.br
- 3 Mestrado pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, denise.medeiros@faa.edu.br

observados indicam a precarização do estágio, o distanciamento entre teoria e prática e a sobrecarga física e emocional dos estudantes. Defende-se, com base na experiência relatada e no aporte teórico, a urgência de políticas públicas que reconheçam a realidade socioeconômica dos futuros docentes e que assegurem condições adequadas para o pleno desenvolvimento da prática formativa e da identidade docente, reforçando a importância do estágio como espaço privilegiado de profissionalização crítica. (BRASIL, 2008)

Palavras-chave: Formação de professores, Estágio Remunerado, Estágio Obrigatório, Identidade docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, especialmente no contexto das licenciaturas, enfrenta desafios que extrapolam os limites da sala de aula e das diretrizes curriculares. O estágio supervisionado, componente obrigatório e estruturante da prática formativa, é concebido como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, de construção da identidade docente e de desenvolvimento de saberes pedagógicos. No entanto, na realidade vivida por muitos estudantes, esse ideal é tensionado por condições socioeconômicas adversas que os obrigam a buscar estágios remunerados em funções que pouco dialogam com a docência.

O estágio supervisionado é reconhecido como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática na formação docente. No entanto, estudantes de licenciatura enfrentam desafios que comprometem esse processo, especialmente quando precisam conciliar estágios remunerados em funções alheias à docência com os estágios obrigatórios exigidos pelas diretrizes curriculares.

A Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que regula os estágios no Brasil, estabelece um limite de 30 horas semanais e impede formalmente a assinatura de dois termos de compromisso simultâneos. Essa limitação, embora juridicamente coerente, ignora a complexidade da vida dos licenciandos, que muitas vezes precisam trabalhar em jornadas exaustivas para garantir sua subsistência. O resultado é uma sobreposição de responsabilidades que compromete a qualidade da formação, fragiliza o vínculo com a prática pedagógica e acentua o distanciamento entre os saberes acadêmicos e os desafios concretos da profissão docente.

Além disso, estamos vivenciando um panorama atual do chamado “apagão docente”, fenômeno que se intensifica no Brasil e no mundo. Segundo dados do Instituto Semesp (2024), o país poderá enfrentar um déficit de 235 mil professores da educação básica até 2040. A desvalorização da carreira, os baixos salários, o envelhecimento do corpo docente e o desinteresse dos jovens pelas licenciaturas são fatores que contribuem

para esse cenário. No plano internacional, a Unesco alerta que serão necessários mais de 44 milhões de professores até 2030 para atender à demanda global por educação básica. A América Latina, por exemplo, enfrenta uma carência estimada de 3,2 milhões de docentes.

Diante desse contexto, nós, professoras dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras e História do UNIFAA – Centro Universitário de Valença, no estado do Rio de Janeiro, presenciamos o dilema dos acadêmicos entre a necessidade de cumprir o estágio remunerado e ao mesmo tempo, sucumbem à necessidade de subsistência, aceitando estágios remunerados que não dialogam com a sua formação acadêmica.

Dessa forma nosso objetivo é propor uma reflexão crítica sobre as contradições vivenciadas por estudantes de licenciatura diante da necessidade de conciliar o estágio obrigatório com o estágio remunerado. A análise parte de experiências concretas e dialoga com as legislações em voga, com o panorama atual da docência no Brasil e com autores como Pedro Demo (2015), António Nóvoa (2017), Vera Maria Candau (2022) e Menga Lü0dke (2019), cujas contribuições iluminam aspectos fundamentais da formação crítica, da prática reflexiva e da construção da identidade docente. Ao evidenciar os impactos físicos, emocionais e formativos dessa realidade, o texto defende a urgência de políticas públicas que reconheçam a condição dos futuros professores e assegurem condições adequadas para o pleno desenvolvimento da prática formativa.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada baseia-se no relato de experiência profissional, com enfoque qualitativo e reflexivo, considerando as vivências concretas em estágios remunerados versus estágio obrigatório de estudantes de licenciatura do UNIFAA em instituições públicas e privadas de ensino.

A experiência relatada foi construída a partir da observação participante, conversas informais com licenciandos e análise documental de

legislações e diretrizes curriculares, sem caráter de pesquisa científica, não havendo coleta de dados identificáveis. Todas as informações registradas foram utilizadas de forma anônima e com finalidade exclusivamente pedagógica.

