UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

THAINY KLÉIA LIRA CAVALCANTE

A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E CAMPO PROFISSIONAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

MACEIÓ-AL
2025

THAINY KLÉIA LIRA CAVALCANTE

A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E CAMPO PROFISSIONAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de pesquisa Educação, Culturas e Currículo.

Orientadora: Professora Dra. Lenira Haddad

Coorientadora: Professora Dra. Maria Assunção Folque

Grupo de Pesquisa: Educação Infantil e Desenvolvimento Humano

MACEIÓ-AL

2025

Catalogação na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

C376r Cavalcante, Thainy Kléia Lira.

A relação universidade e campo profissional nas produções acadêmicas sobre estágio supervisionado em educação infantil / Thainy Kléia Lira Cavalcante - 2026.

377 f.: il.

Orientadora: Lenira Haddad.

Coorientador: Maria Assunção Folque.

Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 331-344.

Apêndices: f. 345-377.

1. Educação infantil. 2. Estágio supervisionado. 3. Relação universidade campo profissional. 4. Estado do conhecimento. I. Título.

CDU: 371.133

FOLHA DE APROVAÇÃO

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A RELAÇÃO UNIVERSIDADE E CAMPO PROFISSIONAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

THAINY KLEIA LIRA CAVALCANTE

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 05 de setembro de 2025.

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
LENIRA HADDAD
Data: 22/10/2025 09:22:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Lenira Haddad, Universidade Federal de Alagoas,
Orientadora

Profa. Dra. Maria da Assunção da Cunha Folque de Mendonça, Universidade de Évora
Coorientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
Data: 22/10/2025 09:29:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado, Universidade Federal de Alagoas

gov.br Documento assinado digitalmente
MARINAIDE LIMA DE QUEIROZ FREITAS FERRI
Data: 23/10/2025 06:54:07-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. **Marinaide Lima de Queiroz Freitas Ferri**, Universidade Federal de Alagoas
Avaliadora Interna

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANA ESMERALDA OSTETTO
Data: 21/10/2025 17:40:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. **Luciana Esmeralda Ostetto**, Universidade Federal Fluminense,

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA
Data: 21/10/2025 23:15:18-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. **Maria Carmen Silveira Barbosa**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Avaliadora Externa à Instituição

Dedico esta tese aos meus pais, esposo e irmãos, com gratidão, e, de modo especial, ao meu filho Arthur Benjamin, fonte maior de inspiração e força.

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos, sempre enche meus olhos de lágrimas porque foram muitas emoções. O coração retorna ao passado, e a memória revisita todos/as que estiveram presentes ao longo da caminhada. Ser mãe, trabalhadora em jornada de oito horas diárias e pesquisadora não é uma tarefa simples. Exige força, fé e coragem para seguir!

Quero iniciar, primeiramente, agradecendo a Deus por me conceder forças nos momentos de fragilidade e por iluminar meu caminho ao longo desta caminhada.

Ao meu filho, Arthur Benjamin, de 7 anos, que deu a esta caminhada um sentido mais profundo e verdadeiro. Filho, amor maior da minha vida, obrigada por compreender minhas ausências, por me abraçar quando eu mais precisava, por vibrar junto comigo cada conquista. Mamãe te ama muito e agora nós vamos brincar muito mais!

Aos meus pais, que me ensinaram a acreditar nos meus sonhos e a nunca desistir diante das dificuldades. Sim, painho e mainha, vocês terão uma filha doutora na área da Educação, e com muito orgulho! A educação, apesar de todos os desafios, é o que me move, sobretudo quando se trata da educação infantil.

Ao meu Amor, Fábio Cavalcante, que sempre acreditou em mim e esteve ao meu lado, oferecendo palavras de incentivo, gestos de amor, carinho, cuidado, apoio incondicional e emocional nesta caminhada acadêmica e profissional. Te amo!

Aos meus irmãos, Tassiana, Thaisa Kelly, Thony e *Tacinho,* por cada palavra de apoio, por cada gesto de carinho, por vibrarem comigo e por compreenderem minhas ausências nos almoços de domingo em família. Tenham a certeza de que sou imensamente grata a Deus por ter irmãos tão unidos e parceiros! Um agradecimento especial à minha irmã *Kelly*, que sempre se disponibilizou a me ajudar na organização do trabalho e emocionalmente. *Ao meu cunhado Lando*, que desde o mestrado não mede esforços para me ajudar quando eu preciso.

Um agradecimento muito especial *às minhas orientadoras, Profa. Dra. Lenira Haddad e Profa. Dra. Assunção Folque*, da Universidade de Évora-Portugal. *À Profa. Dra. Lenira*, minha eterna gratidão por me mostrar o quanto a Educação Infantil é poética, encantadora e desafiadora; por estar comigo nesse caminhar complexo de se tornar pesquisadora; e por compreender, sobretudo no doutorado, a minha jornada diária. Obrigada por me escutar, por me entender e por ser uma orientadora amiga que vibrava com minhas conquistas, mas que também sabia chamar minha atenção com respeito quando necessário, para que eu olhasse com mais rigor para a pesquisa. *À Profa. Dra. Assunção Folque,* minha gratidão pelo aceite do

convite, pelo acolhimento diante das minhas dificuldades e das mudanças de rota na pesquisa, por compartilhar comigo sua sabedoria, por me inspirar e, em especial, por sempre me desejar "força" ao término de cada mensagem ou orientação.

Às amigas da Secretaria Municipal de Educação, Lúcia Mendonça e Izabela Brazil, a quem conheci no Centro Municipal de Educação Infantil. Lúcia, você me fez compreender o quanto é prazeroso aprender com as crianças e estar com elas. Seu apoio e suas orientações foram fundamentais para que eu me tornasse professora de Educação Infantil, junto com as crianças. Minha eterna gratidão! Izabela, com toda a sua sensibilidade, mesmo à distância, sempre me ofereceu palavras de força e incentivo para seguir nesta caminhada. À Patrícia Gomes, por ter me acolhido na sede e me oferecido apoio profissional e acadêmico. À equipe da Coordenação de Educação Infantil, Juliani, Nádia, Ângela, Charllane, Rosimeire, Ericka Marcelle, Érica Vanessa, Gabriela, Rafaela, Elaine e Niergida, por me acolherem todos os dias com abraços e palavras de incentivo: "já está acabando", "você não vai desistir", "estou aqui para o que precisar". Saibam que vocês foram meu apoio e que levarei esse carinho para muito além dos muros profissionais

Às Colegas do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH-UFAL), em especial Keity e Noélia, pela força e incentivo à pesquisa. Keity, você foi uma amiga inspiradora. Nossa caminhada no doutorado ficará marcada pelos risos, desabafos, pelas conquistas partilhadas e até os sonos roubados, que jamais serão esquecidos. Noelia, sou grata pelas trocas tão ricas sobre a vida escolar de nossos filhos e acadêmica, em especial sobre o Estado do Conhecimento.

À Universidade Federal de Alagoas pelas oportunidades de conhecimento acadêmico e profissional, assim como as relações estabelecidas desde a graduação até o doutorado com professores/as e amigos/as.

À banca examinadora, composta pelas professoras doutoras Luciana Ostetto, Carmem Barbosa, Marinaide Freitas e Elisangela Mercado, pelas valiosas contribuições à minha pesquisa e à área da Educação. Como disseram: "banca de milhões!"

A minha amiga Anjinha, Kariny Louizy, pela parceria e amizade de sempre e aos demais amigos, que, apesar da distância, estavam presente em pensamento.

Aos demais familiares, como tia Cida, primos, tios/as sogra, filhas do coração, por respeitarem e entenderem minha ausência.

Enfim, agradeço a todos aqueles/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho e estiveram ao meu lado nesta complexa trajetória acadêmica.

RESUMO

A formação de professores/as enfrenta inúmeros desafios, entre os quais se destaca a relação entre universidade e campo profissional, historicamente marcada por distanciamentos e disputas. O estágio supervisionado assume, nesse cenário, papel central por constituir um espaço privilegiado de aproximação entre saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas. No Brasil, as pesquisas sobre o estágio supervisionado em educação infantil têm avançado lentamente desde sua obrigatoriedade no curso de Pedagogia, conforme previsto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006). Esta tese, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, tem como objeto de estudo o estágio supervisionado em educação infantil, analisado sob a perspectiva da relação entre universidade e campo profissional. Fundamentada no Estado do Conhecimento, tal como proposto por Morosini e Kohls-Santos (2021), a pesquisa tem como objetivo analisar como a relação entre universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado, tem sido discutida nas produções acadêmicas brasileiras no período de 2014 a 2024 e busca responder ao seguinte questionamento: como a relação universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado, tem sido discutida nas teses e dissertações no período de 2014 a 2024? Este objetivo se desdobra em quatro objetivos específicos: 1 - Caracterizar as produções acadêmicas sobre estágio supervisionado em educação infantil que trazem apontamentos sobre a relação universidade e campo profissional; 2 - Compreender as visões das autoras das pesquisas sobre o estágio supervisionado; 3 - Identificar, nos documentos institucionais citados nas pesquisas, as concepções de estágio supervisionado em educação infantil, a forma como esse componente curricular está organizado no curso e quais são as disciplinas relacionadas à educação infantil ofertadas nos cursos; 4 - Compreender a relação universidade e campo profissional da educação infantil na perspectiva da formalização, papéis dos atores e relação entre estes. A pesquisa fundamenta-se na proposta de formação de professores/as defendida por Freire (2019; 2023), Nóvoa (2017; 2019; 2022) e Zeichner (2000; 2010), articulada a estudos sobre o estágio supervisionado (Pimenta; Lima, 2017; Zabalza, 2014; Aroeira, 2018; Calderano, 2017). Quanto às especificidades da educação infantil, parte-se de autores/as que discutem o estágio e a formação de professores/as nesse campo, como Ostetto (2008; 2011; 2012; 2019), Rocha (2002), Anjos e Miller (2014), Magalhães (2023), Alarcão e Tavares (2013), Albuquerque (2013) e Folque (2014; 2018). A busca pelas produções foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Das 18 produções encontradas, 15 atenderam aos critérios de inclusão, e compuseram o *corpus* da pesquisa. Os dados gerados foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2020). As percepções sobre a relação entre universidade e campo profissional foram examinadas a partir de três categorias de análise: tipos de formalização; papéis atribuídos aos diferentes atores; e relação entre os atores. Os resultados evidenciam que a relação entre universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado, permanece pouco aprofundada nas pesquisas, indicando a necessidade de fortalecê-la como eixo estruturante da formação docente. Destacam-se, ainda, a importância da corresponsabilidade entre os atores envolvidos e os desafios decorrentes da fragilidade de protocolos e da indefinição de papéis, que tensionam as relações entre universidade e campo profissional.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio Supervisionado. Relação Universidade e Campo Profissional. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

