https://doi.org/10.22481/reed.v7i14.19993

ENSAIO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO: PASSAGEM DA "PRÁTICA" À "PRÁXIS"

SUPERVISED INTERNSHIP FOR IN-SERVICE TEACHERS: PASSAGE FROM "PRACTICE" TO "PRAXIS"

PASSANTÍA SUPERVISADAS PARA PROFESORES EN EJERCICIO: PASO DE LA "PRÁCTICA" A LA "PRAXIS"

Osmar Hélio Araújo[1] https://orcid.org/0000-0003-3396-8205
Maria Amélia do Rosário Santoro Franco[2] http://orcid.org/0000-0003-3867-5452
Lúcia Gracia Ferreira[3] https://orcid.org/0000-0003-3655-9124

[1] Universidade Federal do Piauí – Teresina, Piauí, Brasil; osmarhelioufc@gmail.com
[2] Universidade Católica de Santos – Santos, São Paulo, Brasil; ameliasantoro@ul.com.br
[3] Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Itapetinga, Bahia, Brasil; lucia.trindade@uesb.edu.br

RESUMO: Este ensaio problematiza a seguinte questão: quais os sentidos do estágio supervisionado para professores em exercício ou que detêm experiência profissional na área? O texto enfatiza que o estágio supervisionado para o professor em exercício não se justifica pela necessidade de "aprender a fazer" (o que configuraria mera instrumentalização técnica), mas sim pela relevância política e ética de transformar a prática no cotidiano em práxis pedagógica. Sob o referencial de Imbert (2003), busca-se delinear o estágio como um projeto emancipatório de ruptura com o ativismo alienante do cotidiano escolar, viabilizando que o docente ressignifique seu fazer e se recuse a ser um mero executor de tarefas. Conclui-se que o estágio só se torna crítico quando o sujeito, em sua afirmação ontológica, se inscreve nas práticas educativas em uma perspectiva indissociável de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Estágio Crítico.

ABSTRACT: This essay addresses the following question: what are the meanings of the supervised internship for in-service teachers or those who already have professional experience in the field? The text emphasizes that the supervised internship for in-service teachers is not justified by the need to "learn how to do" (which would configure mere technical instrumentalization), but rather by the political and ethical relevance of transforming daily practice into pedagogical praxis. Under the theoretical framework of Imbert (2003), it seeks to outline the internship as an emancipatory project that breaks away from the alienating activism of daily school life, enabling teachers to reframe their work and refuse to be mere executors of tasks. It concludes that the internship only becomes critical when the subject, in their ontological affirmation, enrolls in educational practices through an inseparable perspective of teaching and learning.

RECEBIDO: 17/08/2026 **APROVADO**: 26/10/2026 **PUBLICADO**: 11/11/2026

Keywords: Supervised Internship; Teacher Training; Critical Internship.

RESUMEN: Este ensayo problematiza la siguiente cuestión: ¿cuáles son los sentidos de las prácticas supervisadas para profesores en ejercicio o que cuentan con experiencia profesional en el área? El texto enfatiza que las prácticas supervisadas para el profesor en ejercicio no se justifican por la necesidad de "aprender a hacer" (lo que configuraría una mera instrumentalización técnica), sino por la relevancia política e ética de transformar la práctica cotidiana en praxis pedagógica. Bajo el referente teórico de Imbert (2003), se busca delinear las prácticas como un proyecto emancipador de ruptura con el activismo alienante del cotidiano escolar, viabilizando que el docente resignifique su quehacer y se niegue a ser un mero ejecutor de tareas. Se concluye que las prácticas solo se vuelven críticas cuando el sujeto, en su afirmación ontológica, se inscribe en las prácticas educativas desde una perspectiva indisociable de enseñar y aprender.

Palabras clave: Pasantías Supervisadas; Formación Del Profesorado; Pasantías Críticas.

Considerações iniciais

No Brasil, via de regra, o estágio curricular supervisionado é um componente obrigatório nos cursos de licenciatura, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e regulamentado pela Lei do Estágio (Lei nº 11.788/08). No entanto, a legislação permite flexibilizações para professores já em exercício ou com experiência profissional comprovada, a depender do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e dos normativos de cada instituição de ensino.