Diante desse contexto, a metodologia busca articular a experiência vivida com a análise crítica das condições estruturais que afetam a formação docente. Ao trazer à tona os dilemas enfrentados pelos licenciandos, o artigo pretende contribuir para o debate sobre políticas públicas que promovam a valorização da carreira e assegurem condições dignas para o exercício da docência.

O CASO

À medida que os cursos de licenciatura avançam, é comum que os estudantes manifestem inquietações diante da proximidade do estágio supervisionado obrigatório. Diversos sentimentos emergem nesse momento, sendo o mais recorrente a preocupação com a disponibilidade de tempo para cumprir a carga horária exigida. A tensão se intensifica especialmente entre aqueles que ainda não tiveram contato direto com o campo de estágio, o que gera insegurança quanto às relações interpessoais que precisarão estabelecer e à exposição a avaliações por parte da comunidade escolar.

Diante da dificuldade de conciliar trabalho e estudo, muitos estudantes cogitam a desistência do curso, tendo o estágio obrigatório como um dos principais obstáculos. Em meio a esse cenário, surge com frequência a alternativa do estágio remunerado, que, por demandar menor carga horária semanal, parece mais viável para quem já está inserido no mercado de trabalho. No entanto, essa modalidade é frequentemente ofertada para suprir lacunas de pessoal nas escolas públicas ou privadas, como no caso de funções de mediação para crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Uma vez formalizado o Termo de Compromisso de Estágio para atividades remuneradas com carga horária de 30 horas semanais, torna-se inviável a realização simultânea do estágio obrigatório, conforme previsto nas diretrizes curriculares. Em alguns contextos, o estágio remunerado pode ser considerado equivalente ao obrigatório, desde que suas atribuições estejam alinhadas às exigências formativas e aos objetivos pedagógicos do curso.

Nossa experiência profissional revelou que diversos municípios, ao buscar atender às exigências da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) – têm adotado estratégias que evidenciam uma importante contradição. O artigo 28 dessa legislação determina que é responsabilidade do poder público e das instituições privadas garantir o acesso de pessoas com deficiência à educação inclusiva, o que inclui a oferta de recursos como mediadores escolares. (BRASIL, 2015)

No entanto, para cumprir essa obrigação legal, muitos desses municípios têm recorrido à contratação de estagiários dos cursos de licenciatura para atuarem como mediadores ou monitores nas escolas, acompanhando crianças com deficiência. Essa prática, embora comum, reforça a tensão que buscamos refletir, pois retira a possibilidade de uma experiência prática mais ampla na formação inicial desse estudante.

É importante destacar que os cursos de licenciatura oferecidos por nossa instituição são realizados na modalidade de Educação a Distância, o que permite alcançar diversos municípios. Nesse cenário, foi possível observar a presença, em todos esses locais, de entidades denominadas agentes integradores. Esses agentes atuam como ponte entre estudantes, instituições de ensino e empresas, sendo responsáveis por viabilizar e formalizar os contratos de estágio, conforme os critérios estabelecidos pela Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

A experiência relatada evidencia que o estágio supervisionado, embora essencial para a formação docente, ainda é um ponto de tensão na trajetória dos licenciandos.

DISCUSSÃO TEÓRICA

1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA LICENCIATURAS: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores da educação básica é um dos pilares para o fortalecimento da qualidade educacional no Brasil. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos de licenciatura desempenham papel estratégico ao estabelecer parâmetros que orientam a formação inicial dos profissionais do magistério. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, representa um marco normativo recente que atualiza e consolida os princípios fundamentais para essa formação. Ela atualiza outros regulamentos, de 2019 e de 2015, bem como estabelece, entre outros pontos, que cursos de licenciatura terão, no mínimo, duração de quatro anos, com 3.200 horas de carga horária das quais ao menos metade (1.600 horas) deve ser realizada de forma presencial. (BRASIL, 2019) (BRASIL, 2024)

As Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas aos cursos de licenciatura têm como objetivo principal orientar a formação de professores da educação básica, assegurando qualidade e valorização da docência. A Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, é a mais recente e estabelece parâmetros para essa formação inicial. (BRASIL, 2024)

A resolução enfatiza a importância da formação inicial como etapa decisiva na construção da identidade profissional docente. Ao estabelecer diretrizes claras, busca-se garantir que os futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula, contribuindo para a valorização da carreira e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

As instituições de ensino superior são orientadas a alinhar seus projetos pedagógicos às políticas públicas de valorização da docência. Isso inclui o fortalecimento da universidade pública como espaço privilegiado

de formação, pesquisa e extensão, além da articulação com redes de ensino e comunidades escolares.