Teacher training faces numerous challenges, among which the relationship between the university and the professional field stands out, historically marked by distance and disputes. Supervised internships assume a central role in this scenario, constituting a privileged space for bringing academic knowledge closer to pedagogical practices. In Brazil, research on supervised internships in early childhood education has progressed slowly since its mandatory inclusion in the Pedagogy course, as foreseen in Resolution CNE/CP nº 1/2006, which establishes the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course (Brazil, 2006). This thesis, developed in the Postgraduate Program in Education at UFAL, focuses on supervised internships in early childhood education, analyzed from the perspective of the relationship between the university and the professional field. Based on the State of Knowledge framework, as proposed by Morosini and Kohls-Santos (2021), this research aims to analyze how the relationship between universities and the professional field of early childhood education, through supervised internships, has been discussed in Brazilian academic productions from 2014 to 2024, and seeks to answer the following question: how has the relationship between universities and the professional field of early childhood education, through supervised internships, been discussed in theses and dissertations from 2014 to 2024? This objective unfolds into four specific objectives: 1 - To characterize the academic productions on supervised internships in early childhood education that provide insights into the relationship between the university and the professional field; 2 - To understand the views of the authors of the research on supervised internships; 3 - To identify, in the institutional documents cited in the research, the conceptions of supervised internships in early childhood education, how this curricular component is organized in the course, and which subjects related to early childhood education are offered in the courses; 4 - To understand the relationship between the university and the professional field of early childhood education from the perspective of formalization, the roles of the actors, and the relationship between them. This research is based on the teacher training proposal advocated by Freire (2019; 2023), Nóvoa (2017; 2019; 2022) and Zeichner (2000; 2010), articulated with studies on supervised internships (Pimenta; Lima, 2017; Zabalza, 2014; Aroeira, 2018; Calderano, 2017). Regarding the specificities of early childhood education, it draws on authors who discuss internships and teacher training in this field, such as Ostetto (2008; 2011; 2012; 2019), Rocha (2002), Anjos and Miller (2014), Magalhães (2023), Alarcão and Tavares (2013), Albuquerque (2013) and Folque (2014; 2018). The search for publications was conducted in the CAPES Thesis and Dissertation Catalog and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Of the 18 publications found, 15 met the inclusion criteria and comprised the research corpus. The data generated were analyzed based on Bardin's (2020) Content Analysis. Perceptions about the relationship between university and the professional field were examined from three categories of analysis: types of formalization; roles assigned to different actors; and relationships between actors. The results show that the relationship between universities and the professional field of early childhood education, through supervised internships, remains under-researched, indicating the need to strengthen it as a structuring axis of teacher training. Furthermore, the importance of shared responsibility among the actors involved and the challenges arising from weak protocols and undefined roles, which strain the relationship between universities and the professional field, are highlighted.

Keywords: Early Childhood Education. Supervised Internship. Relationship between University and Professional Field. State of Knowledge.

RESUMEN

La formación docente se enfrenta a numerosos retos, entre los que destaca la relación entre la universidad y el ámbito profesional, históricamente marcada por la distancia y las disputas. Las prácticas supervisadas adquieren un papel central en este contexto, constituyendo un espacio privilegiado para acercar el conocimiento académico a las prácticas pedagógicas. En Brasil, la investigación sobre prácticas supervisadas en educación infantil ha avanzado lentamente desde su inclusión obligatoria en la carrera de Pedagogía, tal como se prevé en la Resolución CNE/CP nº 1/2006, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la carrera de Pedagogía (Brasil, 2006). Esta tesis, desarrollada en el Programa de Posgrado en Educación de la UFAL, se centra en las prácticas supervisadas en educación infantil, analizadas desde la perspectiva de la relación entre la universidad y el ámbito profesional. Basándose en el marco del Estado del Conocimiento, propuesto por Morosini y Kohls-Santos (2021), esta investigación tiene como objetivo analizar cómo se ha abordado la relación entre las universidades y el campo profesional de la educación infantil, a través de prácticas supervisadas, en las producciones académicas brasileñas de 2014 a 2024, y busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo se ha abordado la relación entre las universidades y el campo profesional de la educación infantil, a través de prácticas supervisadas, en tesis y disertaciones de 2014 a 2024? Este objetivo se desglosa en cuatro objetivos específicos: 1 - Caracterizar las producciones académicas sobre prácticas supervisadas en educación infantil que ofrecen perspectivas sobre la relación entre la universidad y el campo profesional; 2 - Comprender los puntos de vista de los autores de la investigación sobre prácticas supervisadas; 3 - Identificar, en los documentos institucionales citados en la investigación, las concepciones de las prácticas supervisadas en educación infantil, cómo se organiza este componente curricular en el curso y qué asignaturas relacionadas con la educación infantil se ofrecen en los cursos; 4 - Comprender la relación entre la universidad y el campo profesional de la educación infantil desde la perspectiva de la formalización, los roles de los actores y la relación entre ellos. Esta investigación se basa en la propuesta de formación docente defendida por Freire (2019; 2023), Nóvoa (2017; 2019; 2022) y Zeichner (2000; 2010), articulada con estudios sobre prácticas supervisadas (Pimenta; Lima, 2017; Zabalza, 2014; Aroeira, 2018; Calderano, 2017). En cuanto a las especificidades de la educación infantil, se apoya en autores que abordan las prácticas y la formación docente en este campo, como Ostetto (2008; 2011; 2012; 2019), Rocha (2002), Anjos y Miller (2014), Magalhães (2023), Alarcão y Tavares (2013), Albuquerque (2013) y Folque (2014; 2018). La búsqueda de publicaciones se realizó en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de CAPES y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). De las 18 publicaciones encontradas, 15 cumplieron con los criterios de inclusión y conformaron el corpus de investigación. Los datos generados se analizaron mediante el Análisis de Contenido de Bardin (2020). Se examinaron las percepciones sobre la relación entre la universidad y el ámbito profesional desde tres categorías de análisis: tipos de formalización; roles asignados a los diferentes actores; y relaciones entre los actores. Los resultados muestran que la relación entre las universidades y el ámbito profesional de la educación infantil, a través de prácticas supervisadas, sigue estando poco investigada, lo que indica la necesidad de fortalecerla como eje estructurador de la formación docente. Asimismo, se destaca la importancia de la responsabilidad compartida entre los actores involucrados y los desafíos derivados de protocolos débiles y roles indefinidos, que tensan la relación entre las universidades y el ámbito profesional.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil. Prácticas Supervisadas. Relación Universidad-Ámbito Profesional. Estado del Conocimiento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem de Ivan Cabral 18

Figura 2 - Modelo de Rede.....60

Figura 3 - Comunidade de Aprendizagem.....67

Figura 4 - Iniciação à Prática de ensino Supervisionada nos planos de estudo.....71

Figura 5 - Organização da Prática de Ensino Supervisionada.....71

Figura 6 - Rede de comunicação e interação no processo de supervisão.....75

Figura 7 - Ciclo do Estado do Conhecimento 154

Figura 8 - Organização do levantamento do Word 156

Figura 9 - Autores/as de referência das pesquisas.....202

Figura 10 - Tríade pedagógica.....320

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro-síntese dos avanços legais 101

Quadro 2 - Exemplo de organização da Bibliografia Anotada 151

Quadro 3 - Bibliografia Sistematizada 152

Quadro 4 - Exemplo de Bibliografia Categorizada 153

Quadro 5 - Pesquisas incluídas na Bibliografia Anotada do Catálogo de Teses 157

Quadro 6 - Pesquisas incluídas na Bibliografia Anotada da Biblioteca 160

Quadro 7 - Pesquisas selecionadas e incluídas na Bibliografia Sistematizada 162

Quadro 8 - Organização da unidade de registro, categorias e subcategorias 168

Quadro 9 - Distribuição de produções por universidade e ano de realização 176

Quadro 10 - Linhas e grupos de pesquisa 178

Quadro 11 - Documentos institucionais analisados nas pesquisas 232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de teses e dissertações selecionadas sobre 171

Gráfico 2 - Evolução das produções por ano 173

Gráfico 3 - Distribuição de produções de teses e dissertações por ano 174

Gráfico 4 - Distribuição de produções por regiões do país 175

Gráfico 5 - Distribuição de Universidades por Esfera Administrativa 177

Gráfico 6 - Participantes das pesquisas 187

Gráfico 7 - Instrumentos de coleta de dados por tipo e frequência 191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre estágio supervisionado em educação infantil no Catálogo de Teses e Dissertações- CTD/CAPES, 2014 – 2024 157