Diante disso, é comum que docentes atuantes questionem a necessidade do estágio, sob a premissa de que a prática cotidiana no magistério e a bagagem profissional seriam suficientes para a constituição docente. Soma-se a esse questionamento o fato de que, frequentemente, as escolas não oferecem as condições institucionais necessárias para que esses profissionais vivenciem o estágio de forma plena. Nesse cenário, o exercício profissional e as exigências acadêmicas passam a demandar difíceis conciliações na vida desses sujeitos.

Esse impasse — marcado pela resistência do aluno-professor e pela escassez de condições estruturais nas escolas — acaba por obscurecer um aspecto essencial: a dimensão do estágio como espaço de formação contínua. Conforme defendem Pimenta e Lima (2008), o estágio não deve ser reduzido a um mero "momento da prática". Na verdade, como aponta Lima (2001, p. 16), trata-se da "hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão".

Mesmo diante de tais contribuições teóricas, a indagação persiste: por que o estágio supervisionado para professores em exercício ou que detêm experiência profissional na área? A resposta reside no fato de que o sentido do estágio como formação contínua não é um dado estático ou preexistente. Trata-se de um movimento inquietante, no qual o sujeito cria esse sentido à medida que ressignifica a própria prática e a identidade docente por meio da reflexão e da crítica. Para o professor em exercício, o estágio insufla sentido à investigação da própria atividade, permitindo-lhe constituir e transformar seus saberes-fazeres em um processo reflexivo ininterrupto.

Indo ao encontro do que foi delineado por Lima (2001), o estágio para o sujeito que já exerce o magistério deve ser entendido, antes de tudo, como uma ruptura com a vida automática e com os sentidos da prática cristalizados no cotidiano da profissão. Para Imbert (2003), a práxis opõe-se à repetição alienante; ela tem como finalidade primordial 'fazer o novo aparecer' e abrir novos horizontes formativos. Assim, propor o estágio a quem já atua na escola não é um exercício de redundância prática, mas um dispositivo indispensável para que o fazer cotidiano recupere sua intencionalidade política.

Em termos rigorosos, sua função não é induzir o sujeito a repetir conceitos ou reproduzir modelos ideais. O objetivo é levá-lo, sob as condições adequadas, a submeter sua prática e sua identidade ao crivo da autocrítica — um desafio hercúleo, dado que a realidade escolar muitas vezes negligencia esse espaço. O estágio atua, portanto, como provocação para que o professor problematize situações e se aproprie do próprio saber, engajando-se na tríade conceitual da epistemologia da prática: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esse movimento compromete-se com a prática social, revela escolhas existenciais e transforma o estágio em um território de construção e devir.

Essa necessidade se justifica ainda mais quando compreendemos, com base em Marcelo (2009), que a identidade docente evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva ao longo da vida. Nenhuma identidade profissional é definitiva ou integralmente constituída; ela permanece em constante elaboração pelas experiências vividas. Isolar o professor em exercício da experiência do estágio significaria conceber uma identidade profissional poupada do exercício da reflexão e da crítica. Afinal, a formação docente não ocorre à revelia da prática, mas exige condições para que os sujeitos cresçam junto com ela. Não se trata de uma demanda pragmática, mas de uma questão ontológica — isto é, ligada à própria natureza e constituição do ser-professor —, pois toca diretamente no que compreendemos por docência, crítica e subjetividade. Sob essa perspectiva, o estágio supervisionado se consolida como o território por excelência para a socialização e apropriação de novos saberes, configurando-se como um

divisor de águas no qual o docente vivencia o processo dinâmico de construção, afirmação e fortalecimento de sua identidade profissional (Ferreira; Ferraz, 2021).