1.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024 (BRASIL, 2024)

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um avanço normativo relevante ao reforçar a centralidade da prática na formação inicial de professores. Ao estabelecer que as 400 horas de estágio supervisionado devem ser obrigatoriamente presenciais, o texto sinaliza uma valorização da experiência direta em sala de aula, reconhecendo que o contato com a realidade escolar é insubstituível na construção da identidade docente. (BRASIL, 2024)

Além disso, a resolução reforça a importância das práticas pedagógicas ao longo do curso, não apenas como preparação para o estágio, mas como eixo estruturante da formação. Essa abordagem rompe com modelos fragmentados de currículo, nos quais a prática era vista como etapa final, e propõe uma formação mais integrada, em que teoria e prática dialogam desde o início.

Outro ponto relevante é a inclusão das 320 horas de atividades de extensão, também presenciais, que ampliam o escopo da formação prática para além da escola, promovendo o engajamento dos futuros docentes com comunidades e contextos diversos. Essa medida contribui para uma formação mais crítica, socialmente comprometida e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

A nova DCN não contradiz a LDB em seu núcleo, mas expande, detalha e endurece certas exigências, especialmente no que diz respeito à presencialidade, estrutura curricular e extensão. Isso pode ser interpretado como uma tentativa de elevar o padrão da formação docente, mas também levanta questões sobre acessibilidade, autonomia institucional e viabilidade operacional. (BRASIL, 1996)

Embora a Resolução CNE/CP nº 4/2024 não represente uma ruptura com os princípios fundamentais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ela introduz avanços normativos que ampliam e especificam exigências relacionadas á formação inicial de professores. Entre os pontos mais significativos estão a obrigatoriedade de mínimo de 50% de carga horária presencial, mesmo em cursos ofertados na modalidade a distância, a definição de núcleos curriculares estruturantes e a inclusão de 320 horas de atividades de extensão obrigatoriamente presenciais (BRASIL, 2024)

Em síntese, a resolução avança ao reconhecer que a formação docente exige mais do que domínio teórico: requer vivência, reflexão e inserção ativa nos espaços educativos. No entanto, sua implementação exigirá esforço institucional, financiamento adequado e políticas de apoio aos estudantes para que a qualidade não se torne sinônimo de exclusão. Nesse cenário, a contratação de estagiários de licenciatura como mediadores de crianças com deficiência, em substituição a profissionais especializados, revela uma contradição preocupante. Embora a atuação com a inclusão seja parte importante da formação, os licenciandos não se formam exclusivamente para esse fim.

Ao serem direcionados quase que exclusivamente para essa função, deixam de vivenciar outras dimensões essenciais da prática docente como o planejamento pedagógico, a gestão de sala de aula e a mediação de conteúdos curriculares comprometendo a integralidade de sua formação. Essa realidade evidencia a urgência de políticas que valorizem a formação docente em sua totalidade e assegurem condições dignas tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação.

2 PERFIL DOS ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS NO BRASIL

A formação de professores no Brasil passa por um momento de inflexão, e compreender quem são os estudantes que escolhem os cursos de licenciatura é essencial para pensar políticas públicas eficazes. Os dados

recentes revelam um cenário complexo, marcado por desafios sociais, econômicos e estruturais.

A maioria dos estudantes de licenciatura está na faixa etária de 19 a 24 anos, em transição entre o ensino médio e a vida adulta. Muitos pertencem à primeira geração de suas famílias a acessar o ensino superior, o que representa um avanço na democratização do acesso, mas também exige políticas de permanência mais eficazes (INEP, 2023).

Grande parte dos matriculados em licenciatura vem de famílias de baixa renda e vê na docência uma oportunidade de ascensão social. A escolha pelo curso, no entanto, nem sempre é movida por vocação, sendo muitas vezes influenciada pela oferta de bolsas e programas como Prouni, Fies e o mais recente em universidades públicas, o Pé-de-Meia Licenciaturas (CAPES, 2025)

Mais de 80% dos ingressantes em licenciatura estão matriculados em cursos a distância, especialmente na rede privada. Embora essa modalidade amplie o acesso, ela levanta preocupações quanto à qualidade da formação, sobretudo no que diz respeito à prática pedagógica, que exige vivência presencial (ABMES, 2023).