Tabela 2 - Teses e dissertações sobre estágio supervisionado em educação infantil da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação – BDTD, 2014 – 2024 159

Tabela 3 - Número total de pesquisas encontradas 161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASFL	Associações Sem Fins Lucrativos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPED	Centro Acadêmico de Pedagogia
CFP	Complexo de Formação de Professores
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CTD/CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior
EC	Estado do Conhecimento
ECTS	*European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos)
EDP	Escola de Desenvolvimento Profissional
EUA	Estados Unidos da América
FOPREI	Formação de Professores para Educação Infantil
GEPPECI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis
GOP	Grupos de Orientação Pedagógica
GPEIDH	Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES	Instituições de Ensino Superior
IPP	Iniciação à Prática Profissional
LEB	Licenciatura em Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna Portuguesa
NPPL	Núcleo de Planejamento Pedagógico da Licenciatura
NUPEDOC	Núcleo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente
PEs	Prática de Ensino Supervisionada
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
REP	Redes de Educadores de Prática de Ensino
TRABEDUC	Grupo de Pesquisa Trabalho Docente e Educação Escolar
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFNRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA 30

2.1 Uma abordagem freireana sobre a formação de professores/as: conceitos que articulam a relação universidade e campo profissional 30
2.1.1 A lógica bancária na educação 31
2.1.2 O diálogo como prática pedagógica libertadora 34
2.2 Perspectivas de formação de professores/as pautadas na formação profissional 43
2.2.1 Contribuições de Zeichner e Nóvoa para se pensar na relação universidade e campo profissional 44
2.2.2 Proposta de Casa Comum no Brasil 58
2.2.3 Relação entre universidade e campo profissional: Universidade de Évora – Portugal ... 63
2.2.3.1 Estrutura organizacional da Prática de Ensino Supervisionada 70
2.2.3.2 O supervisor e sua dimensão integradora 73
2.2.3.3 Instrumentos de mediação da aprendizagem profissional 75
2.3 O estágio supervisionado na formação do(a) professor(a) 79
2.3.1 Histórico da legislação do estágio na formação dos/as professores/as 80
2.3.2 Estágio supervisionado e suas concepções 105
2.3.2.1 O acompanhamento no estágio supervisionado 119
2.3.2.2 O Estágio Supervisionado em Educação Infantil 125

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO 139

3.1 Por que o Estado do Conhecimento? 142
3.2 Proposta metodológica do Estado do Conhecimento 146
3.3 Em busca das produções nas bases de dados 155
3.3.1 Levantamento das produções no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 155
3.3.2 Levantamento das produções na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) . 159
3.4 Produções acadêmicas envolvendo o estágio supervisionado em educação infantil que trazem apontamentos sobre a relação universidade e campo profissional 161
3.5 Procedimento de análise dos dados 164

4 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* SELECIONADO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS 170

4.1 Análise quantitativa: tipos, evolução, distribuição e contexto 170
4.2 Análise qualitativa: temas, problemas, participantes e horizontes teóricos 182
4.2.1 Percorrendo os temas, problemas e participantes das pesquisas 182
4.2.2 Instrumentos de coleta e a valorização das vozes 191
4.2.3 Horizontes teóricos presentes nas pesquisas 196

5 VISÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PRESENTES NOS ESTUDOS 203

5.1 As pesquisadoras e sua relação com o estágio supervisionado: entre trajetórias e interesses 203
5.1.1 Pesquisadoras universitárias que atuam diretamente com estágio 204
5.1.2 Pesquisadoras do Campo Profissional 207
5.1.3 Pesquisadoras que despertaram o interesse somente partir das experiências na universidade enquanto discente 212
5.2 Modos de compreender e significar o estágio supervisionado: as visões das pesquisadoras 213
5.2.1 Estágio como espaço de construção da práxis 214
5.2.2 Estágio como espaço de constituição do professor reflexivo, que se forma na e pela experiência 219
5.2.3 Estágio como espaço de encontros profissionais, marcados por trocas, mediações e vínculos 223

6 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS PRESENTES NAS PESQUISAS 231

6.1 O estágio supervisionado em educação infantil no contexto nacional 231
6.2 O estágio supervisionado em educação infantil além do contexto nacional 251

7 RELAÇÃO UNIVERSIDADE E CAMPO PROFISSIONAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL 261

7.1 Tipos de Formalização 262
7.2 Papéis e protagonismo atribuídos aos diferentes atores 268
7.2.1 O papel do/a estagiário/a: entre a observação e a autoria 268
7.2.2 O papel do/a professor/a do campo profissional: entre a passividade e a conformação 281
7.2.3 O papel do/a professor/a orientador/a da universidade: entre mediações e desafios 287
7.3 Relações entre os atores 298
7.3.1 Relação entre professor/a orientador/a e estagiário/a 299
7.3.2 Relação entre professor/a orientador/a e professor/a do campo profissional 304
7.3.3 Relação entre estagiário/a e professor/a do campo profissional 309
7.3.4 Relação entre estagiário/a, professor/a orientador/a e professor/a do campo profissional 317

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 324

REFERÊNCIAS 331

APÊNDICES 345

APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA ANOTADA 345

APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA. 366

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – Imagem de Ivan Cabral.



Fonte: www.ivancabral.com.

Início esta tese com a imagem provocativa de Ivan Cabral, na qual uma escola pública e uma universidade são representadas em margens opostas, separadas por um abismo que materializa a ruptura física e simbólica entre universidade e escola. A composição visual mobiliza diferentes elementos simbólicos, como o próprio abismo, a bandeira do Brasil, o portão fechado da escola, o isolamento da universidade e a ausência de pessoas, que, articulados, instigam a reflexão sobre as distâncias históricas, políticas, sociais e culturais que têm caracterizado a relação entre esses espaços no contexto da formação de professores/as.

Do lado da escola pública, a bandeira nacional inscreve essa problemática no contexto brasileiro, sinalizando que tais distanciamentos não são pontuais, mas expressão de barreiras historicamente enraizadas na estrutura educacional do país; o portão fechado sugere barreiras de acesso da universidade ao interior da escola, remetendo às dificuldades de diálogo e de reconhecimento deste espaço como parceiro formativo; e a ausência de pessoas acentua o vazio relacional, reforçando a urgência da construção de vínculos efetivos entre esses contextos.

Do lado da universidade, a representação restringe-se a uma placa indicativa, instalada em um espaço desprovido de construções, símbolos nacionais ou presença humana. A escolha estética desse vazio, em contraste com a concretude da escola, sugere um isolamento institucional e simbólico, que a coloca como referência abstrata e distante da realidade escolar. A placa, por sua vez, sinaliza o caminho, mas não materializa a vivência universitária, reforçando a ideia de que a universidade, embora essencial à formação de professores permanece, muitas vezes, apartada do cotidiano da escola pública.

Ao evidenciar os dois lados separados por um abismo, a imagem convoca a reflexão sobre a necessidade de construir pontes de diálogo e cooperação entre universidade e escola pública, de modo a superar os distanciamentos históricos e possibilitar uma formação de professores/as nos espaços profissionais, comprometida com a realidade educacional do país.

Essa problemática, refletida na imagem, constitui o eixo de discussão desta tese, cujo objeto de estudo é o estágio supervisionado em educação infantil, analisado sob a perspectiva da relação entre universidade e campo profissional[1]. Parto do entendimento de que esse componente curricular se configura como um espaço privilegiado de aproximação, no qual se estabelecem múltiplos encontros (Ostetto, 2011; 2012), em que se manifestam tensões, negociações e descobertas que marcam a formação de professores/as para a educação infantil.

A motivação para este estudo surgiu de minhas vivências acadêmicas e profissionais no âmbito da Universidade Federal de Alagoas e, posteriormente, de minhas experiências profissionais na Secretaria Municipal de Educação, que me possibilitaram experimentar os dois lados do abismo, universidade e escola, e compreender a diversidade de elementos que integram essa relação. Do lado da universidade, vivenciei o estágio supervisionado em educação infantil como estudante, monitora e professora substituta no Setor de Educação Infantil do curso de Pedagogia da UFAL.

Em 2009, enquanto estagiária, integrei a segunda turma de estágio supervisionado em educação infantil da nova matriz curricular do curso de Pedagogia da UFAL, implementada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (Brasil, 2006). Ao definirem o curso de Pedagogia como espaço de formação de professores/as para a educação infantil, as DCNP tornam também obrigatório o estágio supervisionado nesta área, conforme previsto no Artigo 7º.

> O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos

[1] Inspirada em Antônio Nóvoa (2017, 2022), utilizo o termo *campo profissional* para me referir às instituições de educação infantil, partindo da compreensão de que esses espaços se configuram como lugares de exercício da profissão docente, nos quais se constroem e ressignificam saberes profissionais.

> alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (Brasil, 2006).

As DCNCP também inauguraram o primeiro concurso público para docentes na área da educação infantil, possibilitando a criação do Setor de Estudos em Educação Infantil na UFAL, bem como a criação e a oferta de disciplinas específicas e do componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Na ocasião em que atuei como estagiária, a proposta desse componente curricular abrangia uma série de atividades organizadas em cinco etapas: aproximação ao campo de estágio; elaboração do projeto de intervenção; intervenção e registro em diário de campo; elaboração do relatório final; e seminário final.

Algumas características dessa proposta de estágio merecem ser consideradas: o diálogo com os/as estudantes antes da entrada em campo; o estabelecimento do número máximo de estudantes, com 16 para cada professor/a orientador/a; o número máximo de dois campos profissionais por turma de estágio; a realização do estágio em dupla; o acompanhamento dos/as estagiários/as em *lócus* pelos respectivos professores orientadores; a utilização de um roteiro pelos/as estagiários/as para realizarem a caracterização geral da instituição e a caracterização específica da turma de crianças onde iriam estagiar; e os encontros coletivos com os/as profissionais do campo profissional, nos momentos de apresentação dos projetos de intervenção, formações ofertadas pelos professores/as orientadores/as, porém não institucionalizadas[2], e nos seminários de apresentação das propostas desenvolvidas com as crianças.