Amparado na hermenêutica, considerando as formulações de Ghedin e Nascimento (2026), este ensaio problematiza a seguinte questão: quais os sentidos do estágio supervisionado para professores em exercício ou que detêm experiência profissional na área? Para tanto, o texto está estruturado em dois argumentos centrais. O primeiro discute o estágio em uma perspectiva crítica para o sujeito que já exerce o magistério. O segundo aborda a subjetividade como uma construção que se metamorfoseia conforme o pensamento reflexivo e crítico que a revisita, constituindo o cerne da próxima seção. Em síntese, defende-se que, no estágio crítico, docência, crítica e subjetividade entrelaçam-se de modo indissociável.

O estágio como passagem da "prática" (trabalho alienado) à "práxis" (projeto de autonomia)

Partimos da perspectiva de que a docência não ocorre no vazio. Ela recusa a reprodução mecânica de procedimentos para se constituir como um pensamento reflexivo e crítico sobre a ação — isto é, como um autêntico pensamento pedagógico (Franco, 2017a). Nesse processo, "a docência, como práxis pedagógica, é uma prática teórica que requer condições para seu exercício, uma vez que nem tudo está previsto e é preciso discernimento para lidar com o imprevisto" (Franco, 2017a, p. 168). Ao argumentar que a docência não se reduz a um mero ativismo, assume-se a necessidade de reposicionar o professor como o legítimo sujeito da práxis. Para compreender essa transição fundamental no docente que já atua na escola, torna-se imprescindível recorrer à distinção cirúrgica estabelecida por Imbert (2003) entre o "trabalho" (visto como execução e repetição alienada) e a "práxis" (compreendida como projeto de autonomia). Abandonar essa vocação constitutiva do magistério significa renunciar ao processo interior e emancipatório que singulariza cada docente.

Sob essa ótica, o maior empobrecimento pedagógico da atualidade não reside na escassez de estímulos externos — como a avalanche de conteúdos, dados e informações —, mas na atrofia de um pensamento reflexivo capaz de desdobrar-se em criticidade. O pensamento reflexivo opera como o diagnóstico analítico das práticas pedagógicas vigentes, ao passo que o pensamento crítico reelabora e projeta o horizonte do que deveria ocorrer nessas práticas (Franco, 2017a). Quando os professores se distanciam desse duplo movimento, condicionados pela urgência e pelo produtivismo do cotidiano, tendem a adotar procedimentos puramente

mecânicos, repetitivos e esvaziados de sentido. É precisamente esse cenário de repetição que Imbert (2003) denuncia como a vitória do trabalho alienado sobre a autonomia do educador. Onde a reflexão recua, a crítica torna-se escassa e a rotina escolar passa a ser governada por certezas enrijecidas e identidades cristalizadas, transformando o professor em um mero executor de tarefas burocráticas. Sustentar a exigência da crítica significa compreender, com Imbert (2003), que a práxis exige operar fraturas nessas certezas, impedindo que a consciência pedagógica seja anestesiada.

Afinal, saberes nunca são resultados da soma de fazeres automáticos do professor, mas da intensidade reflexiva e crítica do vivido pelo sujeito (Franco, 2018; Fortunato, 2018). Resta-nos compreender, então, que os saberes nascem no próprio caminho pelo qual o sujeito interpreta, interroga e reinventa o que ocorre nas práticas educativas. É sob esse horizonte de reinvenção que a jornada de formação do professor em exercício se alinha ao que Imbert (2003, p. 27) denomina de "movimento de apropriação de si mesmo". O autor francês nos lembra de que a busca pelo saber e pela consciência crítica não é uma concessão a teorias externas e prescritivas, mas o próprio resgate da autoria do sujeito sobre a sua trajetória profissional. No estágio crítico, ao confrontar-se com o espelho de sua própria prática cotidiana, o professor em exercício deixa de ser apenas um reprodutor de currículos alheios para se apropriar de si como sujeito histórico, político e ético da ação educativa.

Diante desse quadro, retoma-se a questão fulcral: qual é o sentido do estágio curricular para quem já exerce o magistério ou detém sólida experiência profissional na área?