A queda na procura por licenciaturas é alarmante. No Paraná, por exemplo, houve uma redução de 74% nas inscrições em cursos como Matemática e Letras entre 2017 e 2023 (MACHADO; KRÜQGER, 2024). A evasão também é significativa, com turmas que iniciam com 50 alunos e se formam com menos da metade. Os principais fatores apontados são a baixa remuneração, a desvalorização da carreira docente e o choque entre expectativas e realidade acadêmica.

Por outro lado, estudos indicam que os principais fatores que influenciam a escolha do curso superior são o apreço pela área, o desejo de atuar em instituições públicas e as perspectivas de mercado de trabalho (CAVALHEIRO et al., 2018). Esses elementos revelam que, apesar das dificuldades, muitos estudantes ainda veem a docência como uma profissão de valor social.

O perfil dos estudantes de licenciatura revela um grupo resiliente, que enfrenta barreiras estruturais para se formar e atuar na educação básica. A predominância da modalidade EaD, a fragilidade das condições socioeconômicas e a desvalorização da profissão indicam que a formação docente precisa ser repensada com urgência. Mais do que atrair estudantes, é preciso garantir que eles permaneçam, se formem com qualidade e encontrem condições dignas de trabalho.

3 PANORAMA DOS DOCENTES NO BRASIL

A docência na educação básica brasileira enfrenta um conjunto de desafios que comprometem a qualidade do ensino e a sustentabilidade da carreira. A escassez de profissionais, a desvalorização da profissão e as dificuldades na formação inicial e continuada são elementos centrais para compreender o atual panorama dos professores no Brasil.

A maioria dos docentes atua em redes públicas e possui formação superior, conforme exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No entanto, muitos ainda lecionam fora de sua área de formação específica. Há predominância de profissionais entre 40 e 59 anos, com baixa renovação geracional. A presença feminina é marcante, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores enfrentam salários baixos, jornadas múltiplas e infraestrutura precária nas escolas. Muitos acumulam vínculos em diferentes instituições para complementar a renda, o que compromete a qualidade do ensino e o bem-estar profissional. A valorização da carreira docente permanece como um desafio histórico, com avanços pontuais e retrocessos frequentes. Entretanto, tais fatores não devem ser empecilho para comprometer o fazer docente e impactar negativamente na vida dos estudantes, mas pode ser um motivo para a escolha da profissão.

Apesar da exigência legal de formação superior (BRASIL, 1996), há lacunas significativas na formação inicial, especialmente em cursos

ofertados na modalidade a distância. Segundo o Censo da Educação Superior 2022, 81% dos ingressantes em cursos de licenciatura estão matriculados em cursos EaD, sendo 93,7% na rede privada. Essa tendência levanta preocupações sobre a qualidade da formação, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica, quando esses cursos não reconhecem a importância da prática na formação, diferente da nossa IES que se preocupa em oferecer diversas oportunidades para que os nossos acadêmicos sejam inseridos nos campos de prática.

A formação continuada, embora prevista em políticas públicas, nem sempre é sistemática ou vinculada à progressão na carreira. Estados e municípios oferecem programas de capacitação, mas com variações significativas de qualidade e abrangência e que muitas vezes não atendem a real necessidade da educação.

Há desigualdade na distribuição de professores pelo território nacional. Regiões como o Norte e o Nordeste enfrentam escassez de docentes em áreas como Matemática, Física e Química. Em contrapartida, há excesso de profissionais formados em Pedagogia e Letras, o que evidencia um descompasso entre a oferta formativa e a demanda escolar.

O panorama dos professores no Brasil revela uma profissão essencial, mas fragilizada. O risco de apagão docente exige ações urgentes e coordenadas, tais como valorização salarial, melhoria na formação, incentivo à permanência e políticas que tornem a carreira mais atrativa. Sem professores bem formados e motivados, não há educação e equidade, e sem educação e equidade, não há futuro justo e sustentável.

Nesse contexto, os acadêmicos ingressam nos campos de estágio e encontram alguns profissionais exaustos, desmotivados e descrentes. Em vez de inspirar e favorecer a aprendizagem, esses profissionais depreciam a própria carreira e chegam a incentivar os estudantes a seguir outro caminho.

4 IDENTIDADE DOCENTE

A literatura aponta que o estágio supervisionado é um espaço privilegiado de formação, onde o estudante pode construir sua identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2012). No entanto, quando essa experiência é atravessada por tensões estruturais, como a sobreposição entre trabalho e estudo, ela pode se tornar um fator de evasão. Segundo Nóvoa (2009), a formação docente exige tempo, acompanhamento e reflexão – elementos que são comprometidos quando o estágio é reduzido a uma função operacional nas escolas.