Como mencionado, o estágio supervisionado era desenvolvido em duplas e a proposta do projeto de intervenção da minha dupla previa a organização de uma sala de áreas de interesse inspirada no currículo High/Scope, a qual foi implementada com duas turmas de crianças de 4 e 5 anos, bem como com as respectivas professoras de referência. Ambas as turmas eram do turno vespertino, mas a implementação do projeto ocorria em horários distintos.

Nessa experiência de estágio, destaco, inicialmente, o exercício de observação proposto pela Profa. Dra. Lenira Haddad, nossa orientadora de estágio, como atividade prévia à entrada no campo profissional, com o objetivo de sensibilizar nosso olhar para as crianças e para as práticas, sem fazer inferências ou julgamentos.

Enfatizo ainda os instrumentos utilizados no período de observação, os quais eram revisitados colaborativamente pelos/as estudantes e pela professora orientadora na universidade

[2] Essa prática não era institucionalizada, dependia de cada docente oferecer ou não.

antes de sua aplicação no campo profissional. Tal prática configurava-se como um espaço de escuta e planejamento coletivo que nos dava abertura para questionamentos, sugestões e esclarecimento de dúvidas. O uso desse roteiro fez diferença significativa na entrada no campo, pois fornecia orientações claras sobre o que observar e registrar, sem um caráter meramente burocrático ou que engessasse as relações.

No entanto, mesmo com todas essas orientações iniciais, a entrada em campo não deixou de causar ansiedade e insegurança pela falta de experiência com crianças e pela incerteza quanto ao meu conhecimento teórico ser suficiente para elaborar e desenvolver o projeto, compreender as crianças **e** refletir sobre as propostas desenvolvidas e vivenciadas com elas.

Nesse sentido, o acompanhamento da professora orientadora, ao menos um dia por semana[3] no campo profissional, fez toda a diferença. Seu papel de parceira contribuiu para a superação de inseguranças e incertezas, para o estreitamento das relações com as professoras que nos acolhiam, para o processo de reflexão teórico-prática, para o incentivo ao registro escrito **e** para a resolução de problemas cotidianos.

Na relação com as professoras de referência que nos acolhiam, observei e vivenciei diferentes posturas das duas professoras: uma delas foi receptiva à minha presença e à da minha colega; a outra demonstrou resistência, tanto em relação à nossa atuação quanto às ideias e defesas de uma educação infantil centrada na criança. Naquele momento, atribuí essa resistência à possibilidade de que suas concepções estivessem mais próximas de uma lógica do ensino fundamental.

Destaco, ainda nesta experiência, a relevância das vivências coletivas com todas as professoras do campo profissional – que ocorreram tanto na apresentação do projeto de intervenção quanto nas formações promovidas pela professora orientadora e no seminário final de apresentação das práticas realizadas, o qual ocorreu na universidade – visto que foram momentos de partilhas, retiradas de dúvidas, sugestões e trocas coletivas.

O estágio contribuiu significativamente para minha formação, promovendo um aprofundamento teórico-prático que, além de deixar contribuições na organização do espaço em áreas de interesse, ampliou minha compreensão acerca da complexidade da educação infantil.

Ao assumir o papel de monitora do estágio supervisionado em educação infantil (2009.2), também sob orientação da Profa. Dra. Lenira Haddad, tive a oportunidade de

[3] O estágio acontecia às quartas e quintas-feiras no período vespertino. A presença mínima de um dia por semana no campo profissional durante o estágio supervisionado constitui uma orientação institucional do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, conforme previsto no Projeto Pedagógico do Curso (UFAL, 2006)

vivenciar situações distintas daquelas do período de estágio. Nessa experiência, acompanhei de perto todos os processos organizacionais e formativos conduzidos pela professora orientadora, como a articulação com o campo profissional, a orientação aos estudantes, a participação nas formações continuadas promovidas no campo de estágio e a leitura dos relatórios.

Ao mesmo tempo em que a monitoria ampliou minha compreensão sobre o funcionamento do estágio, revelou também os desafios presentes no estabelecimento de parcerias, pois era necessário: encontrar instituições dispostas a colaborar e a promover trocas de aprendizagens; ajustar horários com os(as) professores(as) para as intervenções; e sensibilizar os(as) professores(as) de referência para acolherem os estudantes, visto que nem sempre estavam receptivos a receber o grupo.

Nesse processo, a monitoria ainda me colocou em uma posição que descrevo como uma "ponte" entre a professora orientadora de estágio e os/as estagiários/as. Trata-se de um papel em que busquei "monitorar" não no sentido de controlar, mas de estar próxima dos(as) estudantes, estabelecendo uma relação marcada pela sensibilidade e pela empatia. Tendo vivenciado a experiência do estágio supervisionado no semestre anterior, reconhecia a diversidade de sentimentos que esse período desperta, como insegurança, motivação e desmotivação, os quais podem influenciar diretamente no desenvolvimento dos projetos. Por isso, procurei atuar efetivamente como figura de apoio tanto para a professora de estágio quanto para os(as) estagiários(as).

Ao assumir, entre 2018 e 2020, a função de professora substituta no Setor de Educação Infantil do curso de Pedagogia da UFAL, dediquei-me ao componente curricular de estágio supervisionado em educação infantil durante quatro semestres letivos, além de outras disciplinas na área de educação infantil.

A trajetória vivenciada no estágio me ajudou a exercer minhas responsabilidades enquanto professora de estágio, que tinha como atribuições: dialogar com o campo de estágio; orientar os/as estudantes para a entrada em campo; discutir o roteiro de observação; organizar as duplas de estudantes; acompanhá-los no campo profissional; promover momentos de discussão, tanto no campo quanto na universidade; incentivar o registro reflexivo; orientar na organização do relatório; resolver situações-problema entre estudantes e situações no campo profissional; contribuir com os projetos de intervenção; e contribuir com o fortalecimento da identidade profissional.

Diferente das experiências anteriores no estágio, nesse período de docência introduzi o portfólio individual como recurso de reflexão, no qual os/as estagiários/as expressavam suas vivências com as crianças, os caminhos percorridos e as angústias e descobertas no processo

formativo. A análise desses registros me permitiu compreender os sentimentos e as aprendizagens de cada estudante e, com base nisso, orientar as duplas, especialmente no que se refere às reflexões teóricas-práticas e às relações interpessoais.

Foram momentos de encantamentos, mas também de muitos desafios relacionados a diferentes situações: a aceitação do estágio por parte de algumas professoras do campo profissional; o número de estagiários/as, que ultrapassava o limite de 16; a baixa participação dos CMEIs nos seminários de encerramento na universidade; a dificuldade dos/as estudantes de dialogarem com a teoria; a ausência de orientações institucionais e documentais para o exercício da docência no estágio; e a ausência de um diálogo mais aprofundado no âmbito da própria universidade.

Além das atribuições próprias ao estágio supervisionado, busquei seguir o exemplo da professora orientadora com quem havia estagiado, procurando oferecer formações aos/às professores/as do campo. No entanto, deparei-me com os mesmos entraves vivenciados anteriormente, recorrendo, como alternativa, à participação nos momentos de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) aos sábados. Com o tempo, entretanto, tornou-se inviável conciliar essas agendas.

Essa trajetória docente na universidade constituiu uma das principais motivações para ingressar no doutorado[4] com a temática da relação entre universidade e campo profissional por meio do estágio, ainda que, à época, sem pleno esclarecimento sobre o tema, mas com um histórico de experiência que marcaram minha trajetória acadêmica e profissional na universidade. Do outro lado, no campo profissional da educação infantil, assumi o papel de professora, técnica pedagógica e, hoje, coordenadora técnica da área.

Em 2021, ocupando o cargo de professora de educação infantil, por ter sido aprovada em concurso municipal, pude vivenciar o estágio sob uma nova perspectiva, agora como professora do campo profissional que acolhia estudantes estagiários/as.

No período de 10 meses em que estive lotada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), no período vespertino, recebi estudantes em estágio extracurricular, mas sem nenhuma orientação por parte da equipe gestora. No entanto, assumi o papel de parceira, compreendendo a importância desse estágio para as estagiárias. Apesar de não receber estagiários/as do estágio supervisionado, escutava de minha coordenadora que, muitas vezes, as instituições de educação

[4] Ressalto que a pesquisa de mestrado (2014) esteve relacionada à Abordagem Educativa Americana High/Scope, desenvolvida a partir da análise de relatórios de estágio supervisionado em educação infantil do curso de especialização da Feusp.

superior encaminhavam estudantes para estágios de observação ou de gestão, sem diálogo prévio e sem preparação para atuarem nas salas de referência ou no acompanhamento da gestão.

No período de 2022 a 2023, em que integrei a Coordenação Geral de Educação Infantil enquanto técnica, pude perceber o estágio supervisionado sob outra ótica. Em minhas andanças pelos CMEIs, testemunhei queixas recorrentes de gestores/as em relação à presença de estagiários/as provenientes das diversas instituições de educação superior.

Entre as questões apontadas estavam a ausência de acompanhamento por parte do/a professor/a orientador/a, a falta de diálogo com as instituições, já que, muitas vezes, os/as estudantes chegavam apenas com uma declaração da universidade para a realização do estágio, além do elevado número de estagiários/as, refletido na quantidade de adultos presentes nas salas de referência. Foi nesse período que percebi também a inexistência de regulamento e de orientações institucionais da secretaria aos CMEIs quanto ao recebimento desses/as estagiários/as. Atualmente, desde janeiro de 2024, como coordenadora técnica de educação infantil, percebo que essa discussão permanece pouco presente no âmbito da secretaria.