A resposta reside no fato de que o estágio não pode ser um exercício de redundância pragmática. Se a finalidade primordial da práxis, segundo Imbert (2003), é "fazer o novo aparecer", o estágio para o docente atuante funciona como um operador de desalienação indispensável para que o fazer cotidiano recupere sua intencionalidade política. A crítica mobilizada nesse espaço-tempo retira o sujeito da sua zona de conforto epistêmico, forçando uma ruptura conceitual e empírica com o ativismo cego. A maior contribuição de lucidez do estágio é viabilizar as condições institucionais para que o professor dialogue não apenas com o que ele julga ser, mas, fundamentalmente, com aquilo que ele ainda poderá vir a ser, abrindo novos horizontes formativos e emancipatórios. Em suma, o estágio curricular deve romper com essa perspectiva linear e tecnicista para se consolidar como um estágio crítico, entendido como um movimento interior de subjetivação e reflexão consciente do estagiário, e que depende não apenas do effort individual, mas da garantia de condições institucionais e de apoio compartilhado entre a universidade e a escola (Araújo et al., 2025).

Nesse ponto, manifesta-se a complementaridade dos conceitos: enquanto o pensamento reflexivo escava as dimensões implícitas da ação — onde se acumulam as motivações, escolhas e valores do professor —, o pensamento crítico impulsiona a reelaboração e a transformação dessas práticas. Logo, desde que asseguradas as condições estruturais nas escolas, o estágio crítico não visa ensinar o docente em exercício a trabalhar de forma idealizada; sua função é evidenciar as estruturas reais e as contradições de sua atuação. Para Imbert (2003), a práxis pedagógica edifica-se essencialmente na elaboração coletiva e social dessas contradições vividas cotidianamente na escola. Ao desvelar a prática por meio do coletivo, o estágio oferece algo mais valioso do que respostas técnicas: oferece consciência política e autonomia.

Os profissionais que vivenciam esse processo compreendem que as possibilidades de emancipação intelectual não provêm de receitas externas, mas do mergulho interpretativo nas próprias experiências. Embora esse movimento de fratura seja incômodo e desestabilizador, ele é um imperativo ético para que a docência se firme como práxis pedagógica e recuse o confinamento utilitarista. O estágio crítico, portanto, reposiciona o professor como um sujeito autônomo, em eterno estado de aprender e ensinar.

Uma formação docente — seja inicial ou contínua — que não preveja esse espaço de confronto rigoroso com a realidade prática está fadada à superficialidade técnica e funcional. É no território da prática, submetido à análise, que o professor valida os saberes que conferem especificidade à sua identidade profissional. Portanto, para o sujeito que já atua na escola, o estágio supervisionado deixa de ser uma imposição burocrática e assume o estatuto de uma forma de resistência ativa ao aligeiramento formativo e à precarização intelectual.

Em última análise, o estágio crítico converte a prática docente em um espaço de revelação ontológica, no qual o professor deixa de ser um mero executor técnico para se reconhecer em sua plenitude existencial e profissional. Ao articular a docência como práxis e a recusa à repetição alienante como núcleo da experiência, a formação tece o retrato denso de um sujeito em permanente devir. Ao desafiar o professor a reconsiderar radicalmente sua relação com o saber, com a escola e consigo mesmo, o estágio crítico reafirma sua potência política e sua incontornável atualidade no projeto de autonomia docente.

Estágio como experiência subjetiva de metamorfose

No âmbito do estágio crítico, tanto os saberes quanto as práticas pedagógicas emergem de um autêntico trabalho de subjetivação. Não se trata de uma imposição externa, mas de uma resposta intelectual que emana da interioridade do sujeito, demandando dele um papel ativo de

(re)construção cognitiva (Franco, 2018). Sob esse prisma, Franco (2015) delimita os critérios que elevam uma atividade ao estatuto de práxis:

> [...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se sempre como uma ação consciente e participativa. (Franco, 2015, p. 605).

O cenário educacional contemporâneo, contudo, revela uma realidade preocupante: os professores são frequentemente submetidos a um fluxo ininterrupto de demandas burocráticas que não se convertem, necessariamente, em práticas pedagógicas. Esse ativismo destitui a atividade docente de seu caráter autoral e intelectual, reduzindo a formação contínua a um mero acúmulo de pacotes instrucionais e cursos avulsos descontextualizados.