A sobrecarga enfrentada pelos licenciandos, portanto, não é um fenômeno isolado, mas parte de um processo estrutural de desvalorização da docência. A formação inicial, que deveria ser um espaço de construção crítica e reflexiva da identidade profissional, torna-se um percurso marcado por obstáculos materiais, emocionais e institucionais. Como destaca Nóvoa (2017), “não há identidade docente sem tempo, sem espaço e sem condições para pensar e viver a profissão”.

A identidade docente não é um ponto de partida, mas um processo contínuo de construção, atravessado por experiências, saberes, tensões e escolhas. Ser professor vai além do domínio técnico ou da transmissão de conteúdos: envolve uma postura ética, política e reflexiva diante da realidade educacional. Essa construção se dá no entrelaçamento entre o vivido e o pensado, entre a prática cotidiana e a reflexão crítica sobre ela.

Pedro Demo (2015, p.30) afirma que “ninguém é educador por decreto”, destacando que a formação docente precisa ser entendida como um processo que articula conhecimento, compromisso e transformação. Para ele, o professor é um intelectual da prática, que aprende com a experiência e a transforma em saber pedagógico. Essa perspectiva valoriza o protagonismo do docente na construção de sua própria identidade, reconhecendo que ela não se impõe, mas se conquista.

António Nóvoa (2017), por sua vez, propõe que a identidade profissional do professor se constitui na intersecção entre a formação, a experiência

e a reflexão. Ele defende que “não há formação sem experiência, nem experiência sem reflexão”, apontando que o desenvolvimento profissional exige espaços de escuta, diálogo e reconstrução de sentidos. A prática docente, nesse contexto, não é apenas execução, mas lugar de produção de saberes e de reinvenção de si.

Vera Maria Candau (2022) amplia essa discussão ao enfatizar a dimensão política e intercultural da docência. Para ela, a identidade docente é marcada por disputas, resistências e compromissos com a justiça social. A formação crítica, nesse sentido, não se limita ao domínio de técnicas, mas envolve a capacidade de ler o mundo, de posicionar-se diante das desigualdades e de construir práticas pedagógicas emancipadoras. O professor é, portanto, um sujeito político, que atua na formação de consciências e na transformação de realidades.

Menga Lü0dke (2019) contribui com a ideia de que os saberes docentes são construídos na prática, mas precisam ser sistematizados e reconhecidos como legítimos. Ela defende que a identidade profissional se fortalece quando o professor é capaz de refletir sobre sua trajetória, reconhecer seus saberes e dialogar com outros profissionais. A formação continuada, nesse contexto, é um espaço de reconstrução identitária, onde o professor se vê, se revê se projeta.

A partir dessas perspectivas, é possível compreender que a identidade docente não é estática nem homogênea. Ela se constrói nas experiências concretas vividas em sala de aula, nas relações com os alunos, nas tensões institucionais e nas escolhas pedagógicas. É uma identidade em movimento, que se alimenta da prática, da reflexão e do compromisso com a educação como ato político e transformador.

RESULTADOS E ANÁLISES

A experiência relatada evidencia um cenário de tensão estrutural entre os princípios formativos das licenciaturas e as condições reais enfrentadas pelos estudantes. Os dados observados ao longo do acom-

panhamento dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras e História no UNIFAA revelam que grande parte dos licenciandos se vê compelida a optar por estágios remunerados em funções que embora dialogam com a prática docente, como mediação escolar, apoio administrativo ou atendimento especializado, não é exclusivo de sua formação.

Essa escolha, embora motivada pela necessidade de subsistência, compromete a vivência do estágio supervisionado obrigatório, que exige presença ativa nas escolas e acompanhamento pedagógico. A sobreposição de responsabilidades, aliada à carga horária excessiva, gera impactos significativos na formação: estudantes relatam esgotamento físico, dificuldades de concentração, ausência de vínculo com o campo de atuação e sensação de inadequação profissional, além do desencorajamento e seguir a profissão.

Além disso, observa-se que muitos licenciandos desconhecem os limites legais impostos pela Lei nº 11.788/2008, o que os leva a assumir múltiplos vínculos de estágio sem respaldo institucional. A análise também revela que, em alguns casos, o estágio remunerado pode assumir funções semelhantes às do estágio obrigatório, especialmente quando realizado em ambientes escolares e com supervisão pedagógica em atividades de docência. (BRASIL, 2008)

Do ponto de vista identitário, os licenciandos demonstram dificuldade em se reconhecer como futuros professores, especialmente quando suas experiências práticas não envolvem regência, planejamento ou interação direta com alunos. A construção da identidade docente, como apontam Nóvoa (2017) e Candau (2022), exige tempo, espaço e condições para refletir sobre a profissão – elementos que estão ausentes em contextos de sobrecarga e informalidade.