Nessa trajetória, entre as vivências na universidade e no campo profissional, o meu interesse pelo estágio supervisionado em educação infantil apenas cresceu. Mas foi com o conhecimento da tese de Janaila dos Santos Silva (Silva, 2019), da Universidade Federal de Alagoas, também integrante do nosso grupo de pesquisa Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH-UFAL), coordenado pela Profa. Dra. Lenira Haddad, que vislumbrei outras possibilidades de organização do estágio supervisionado, pautadas em uma integração efetiva entre os contextos formativos. Desenvolvida na Universidade de Évora (Portugal), em 2019, a tese identifica as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de educadores/as de infância, a partir da análise do Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar, apontando um modelo em que universidade e campo profissional se retroalimentam continuamente.

Durante o doutorado, encontrei em António Nóvoa (2017; 2022) e Kenneth Zeichner (2010; 2014) inspiração teórica para discutir essa aproximação entre contextos formativos, que deve ser sustentado pelo diálogo permanente, valorização dos saberes, escuta dos profissionais do campo profissional e trocas pedagógicas, profissionais, sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, Nóvoa (2017a, p. 1117) enfatiza que:

> É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação escolar. Só com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundo que se conhecem mal e

> que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta (Nóvoa, 2017a, p. 1117).

Tal perspectiva se contrapõe a modelos formativos de caráter estritamente academicista, fragmentados e distanciados dos contextos profissionais, pois, como alerta Marineide Gomes (2012, p. 55), "[...] quanto mais acadêmica for a cultura da instituição formadora, maior será a distância entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica, assim como menor será a interação e maior diferença de estatuto entre os diversos tipos de formadores envolvidos".

No contexto nacional, ainda há poucas pesquisas sobre essa relação entre os contextos, mas algumas produções vêm mostrando que essa relação é extremamente importante, porém, ainda é marcada por fragilidades. De acordo com Daneille Behrend, Cláudia Cousin e Elizabeth Schmidt (2019), tanto a universidade quanto o campo profissional são espaços privilegiados de aprendizagem docente, mas estes pesquisadores apontam a necessidade de estreitar parcerias por meio de proposições coletivas. Tais ações devem garantir experiências significativas que potencializem os processos de aprendizagem da profissão.

Tratar dessa temática mostra-se, portanto, relevante, em especial por contribuir para a compreensão dos limites e das possibilidades da articulação entre esses dois espaços formativos, subsidiando a construção de políticas, práticas e dispositivos institucionais que fortaleçam a formação inicial de professores/as e a consolidação do estágio supervisionado como espaço de socialização profissional.

Maria do Carmo Sousa (2013) aponta a fragilidade das parcerias universidade–escola nos estágios, indicando que essa relação é pouco institucionalizada e dependente de iniciativas individuais, com políticas nacionais que não avançaram suficientemente. A autora denuncia o não reconhecimento dos professores da educação básica como formadores e produtores de conhecimento, o que lhes impõe trabalho adicional sem contrapartida. Defende que as parcerias requerem pactuação de papéis e reconhecimento de culturas institucionais distintas, cabendo à universidade investir em licenciaturas e no desenvolvimento profissional por meio de espaços/projetos de reflexão e investigação colaborativa, e à escola instaurar um movimento permanente de reflexão-investigação sobre ensino e aprendizagem. Propõe, por fim, a institucionalização da coformação como eixo do estágio.

Pesquisas, como a de Lethveia e Helena Oliveira (2020), indicam que a relação universidade – escola no contexto do estágio supervisionado se sustenta em alguns componentes centrais, como a compreensão do estágio como espaço articulador da formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola e do/a professor/a orientador/a como coformadores dos/as estudantes; a interação entre professores/as da educação básica,

professores/as universitários/as, estagiários/as e estudantes da educação básica; o fortalecimento de parcerias por meio de práticas colaborativas e da presença simultânea de estagiários/as de diferentes cursos; e a influência de fatores logísticos, como a proximidade geográfica e a facilidade de acesso aos campos de estágio, na dinâmica e na escolha desses espaços.

A partir de entrevistas com professores/as orientadores/as, Melissa Silva (2020) evidencia que a articulação entre universidade e campo profissional no estágio supervisionado depende de condições concretas, como materialização das ações, acolhida e acompanhamento. No entanto, ressalta que essa articulação carece do reconhecimento do estágio como articulador contínuo e institucionalizado dessa relação.

Luciana Ostetto (2019) reforça que ambos os contextos formativos se beneficiam dessa parceria, especialmente quando a universidade e as instituições de educação básica se envolvem no estágio com claro compromisso com a formação dos futuros professores. Para a autora, o diálogo, o respeito mútuo, a troca de experiências e a interlocução efetiva conduzem ao "fazer juntos": cultivar um espaço em que teoria e prática, formação inicial e continuada, estudantes e profissionais deixem de ser polos isolados, encurtando distâncias entre diferentes saberes e fazeres. Ela pondera, contudo, que essa relação nem sempre se inicia de forma harmoniosa, pois, no campo profissional, já existe uma prática pedagógica consolidada, o que pode gerar desafios no processo de aproximação.

Nesse sentido, a relação universidade–campo profissional configura-se como uma dimensão estratégica e ainda desafiadora da formação de professores/as. É nesse contexto de interesse pelas discussões sobre a relação entre universidade e campo profissional no estágio supervisionado que busquei, nesta tese, responder ao seguinte questionamento: *como a relação entre universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado, tem sido discutida nas teses e dissertações no período de 2012 a 2024?*

Optei pelo recorte temporal de 2014 a 2024, com o objetivo de dar continuidade aos mapeamentos realizados por Oliveira (2016), que analisou pesquisas acadêmicas sobre estágio supervisionado e formação de professores no período de 2006 a 2014. A escolha de iniciar o recorte em 2014, ainda que esse ano já tenha sido contemplado pela autora, justifica-se pela necessidade de retomar e revisar o último ano analisado, assegurando continuidade, coerência analítica e maior rigor ao mapeamento das produções acadêmicas, ao mesmo tempo em que se amplia a compreensão sobre os desdobramentos das pesquisas no período subsequente.

A tese defendida é a de que, ainda que as pesquisas sobre o estágio supervisionado em educação infantil tenham lentamente avançado desde a sua obrigatoriedade no curso de

Pedagogia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNCP) (Brasil, 2006), a relação entre universidade e campo profissional, no âmbito desse estágio, ainda é pouco aprofundada nas produções acadêmicas.

O encontro teórico com Nóvoa (2017; 2022), Zeichner (2010), Ostetto (2011; 2012) e Miguel Zabalza (2014) orientou minha análise das produções acadêmicas no que se refere à relação universidade–campo profissional, aos tipos de formalização, aos papéis e ao protagonismo dos atores (estudantes, professores/as do campo profissional e professores/as orientadores/as da universidade) e à relação entre eles.

Para tanto, a investigação aqui proposta tem como objetivo analisar como a relação entre universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado, tem sido discutida nas produções acadêmicas brasileiras no período de 2012 a 2024. Este objetivo se desdobra em outros quatro objetivos: 1 - Caracterizar as produções acadêmicas sobre estágio supervisionado em educação infantil que trazem apontamentos sobre a relação entre universidade e campo profissional; 2 - Compreender as visões das autoras das pesquisas sobre o estágio supervisionado; 3 - Identificar, nos documentos institucionais citados nas pesquisas, as concepções de estágio supervisionado em educação infantil, a forma como esse componente curricular está organizado no curso e as disciplinas relacionadas à educação infantil ofertadas nos cursos; e 4 - Compreender a relação entre universidade e campo profissional da educação infantil na perspectiva da sua formalização, dos papéis dos atores e da relação entre estes.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, do tipo Estado do Conhecimento, por considerar que as discussões presentes nas produções acadêmicas, como teses e dissertações, revelam um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos participantes das pesquisas, incluindo os próprios pesquisadores (Minayo, 2012).

Nesta pesquisa, têm-se as teses e dissertações focadas no estágio supervisionado em educação infantil como corpus de análise, considerando que essas produções são espaços destinados ao aprofundamento do saber, pois, como é apontado no Parecer nº 977/65, essas produções possibilitam "[...] afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária" (Brasil, 1965, p. 3).

Os dados foram analisados com base nos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2020), a partir de um conjunto de técnicas da análise de conteúdo utilizadas para examinar as comunicações, com o objetivo de obter informações qualitativas e quantitativas das produções acadêmicas, teses e dissertações. A partir da análise de teses e dissertações, esta pesquisa pretende fortalecer o debate sobre a formação de professores/as de educação infantil, tomando

o estágio supervisionado como espaço estratégico de aproximação universidade–campo profissional e de socialização profissional. Espera-se que os achados orientem políticas e práticas de formação inicial e continuada, com ênfase na formalização da relação entre as instituições, ancorada em colaboração, definição de papéis, vínculos efetivos e contrapartidas entre as instituições.

A tese está estruturada em oito seções, sendo esta introdução a primeira. A segunda seção compõe o arcabouço teórico, assentado em três bases. Uma base teórica inspirada em Paulo Freire (2019; 2023), que discute a formação de professores/as numa dimensão dialógica e mobiliza conceitos fundamentais para a relação universidade–campo profissional. Outra base teórica se fundamenta nas contribuições de Zeichner (2000; 2010; 2014) e Nóvoa (2019; 2022), no sentido de apresentar perspectivas de formação pautadas na formação profissional. Por último, há uma base sustentada na discussão sobre o estágio supervisionado, incluindo o estágio supervisionado da educação infantil.