As práticas escolares, desse modo, passam a funcionar prioritariamente como instrumentos de execução técnica e de verificação de rendimento. Onde inexiste uma ação consciente e participativa, esvazia-se a substância reflexiva e crítica da docência; e onde a subjetividade pedagógica recua, instala-se um cotidiano marcado por procedimentos tecnicistas e despersonalizados. Esse fenômeno não decorre unicamente do volume de atribuições diárias, mas da existência de um sujeito desabitado de reflexão, engolido pela repetição alienante do fazer pelo fazer.

Frente a essa despersonalização e ao isolamento gerados pelo produtivismo gerencial da racionalidade neoliberal, a concepção de práxis em Imbert (2003) ergue-se como uma barreira ética e coletiva de resistência. Para o pensador francês, a práxis pedagógica recusa terminantemente o confinamento utilitarista e a solidão do ativismo; ela se edifica essencialmente na elaboração coletiva e social das contradições vividas cotidianamente na escola. O estágio supervisionado para o docente atuante, portanto, assume uma dimensão política primordial sob o referencial de Imbert (2003): ele retira o professor do isolamento alienante da sua sala de aula e o convida a partilhar, analisar e desmistificar os mecanismos de reprodução social e burocrática que silenciam o ambiente escolar. O estágio crítico torna-se, assim, o espaço coletivo onde a autonomia é exercida em comum.

A racionalidade neoliberal exige visibilidade de resultados, mas dispensa a consistência conceitual; cobra performance, mas sufoca a crítica. Nesse cenário, a consolidação de políticas gerenciais no Brasil encontra na docência alienada uma aliada involuntária. O sujeito não crítico, alheio à sua própria despolitização e reduzido ao papel de mero "trabalhador-executor"

nos termos de Imbert (2003), passa a exercer o magistério não pela legitimidade do saber que mobiliza, mas pela ocupação de uma posição puramente formal e submissa. Os estudantes, por sua vez, também despersonalizados como sujeitos da práxis, tendem a não questionar a natureza manipulatória e transmissiva dessas práticas, referendando a lógica de mercado sob a chancela da autoridade docente.

Constitui-se, assim, um pacto de silenciamento. As instituições de ensino passam a abrigar sujeitos que legitimam o esvaziamento de sentido das práticas neoliberais porque nelas se reconhecem, se acomodam e se alienam. Em vez de uma postura questionadora, estabelece-se uma adesão passiva alimentada pelas avaliações de desempenho e metas produtivistas. Nessa dinâmica, a práxis pedagógica cede lugar à mera encenação dos resultados, domesticando o cotidiano escolar e bloqueando qualquer chance de emancipação. Quem se camufla atrás de rotinas acríticas abdica do diálogo e da argumentação para converter-se em mero simulacro da burocracia de mercado.

Perante esse diagnóstico, uma das tarefas mais urgentes do estágio crítico para o professor já em exercício é provocá-lo a reaprender a docência como uma experiência subjetiva de metamorfose. Esse movimento não deve ocorrer por imposição legal ou conformismo institucional, mas por rigor epistemológico e pela necessidade ética de filtrar as práticas cotidianas, identificando o que carece de profunda reelaboração. Filtrar, nesse sentido, significa reivindicar o direito de produzir e sentir sentido no próprio trabalho, operando o que Imbert (2003) define como a fratura das certezas e dos automatismos cotidianos. A docência como práxis inicia-se por esse gesto raro: interrogar o óbvio e recusar-se à mera repetição. Ao fazê-lo, o docente inevitavelmente atravessa um necessário estado de crise e autocrítica interior — o preço indispensável que o estágio crítico cobra de quem já atua na área para viabilizar o "aparecimento do novo" (Imbert, 2003).