4 CONCLUSÃO

O relato de experiência apresentado neste artigo revela que o estágio supervisionado, embora concebido como eixo estruturante da formação

docente, é vivenciado por muitos estudantes como um obstáculo institucional e pessoal. A necessidade de conciliar trabalho e estudo, somada à ausência de políticas de permanência e valorização da docência, leva os licenciandos a buscar alternativas que comprometem a qualidade da formação e fragilizam o processo de profissionalização.

A tensão entre o estágio obrigatório e o remunerado não se limita a uma questão administrativa: ela expressa um conflito profundo entre os ideais da formação crítica e a realidade socioeconômica dos futuros professores. A sobrecarga, o distanciamento entre teoria e prática e a ausência de reconhecimento institucional são fatores que dificultam a construção da identidade docente e contribuem para o cenário de evasão e desvalorização da carreira.

Diante disso, é urgente que as instituições formadoras e os gestores públicos reconheçam a complexidade da formação inicial em licenciatura e promovam políticas que assegurem condições dignas para o desenvolvimento da prática pedagógica. A criação de bolsas específicas para o estágio obrigatório dentro do previsto na DCN do curso, a flexibilização dos horários de regência, o fortalecimento da articulação entre universidade e escola e o reconhecimento das experiências formativas realizadas em contextos escolares são medidas fundamentais para garantir uma formação crítica, integrada e emancipadora.

A valorização da docência começa na formação e essa valorização exige compromisso com a justiça social, com a permanência estudantil e com a construção de uma identidade profissional que não seja apenas possível, mas desejável.

REFERÊNCIAS

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

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. Disponível em: Planalto - LDB. Acesso em: 09 out. 2025. (BRASIL, 1996)

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. (BRASIL, 2015)

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 out. 2025. (BRASIL, 1996)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 03 jun. 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Acesso em: 09 out. 2025. (BRASIL, 2024)

INSTITUTO SEMESP. *Risco de apagão de professores no Brasil*. São Paulo: Semesp, 2023. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil>. Acesso em: 09 out. 2025.

CAPES. *Pé -Meia Li*. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 09 out. 2025.

MACHADO, Rafael; KRÜQGER, Ana. *Em seis anos, proc por cursos de licenciatura cai 74% em universidades públicas do Paraná*. G1 Paraná, Curitiba, 26 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2024/02/26/em-seis-anos-procura-por-cursos-de-licenciatura-cai-74percent-em-universidades-publicas-do-parana.ghtml>. Acesso em: 09 out. 2025.

INEP. Censo da Educação Superior 2022. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/noticias/detalhe/4966/cento-da-educacao-superior- apenas-um-em-cada-quatro-jovens-de-18-a-24-anos-entrou-na-faculdade-no-brasil>. Acesso em: 09 out. 2025.

CAVALHEIRO, Maria Gabriela et al. *O que estudantes consideram na escolha do curso de graduação?* Revista de Graduação USP, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 63-69, jul. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/147918>. Acesso em: 09 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Formação docente e justiça social*. Petrópolis: Vozes, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Edital de Chamamento – Consulta Pública sobre Diretrizes Nacionais para o Estágio Curricular Supervisionado*. Brasília, DF, 28 mar. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

LÜQDKKE, Menga. *Formação de professores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2019.

NÓKVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2017.

ROCHA, Juliana Mendes. *Mal-estar docente: desafios e propostas para um ambiente de trabalho saudável*. Dux Educare, v. 1, 2025. Disponível em: <https://www.duxeducare.com.br>

SANTOS, Franciele Del Vecchio dos; JORGE, Carlos Henrique Miranda; AGUIAR, Gracielle Almeida de. *O mal-estar na docência: condições de trabalho e sua (inter)relação com o adoecimento psíquico*. Cadernos da FUCAMP, v. 40, p. 119-134, 2025. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br>

SEMESP. *Déficit de profes ores na educação básica brasileira até 2040*. Instituto Semesp, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br>

UNESCO.: *Education Workforce Needs by 2030*. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.Shortage.unesco.org>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://www.cortez.com.br>

NÓKVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2009.