Na terceira seção, apresento o percurso metodológico, explicitando a escolha pelo Estado do Conhecimento e suas etapas, o processo de busca das produções sobre estágio supervisionado em educação infantil no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD/CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como os procedimentos de análise dos dados.

Na quarta seção trago a caracterização do corpus selecionado, organizada em uma análise quantitativa relacionada à quantidade de produções, à evolução das pesquisas por ano **e** à distribuição de produções de teses e dissertações por regiões do país; ao número de produções por universidade e à sua distribuição por esfera administrativa; e, por último, às linhas e grupos de pesquisa; e em uma análise mais qualitativa das produções, com destaque para os temas de interesse das autoras, os problemas de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados utilizados como espaço para dar voz aos participantes das pesquisas e os horizontes teóricos adotados nessas pesquisas.

Na quinta seção apresento as visões de estágio supervisionado a partir da perspectiva das pesquisadoras das produções analisadas, considerando suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, bem como seus modos de compreender e significar o estágio supervisionado em educação infantil.

Na sexta seção, identifico, a partir dos documentos institucionais citados nas pesquisas, as concepções e as formas de organização do estágio supervisionado em educação infantil, bem como as disciplinas da área presentes nos cursos. A sétima seção apresenta os dados da análise

da relação entre universidade e campo profissional, a partir das três categorias principais: tipos de formalização, papéis e protagonismo dos atores **e** relação entre os atores.

Para finalizar, na última seção, trago as considerações finais, retomando os objetivos do trabalho, os principais resultados **e** indicações para estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TÉORICA

A fundamentação teórica organiza-se em três bases articuladas ao problema desta tese. A primeira discorre sobre a abordagem freireana da formação de professores/as, contrapondo a educação bancária à educação dialógica, com destaque para os conceitos que articulam a relação universidade–campo profissional, como práxis, diálogo, conscientização, curiosidade epistemológica, pesquisa, reflexão, ética, estética e formação permanente.

A segunda base teórica sustenta-se nas perspectivas de formação de professores/as pautadas na formação profissional, a partir das contribuições de Zeichner (2000, 2010, 2014) e Nóvoa (2019, 2022). Nela, apresento, ainda, a experiência do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como exemplo de *Casa Comum* no Brasil e a proposta formativa da Universidade de Évora, em Portugal, com foco no mestrado profissional em Educação Pré-Escolar.

A terceira e última base discorre sobre o estágio supervisionado na formação do/a professor/a, abrangendo a discussão sobre o histórico da legislação do estágio na formação dos/as professores/as, concepções de estágio **e** o acompanhamento do estágio. Por último, direciono o olhar para o estágio supervisionado em educação infantil.

2.1 Uma abordagem freireana sobre a formação de professores/as: conceitos que articulam a relação universidade e campo profissional

> *O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.*
>
> (Paulo Freire)

A formação de professores/as tem sido atravessada por distintas concepções, algumas das quais possibilitam aos/às estudantes vivenciarem as bonitezas de intervir no mundo, como propõe Paulo Freire, enquanto outras não valorizam a compreensão crítica da realidade e a ação transformadora. Pensar "certo", para Freire (2023), é agir com consciência crítica; é ensinar com o propósito de revelar o mundo para que ele possa ser compreendido e transformado.

Ao trazer a abordagem progressista de Freire para o centro da discussão sobre a formação de professores/as, busco evidenciar como alguns conceitos podem contribuir para a

construção de uma relação respeitosa, sem hierarquia e dialógica entre universidade e campo profissional. Com esse propósito, percorro alguns dos conceitos centrais, tais como: práxis, diálogo, conscientização, curiosidade epistemológica, pesquisa, reflexão, ética, estética e formação permanente.

Com esse mesmo propósito, recupero inicialmente a crítica de Freire (2019) à lógica da educação bancária, compreendida por ele como um entrave à formação de sujeitos críticos, autônomos/as e comprometidos/as com a transformação da realidade, dimensão que, no próprio movimento da crítica, já anuncia o conceito de práxis, entendido como ação-reflexão transformadora.

2.1.1 A lógica bancária na educação

Paulo Freire (1921–1997) é um dos maiores referenciais da educação, tendo se tornado amplamente conhecido no Brasil a partir da década de 1960, quando passou a ser divulgada sua proposta de alfabetização de jovens e adultos, baseada em uma concepção crítica e libertadora da educação. Segundo Torres (1996, p. 117), Freire é "[...] talvez, o educador mais conhecido do Terceiro Mundo, que inspirou toda uma geração de professores progressistas e socialistas".

Freire (2019) foi um crítico contundente dos modelos conservadores de formação de professores/as, sustentados por uma lógica tecnicista, reprodutivista e opressora, expressa na concepção que o autor denomina de educação bancária.

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro (Freire, 2019, p. 81).

Para ilustrar a estrutura autoritária do modelo bancário, Freire (2019) explicita uma série de dicotomias que reforçam a subordinação dos estudantes:

> a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
> b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
> c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
> d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
> e) o educador é o que disciplina, os educandos; os disciplinados;
> f) o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educandos, os que seguem a prescrição;
> g) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele.

> h) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles;
> i) o educador finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos (Freire, 2019, p. 82-83).

Nessa perspectiva, o/a professor/a assume o papel de transmissor exclusivo do conhecimento, tratando os/as estudantes como sujeitos da adaptação, do ajustamento, vazios, destituídos de saberes e passivos no processo educativo.

Nesse modelo, até mesmo a linguagem é convertida em instrumento de opressão, pois apenas a palavra do educador é considerada legítima, enquanto a dos educandos é desvalorizada ou silenciada. Postura esta que impede a construção de um diálogo autêntico e reforça a negação dos sujeitos como participantes ativos do processo educativo.

Ao afirmar que negar a palavra do outro é negar-lhe também a possibilidade de existir como sujeito do conhecimento e da transformação, Freire (2019) evidencia que a exclusão da fala do educando é, também, uma exclusão de sua humanidade e de sua potência criadora.

Essa lógica não é neutra ou casual. Ao contrário, a educação bancária opera como um instrumento de adaptação e domesticação dos sujeitos à ordem vigente, mantendo-os distantes de uma consciência crítica, pois "[...] quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos" (Freire, 2019, p. 83).

A lógica da educação bancária está atrelada a uma concepção distorcida, desumanizadora e reducionista de ser humano, ao compreendê-lo como alguém "[...] simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como 'corpos conscientes [...]" (Freire, 2019, p. 87). Ao reduzir os sujeitos a espectadores da vida, e não como corpos conscientes que interagem e transformam o mundo, a educação bancária rompe com qualquer possibilidade de formação humanizadora.

Trata-se de uma proposta formativa que reforça a hierarquia entre quem ensina e quem aprende, contribuindo para a manutenção da ordem social e para a negação da reflexão crítica e da ação transformadora. O conhecimento, nesse modelo, é restrito ao espaço da sala de aula, ignorando as dimensões culturais, subjetivas e cotidianas que compõem a realidade dos/as estudantes, o que contribui para a domesticação a partir de uma perspectiva hegemônica.

Na contramão dessa lógica, Freire (2019, p. 80) afirma: "[…] Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no

mundo, com o mundo e com os outros". Em outras palavras, é no movimento da práxis, na articulação entre ação e reflexão, que o conhecimento se constitui. Na ausência da práxis, limita-se o processo educativo à simples transmissão de informações, esvaziando a construção do conhecimento autêntico, que exige ação, reflexão e diálogo com o mundo.

A práxis é um dos conceitos centrais na teoria de Freire (2019), sendo compreendida como uma ação reflexiva e transformadora voltada à libertação. Fundamentada na criatividade, no diálogo, na conscientização e na ação dos sujeitos sobre a realidade, a práxis tem como finalidade a transformação crítica do mundo. Como afirma o autor, trata-se da "[...] reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (Freire, 2019, p. 52), evidenciando que pensar e agir estão intrinsecamente articulados em um movimento contínuo de reflexão e intervenção na realidade.

Adolfo Vázquez (1977) defende a atividade humana como práxis. Para o autor, a práxis é uma atividade humana material, transformadora e orientada por fins, que articula indissociavelmente ação e teoria; não se reduz a um pensar sem materialização, nem a uma ação puramente material desprovida de finalidades e conhecimentos.

A atividade humana, para o autor, se configura como um produto da consciência que antecipa as finalidades da ação; tais finalidades exprimem a posição do sujeito diante da realidade. Trata-se de uma atividade prática cujo cumprimento supõe conhecimento, isto é, uma dimensão teórica constitutiva.

Nessa perspectiva, a práxis não deve ser compreendida como a simples justaposição entre teoria e prática, mas como uma unidade indissociável entre ambas, denominada pelo autor de unidade dialética. Trata-se de um movimento consciente e intencional, no qual os sujeitos, ao refletirem criticamente sobre o mundo, tornam-se capazes de agir para transformá-lo. Em síntese, a educação bancária, ao reduzir os sujeitos à condição de objetos passivos, silenciar suas vozes e desconsiderar suas experiências, nega a própria essência do ato educativo como processo de humanização e construção coletiva do conhecimento.

Ao operar como instrumento de manutenção da ordem vigente, essa lógica impede o desenvolvimento da consciência crítica e a constituição dos/as educandos/as como sujeitos históricos. A superação dessa concepção exige uma ruptura com as práticas autoritárias e transmissivas e a afirmação de uma pedagogia dialógica e libertadora, com base no reconhecimento do outro como sujeito de saber. É nesse horizonte que o diálogo se apresenta, na perspectiva freiriana, como fundamento de uma prática pedagógica libertadora.