Seja por meio da observação reflexiva da prática do outro ou do estranhamento da própria atuação, o professor em exercício precisa das condições institucionais para que o estágio se configure como um autêntico projeto emancipatório de ruptura e de inauguração de um novo ser-professor. O estágio crítico não se sustenta na imediaticidade da experiência vivida no piloto automático, mas na sua reconstrução temporal enquanto metamorfose subjetiva e apropriação de si mesmo. Sob esse aspecto, a própria atividade docente deixa de ser um fardo alienante para tornar-se a matéria-prima da transformação do sujeito. É por isso que a subjetividade pedagógica se define como uma construção dinâmica, que se metamorfoseia à medida que a consciência de si é submetida ao crivo do pensamento crítico e libertada das amarras utilitaristas.

O estágio só adquire o estatuto de crítico quando viabiliza que o professor em exercício reconheça suas rotinas como temporalidade historicamente situada e se engaje na interpretação contínua de si mesmo como autor da práxis. É na reflexão radical, compreendida como ato de resistência coletiva, que a experiência se transmuta em consciência política e pedagógica. Em síntese, o objetivo do estágio crítico para o docente atuante não é torná-lo mais produtivo sob a ótica gerencialista, mas permitir que ele habite o próprio fazer e resgate sua autonomia intelectual frente às opressões institucionais. A práxis não se mede pela quantidade de ações executadas, mas pela profundidade da consciência que as orienta.

Engana-se, portanto, quem presume que o mero tempo de serviço garante maturidade profissional ou dispensa o estado de aprendiz. O estágio crítico constitui o esforço legítimo de guiar o sujeito na exploração de sua própria prática por meio da investigação refletida. Longe de ser um rito de passagem burocrático, ele se manifesta como a expressão máxima de uma metamorfose fundada na práxis: um espaço-tempo de ressignificação, reinterpretação e reconstrução da identidade e do destino docente. Revela, afinal, que a verdadeira formação não consiste no acúmulo de técnicas ou na contagem de anos de experiência, mas na rara, política e necessária arte de transformar-se junto com a própria profissão.

Considerações finais

Cada lampejo reflexivo atua como um diagnóstico analítico da realidade escolar, enquanto a criticidade projeta novos horizontes formativos, carregando em si as sementes para a emancipação intelectual e para a consequente ressignificação da identidade profissional. Sob essa perspectiva, a autointerrogação mobilizada no espaço-tempo do estágio não se esgota na individualidade do professor. Conforme preconiza Imbert (2003), a práxis edifica-se primordialmente na elaboração social e coletiva das contradições vividas no dia a dia da escola. Ao compartilhar e desmistificar os mecanismos que silenciam o ambiente escolar, o estágio converte-se em um território de construção coletiva da autonomia.

Cada lampejo reflexivo atua como um diagnóstico analítico da realidade escolar, enquanto a criticidade projeta novos horizontes formativos, carregando em si as sementes para a emancipação intelectual e para a consequente ressignificação da identidade profissional. Sob essa perspectiva, a autointerrogação mobilizada no espaço-tempo do estágio não se esgota na individualidade do professor. Conforme preconiza Imbert (2003), a práxis edifica-se

primordialmente na elaboração social e coletiva das contradições vividas no dia a dia da escola. Ao compartilhar e desmistificar os mecanismos que silenciam o ambiente escolar, o estágio converte-se em um território de construção coletiva da autonomia.

O estágio para o professor atuante só adquire o estatuto de crítico quando se afirma em sua dimensão ontológica — ou seja, como um projeto ético de existência e de apropriação de si mesmo —, inscrevendo o profissional na realidade educativa como um sujeito em eterno processo de ensinar e aprender. Assumir essa postura exige a coragem de romper com a vida automática e com o ativismo cego incompatíveis com a criticidade. Em um tempo em que a lógica gerencialista neoliberal idolatra a visibilidade imediata de resultados quantitativos, a performance vazia e o produtivismo, espera-se do educador uma sensibilidade refinada, capaz de distinguir as demandas triviais do mercado da verdadeira essência da educação: um instrumento de emancipação humana. Quando ocorre o inverso e o professor se acomoda à engrenagem burocrática, muitos profissionais recusam a tarefa mais árdua da criticidade — a denúncia das opressões gerenciais e o anúncio de alternativas formativas. Sem esse esforço de resistência ativa contra o esvaziamento técnico e a precarização intelectual, o sujeito reduz-se à condição de mero "trabalhador-executor" (Imbert, 2003), pactuando com o silenciamento e automatizando os processos formativos.