2.1.2 O diálogo como prática pedagógica libertadora

Contrapondo-se à lógica da educação bancária, Freire (2023, p. 25) nos provoca ao afirmar que "[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Esse trecho expressa, com profundidade, a concepção de educação defendida pelo autor, como um ato dialógico e relacional, que reconhece a inconclusão do ser humano e a possibilidade constante de aprendizado e desenvolvimento mútuo, a partir das relações que se estabelecem no contexto formativo.

Ao colocar professor/a e estudante como coautores do conhecimento, Freire (2023) amplia o entendimento da formação, superando a educação bancária, centrando-a na experiência fundante de ensinar e aprender.[5] Como afirma o Freire (2023):

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 2023, p. 26).

Essa concepção confere à prática pedagógica um caráter integral e político, na qual o ensino e a aprendizagem, professor/a e estudante, constituem-se como dimensões indissociáveis.

A prática do ensinar e aprender é sustentada por três dimensões centrais: o princípio político, ao compreender a educação como projeto coletivo de construção de uma sociedade democrática e justa; o princípio axiológico, ao valorizar a autonomia dos sujeitos em oposição à alienação e à heteronomia; e o princípio gnosiológico, ao afirmar que o conhecimento é construído nas relações dialógicas entre sujeitos concretos e o mundo que habitam.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental explicitar a dimensão política que atravessa a prática educativa na concepção teórico-metodológica freiriana. Para Freire (2019; 2023), a educação constitui um ato político, na medida em que não se realiza em condições de neutralidade. Logo, toda prática pedagógica envolve escolhas e posicionamentos diante do mundo, expressando compromissos éticos e projetos de sociedade.

---

[5] Optou-se por utilizar o termo "ensinar e aprender" sem o hífen, visto que o processo indissociável de ensinar e aprender, de acordo com Freire (2019; 2023), afasta qualquer compreensão hierarquizada entre os sujeitos envolvidos na prática educativa.

A relação dialógico-dialética entre professor/a e estudante, sustentada por uma práxis dialógica, constitui o núcleo do processo formativo, pois ambos se reconhecem como sujeitos históricos, em permanente construção, capazes de produzir conhecimento e intervir criticamente na realidade a partir de suas experiências.

Para o autor, o diálogo, se constitui como um encontro entre sujeitos mediado pelas relações sociais, e não se esgota em uma relação individualizada entre dois indivíduos, o que ele chama de relação "eu-tu". Nessa esteira, Freire (2019) afirma que:

> [..] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2019, p. 109).

Complementando essa perspectiva, Moacir Gadotti (1996), um dos grandes interlocutores e continuadores do pensamento freiriano, destaca que, para o autor, o diálogo é uma relação horizontal, nutrida por amor, humildade, esperança, fé e confiança; valores fundantes de uma educação comprometida com a dignidade humana, ou seja, uma relação sustentada pela sensibilidade e não competitividade.

Para Freire (2019; 2023), o diálogo exige escuta atenta, humilde e amorosa. Escutar é também um ato político e pedagógico, pois rompe com a lógica da imposição e da hierarquia, abrindo espaço para o reconhecimento do outro como legítimo produtor de saberes. Nesse sentido, escutar é acolher a voz do outro sem antecipar respostas, é permitir que ela reverbere na prática pedagógica como gesto de acolhimento e transformação.

É nesse horizonte que se inscreve a proposta de uma educação libertadora, sustentada na relação dialógica como fundamento pedagógico, rompendo com os modelos autoritários e transmissivos **e** afirmando a formação como prática de liberdade, comprometida com a consciência crítica, com a humanização dos sujeitos e com a autonomia, a qual vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas pelos sujeitos e seus pares.

Na perspectiva freiriana, o diálogo não é um método pedagógico, mas sim uma concepção teórica metodológica, considerando que o diálogo é o próprio modo de ser de uma educação comprometida com a transformação da sociedade. Dialogar é um ato democrático, uma vez que implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, saberes e histórias, contribuindo para a construção de uma escola como espaço público de convivência plural.

Nesse processo, ganha centralidade o cultivo da curiosidade epistemológica, afinal, como afirma Freire (2023, p. 27), "[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica". Trata-se de uma curiosidade movida por uma inquietação indagadora e investigativa, que se diferencia da curiosidade ingênua, que "desarma" (Freire, 2023, p. 33) baseada no senso comum e na aceitação imediata dos fatos.

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2019, p. 33).

Nesse horizonte, a curiosidade crítica que mobiliza o/a professor/a e o/a estudante a questionar o mundo também fundamenta o ato de pesquisar, defendido por Freire (2023). Para Freire (2023, p. 30) "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", pois o ato de educar não pode ser reduzido à repetição de conteúdo ou à reprodução de saberes prontos, mas requer uma atitude indagadora e investigativa permanente diante da realidade.

> Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervendo, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2023, p. 31).

Pesquisar, na perspectiva freiriana, é gerar aprendizado por meio de perguntas, observações e reflexões do mundo. A docência, portanto, implica um exercício contínuo de leitura do contexto, de escuta dos sujeitos e de produção de conhecimento em diálogo com os saberes do cotidiano e os saberes sistematizados.

Se, de modo geral, a reflexão crítica constitui um princípio fundamental da educação, no campo da formação de professores/as ela assume papel estruturante. Indissociável da ação educativa e da pesquisa, revela-se indispensável à construção da autonomia de estudantes e professores/as.

Para Freire (2023), a reflexão é o ponto de partida da prática docente, compreendida como um exercício coletivo e dialógico que não se limita à introspecção individual. Na perspectiva do autor, refletir é desestabilizar certezas e promover o movimento de superação das formas de opressão naturalizadas nos contextos formativos. Como ele mesmo afirma, "[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, um ativismo" (Freire, 2023, p. 24).

Nessa mesma direção crítica à fragmentação entre teoria e prática nos modelos tradicionais de formação, Donald Schön (2000) introduz a noção de professor reflexivo, questionando os currículos ancorados em lógicas normativas e tecnicistas. Para o autor, a separação entre ciência e prática, com exemplo do estágio relegado à mera aplicação de saberes pré-estabelecidos, compromete a construção de uma docência reflexiva e autônoma. Ao contrário, defende uma epistemologia da prática na qual o conhecimento se produz no e pelo fazer docente, por meio da análise crítica das experiências vividas.

A partir dessa perspectiva, Schön (2000), citado por Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2017), propõe três modalidades de reflexão: *reflexão sobre a ação*, realizada após a experiência, com o intuito de analisá-la; *reflexão na ação*, que ocorre durante o próprio fazer, exigindo tomada de decisões conscientes no calor da prática; e *reflexão sobre a reflexão na ação*, que envolve uma metarreflexão, ou seja, a análise crítica do próprio processo reflexivo. Trata-se, portanto, de reconhecer a prática profissional como um campo legítimo de construção de conhecimento, a partir das reflexões cotidianas que emergem das situações concretas vividas pelos/as professores/as.

Contudo, é importante destacar que a valorização da reflexão na formação docente não está isenta de críticas. Newton Duarte (2003), estudioso do enfoque histórico-crítico, é um dos principais críticos da proposta de Donald Schön no campo da formação de professores, por entender que sua epistemologia tende a desvalorizar o conhecimento científico, teórico e acadêmico, favorecendo uma pedagogia centrada exclusivamente na experiência individual e imediata. Para o autor “[...] os estudos no campo da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo” estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno (Duarte, 2003, p.611).

O autor adverte para os riscos de uma abordagem excessivamente subjetivista e despolitizada da noção de “reflexão”, frequentemente presente em propostas formativas influenciadas por vertentes pós-modernas. Para o autor, quando a reflexão se ancora apenas na experiência pessoal e desconsidera as determinações históricas e sociais que atravessam a prática educativa, corre-se o risco de esvaziar seu potencial crítico e transformador. Assim, a reflexão docente precisa estar sustentada por uma análise teórica consistente, capaz de iluminar os condicionantes estruturais da realidade escolar e das relações educativas.

Consideradas a pesquisa e a reflexão como fontes importantes do diálogo, Freire (2023) também chama atenção para a responsabilidade ética como elemento indispensável da convivência humana. Essa responsabilidade se estende tanto ao/à professor/a, no exercício da

docência enquanto prática formadora e humanizadora, quanto aos/às educandos/as, que também devem se comprometer eticamente com o processo formativo. Como afirma o próprio autor:

> Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses dos lucros [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Dá ética que condena a cinismo do discurso citado acima, que condenada a exploração da força do trabalho do ser humano, que condena acusa por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa [...] (Freire, 2023, p. 17-18).

Para Freire (2023), portanto, a ética na formação de professores é um saber necessário e não pode ser entendida como submissão ou conformismo, mas como um exercício de coerência e respeito entre o que se diz e o que se faz. O sujeito ético não é aquele que se acomoda à opressão, mas aquele que a reconhece a crítica e atua para superá-la de forma responsável.

Um exemplo concreto dessa postura ética na formação de professores pode ser observado na relação universidade-campo profissional no contexto do estágio supervisionado. Ao acompanhar as práticas de professoras no campo ou do próprio estudante, o compromisso ético, por parte do/a professor/a da universidade, não significa abster-se de questionamentos, mas adotar uma postura educativo-crítica de respeito, escuta e reconhecimento do outro como sujeito da prática.

Como destaca Freire (2023):

> É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos: as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções. Mas é fundamental que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros (Freire, 2023, p. 18).

Observar eticamente é ir além de avaliar: é compreender os sentidos daquela prática no contexto em que ela se realiza; é respeitar as trajetórias e, sobretudo, contribuir de forma dialógica para a construção coletiva do saber. Como nos ensina Freire (2023), o ato de criticar só é ético quando parte de um lugar de compromisso com a transformação e de coerência entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz.