A indagação que motivou este ensaio — por que propor o estágio a quem já exerce o magistério? — encontra sua resposta definitiva na desconstrução do mito de que o mero tempo de serviço confere autossuficiência epistêmica ou maturidade profissional acabada. Isolar o professor em exercício da experiência do estágio sob o pretexto da bagagem acumulada significaria conceber uma identidade profissional poupada do exercício da autocrítica e condenada à reprodução mecânica. Reconhecer nossa permanente incompletude é um imperativo ético e político para que a docência recuse o confinamento utilitarista e reinvente sua existência no mundo.

No momento em que o professor aceita o desafio de submeter suas rotinas ao crivo da teoria e do diálogo coletivo, o estágio faz jus ao nome e transmuta-se em uma autêntica experiência subjetiva de metamorfose. Compreende-se, enfim, que a docência como práxis não se mensura pela contagem cronológica dos anos de trabalho, mas pela intensidade e profundidade do vivido — um equilíbrio dinâmico e tenso entre o exercício prático, a reflexão rigorosa e a crítica radical. Somente por meio desse movimento inquietante é que o sujeito pode, verdadeiramente, libertar-se da alienação do trabalho repetitivo e metamorfosear-se no compasso do próprio pensamento pedagógico que o revisita.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; FORTUNATO, Ivan; MEDEIROS, Emerson Augusto de. A lição do ipê para estágio crítico na formação docente. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 7, n. 14, p. 1-20, 2025. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/19159. Acesso em: 10 jun. 2026.

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, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

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, n. 187, p. 1-2, 26 set. 2008.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 7, n. único, p. 301-320, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47519/eiaerh.v7.2021.ID52. Acesso em: 01 maio 2026.

FORTUNATO, Ivan. Três saberes pedagógicos na e para a formação de professores. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **Saberes Pedagógicos**: perspectivas & tendências. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, p. 82-96. Disponível em:https://drive.google.com/file/d/16xMpD1Y2p8fmQOKCVQxF-J2Ark6z-jEU/view. Acesso em: 01 mar. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf Acesso em: 03 jan. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. PEDAGOGIA: por entre resistências e insistências. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017a. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php. Acesso em: 09 jan. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, Maio./Ago. 2017b. Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.8891. Acesso em: 09 jan. 2026.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saber pedagógico ou relação com o saber pedagógico: reflexões conceituais. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **Saberes Pedagógicos**: perspectivas & tendências. São Paulo: Edições Hipótese, 2018, p. 49-65. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16xMpD1Y2p8fmQOKCVQxF-J2Ark6z-jEU/view . Acesso em: 01 mar. 2026.

GHEDIN, Evandro; NASCIMENTO, Greicy Oliveira. Hermenêutica crítica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, Santos, SP, Brasil, v. 17, n. 47, p. 10–42, 2026. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1897. Acesso em: 29 abr. 2026.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n. 8, jan./abr. 2009. 09. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf Acesso em: 01 fev. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOBRE AS PESSOAS AUTORAS

Osmar Hélio Araújo. Doutor em Educação (PPGE/UFPB). Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UFPI). http://lattes.cnpq.br/0422935292610713

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Pós-doutora em Pedagogia sob supervisão de Bernard Charlot com estágio em Paris VIII e Universidade Federal de Sergipe; Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular e Pesquisadora do PPGE da Universidade Católica de Santos. http://lattes.cnpq.br/3600560690195448

Lúcia Gracia Ferreira. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da UFBA e da UESB, Itapetinga e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (GPEP/CNPq/UESB). https://lattes.cnpq.br/2208995326703695

Como citar
ARAÚJO, Osmar Hélio; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio Supervisionado para professores em exercício: passagem da "prática" à "práxis". **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 7, n. 14, p. 1-12, jan./dez.,2026.

Agradecimentos

Nossos mais sinceros agradecimentos aos integrantes do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação, da Universidade Católica de Santos, pelo estímulo e pelo compartilhamento de ideias.