A crítica, quando orientada por princípios éticos e sustentada por competência, não paralisa; ao contrário, mobiliza, aprofunda e redireciona as ações. É por meio do processo de "conscientização", conceito fundamental na teoria de Freire – entendido como a tomada de consciência crítica da realidade, "consciência do além-limite" (Freire, 2019, p. 18), como

processo de superação da cultura do opressor, da alienação, da individualidade –, que os sujeitos reconhecem seu inacabamento e se constituem como seres capazes de aprender no coletivo com a prática, com a realidade, e transformá-la.

Ao trazer a ética como um saber fundamental da prática docente na formação do professor e como necessária à construção da criticidade e da criatividade, Freire (2023) destaca sua indissociabilidade da estética, afirmando que "[...] a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética sempre ao lado da estética. Decência e boniteza de mãos dadas" (Freire, 2023, p. 34).

Em entrevista concedida ao *Journal of Education* (Boston University, 1987), Paulo Freire esclarece que a natureza estética da educação não está restrita a manifestações artísticas ou a intencionalidades explícitas. Para o autor, a dimensão estética está presente nos gestos cotidianos da prática docente, como na forma como o/a professor/a cumprimenta suas estudantes ao iniciar a aula, perguntando como estão. Nesse gesto simples, estabelece-se uma relação marcada pela sensibilidade, pelo cuidado e pelo reconhecimento do outro, elementos constitutivos de uma ética-estética da educação.

Assim, a estética na perspectiva de Freire manifesta-se nos modos de estar com o outro e no compromisso com uma prática formadora que valoriza a presença, o afeto e o encontro como fundamentos da ação pedagógica, articulando-se à liberdade, à autonomia, à responsabilidade, à criatividade e às relações estabelecidas no processo formativo, em oposição às lógicas autoritárias e reprodutoras. Ensinar e aprender, sob essa ótica, configuram-se como atos profundamente humanos e criadores, atravessados pela potência transformadora da estética e comprometidos com a reinvenção do mundo e de si.

As contribuições de Vera Vecchi (2017, 2020), Carla Corrêa e Ostetto (2018) e Cristina D'Avila (2022) são fundamentais para ampliar a compreensão da estética como princípio estruturante da educação, sobretudo no contexto da formação de professores/as da educação infantil sustentada por princípios éticos, estéticos e políticos, conforme estabelecidos nas Dcnei (Brasil, 2010).

Para Vecchi (2017), apesar da estética ser uma dimensão essencial da vida humana, ainda está muito distante do mundo das escolas e formação de professores. Embora difícil de ser plenamente conceituada, Vecchi (2017, p. 28) amplia nossa compreensão ao tentar defini-la parcialmente como uma atitude de "[...] cuidado e de atenção para aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, da curiosidade. É o contrário da indiferença e da negligência, do conformismo, da falta de participação e de emoção".

Essa concepção de estética como atitude sensível e engajada extrapola o plano da forma ou da aparência e se inscreve como uma forma de pensamento, uma disposição ética e interpretativa diante do mundo. A autora ainda reforça que se trata de uma aspiração à beleza, presente em todos os povos e culturas, atuais e passadas. A atenção estética, nesse sentido, atua como filtro de leitura da realidade, exigindo cuidado, leveza e a capacidade de perceber aspectos inesperados e imprevistos nas experiências vividas (Vecchi, 2020).

Vecchi (2017; 2020) reforça a ideia de uma educação que acolhe a subjetividade. Sua defesa da estética como atitude de cuidado, maravilhamento e abertura à experiência dialoga com uma pedagogia que valoriza a inteireza dos sujeitos e das culturas, presente na teoria de Freire.

Complementando essa perspectiva, D'Avila (2022), ao propor uma didática sensível na Educação Superior, destaca que a potência dos diálogos formativos reside justamente na inseparabilidade entre razão e sensibilidade, reconhecendo o saber sensível como dimensão fundante da experiência docente.

> O saber sensível é um tipo de conhecimento profundo e orgânico, anterior ao conhecimento inteligível. É um saber presente em um nível sutil do ser, do que não é explicável, mas apreendido pela intuição por meio do corpo e pelo corpo. São antecipações empíricas que abrem caminhos para apreensão inteligível dos objetos de conhecimento (D'Avila, 2022, p. 66).

Nessa perspectiva, a dimensão estética, uma das dimensões discutida pela autora, assume um papel fundamental, pois é por meio da estética que se ampliam, segundo a autora, as possibilidades de escuta, de ensinar com mais beleza, leveza e prazer.

Corrêa e Ostetto (2018) compreendem que a sensibilidade não é algo que se transmite de forma direta, mas sim uma dimensão que precisa ser cultivada em contextos educativos que favoreçam sua vivência e aprendizagem. Para as autoras, a educação estética está intimamente ligada à formação de si, às relações com os outros e à maneira como nos colocamos no mundo. Educar-se esteticamente, nesse sentido, é um processo de humanização contínua, que se realiza na medida em que nos tornamos sujeitos sensíveis, éticos e comprometidos com a construção de uma vida significativa e partilhada.

No entanto, Corrêa e Ostetto (2018) observam, com preocupação, que a formação de professores/as tem caminhado na contramão da valorização da estética, tratando essa dimensão de forma bastante limitada. Segundo as autoras, as práticas formativas ainda são majoritariamente marcadas por uma dissociação entre razão e sensibilidade, cognição e afeto,

apropriação e criação, uma separação que empobrece o processo formativo e compromete seu potencial humanizado.

Essa constatação torna-se ainda mais inquietante quando se considera que a importância da sensibilidade estética e afetiva já está reconhecida em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), como destacado pelas autoras. Nesse documento, é contemplada a relevância da formação cultural, compreendendo que a imaginação, a criatividade e a sensibilidade são dimensões constitutivas da atuação do/a pedagogo/a, o que representa, segundo Corrêa e Ostetto (2018, p. 24), um "avanço significativo", ainda que pouco efetivado nas práticas de formação de professores.

Nesse sentido, a concepção de formação de professores por Freire oferece um caminho potente e necessário. A prática docente, na perspectiva freiriana, exige do educador um compromisso ético-estético-político que se traduz em abertura ao novo, humildade diante do inacabamento e disposição constante para aprender. Por isso, a formação de professores/as, para o autor, é, acima de tudo, um processo permanente, contínuo, sistematizado e profundamente vinculado à prática e à reflexão sobre o cotidiano educativo (Gadotti, 1996).

No programa de formação permanente implementado por Freire na Secretaria de Educação de São Paulo (1899-1991), em um contexto de recente redemocratização do país, marcado pela reconstrução das instituições públicas e pela ampliação da participação social, evidenciou-se um esforço de materialização de princípios como diálogo, participação e democratização do ensino no âmbito das políticas educacionais. Nesse sentido, destacavam-se princípios como: o reconhecimento do educador como sujeito de sua prática, a necessidade de compreender a gênese do conhecimento e a apropriação crítica dos saberes científicos e pedagógicos (Gadotti, 1996).

A formação, para Freire, não se limita a cursos teóricos, mas se realiza na vivência concreta dos espaços, da democracia, na escuta, no diálogo, no exercício coletivo da reinvenção da escola. Como destacado por Gadotti (1996, p.97), a "[...] formação se dá através da prática, da real participação. A prática da democracia vale muito mais do que um curso sobre democracia". Assim, ensinar e aprender tornam-se movimentos inacabados, em que a prática formativa se reinventa constantemente, impulsionada pelo desejo de transformação e pela construção de uma escola crítica, amorosa e comprometida com a dignidade humana.

Nessa perspectiva, compreender a formação de professores/as como prática ética, estética e política, tal como defendida por Freire (2019; 2023), implica reconhecer que os princípios do diálogo, da participação e da democratização do ensino também se materializam nas políticas públicas educacionais. No contexto brasileiro, documentos como o Marco Legal

da Primeira Infância (Brasil, 2016) e a Política Integrada da Primeira Infância (Brasil, 2025) expressam avanços importantes ao afirmar a criança como sujeito de direitos e ao reconhecer a formação dos/as profissionais da educação como dimensão estratégica para a efetivação desses direitos. Estas normativas dialogam com a perspectiva de Freire ao compreenderem a educação como prática social comprometida com a transformação da realidade, exigindo processos formativos que superem abordagens tecnicistas e reforcem práticas pedagógicas pautadas na escuta, na corresponsabilidade e na construção coletiva do conhecimento.

Diante dos conceitos discutidos ao longo desta seção, como práxis, diálogo, conscientização, curiosidade epistemológica, pesquisa, reflexão, ética, estética e formação permanente, o que podemos compreender, a partir da perspectiva freiriana, acerca da relação entre universidade e campo profissional na formação de professores/as?

Um dos primeiros aspectos a ser considerado é a lógica verticalizada que estrutura as relações no campo da educação. Essa mesma lógica se expressa na forma como, historicamente, a universidade se relaciona com o campo profissional: como espaço de produção do saber teórico, desconsiderando os saberes produzidos na prática cotidiana das escolas e pelos seus profissionais (Nóvoa, 2017; Imbernón, 2011). Assim, o campo profissional tende a ser visto como um espaço de aplicação ou verificação do conhecimento, e não de construção conjunta, assimetria essa que reproduz a dicotomia opressor–oprimido identificada por Freire (2019).

Superar a lógica bancária na formação de professores/as exige uma reconceitualização da relação entre universidade e campo profissional como espaço de práxis, entendida como a articulação entre ação, reflexão e transformação, sustentada no diálogo e na escuta, o que implica na construção coletiva do conhecimento pelos atores que compõem os dois espaços formativos. Ao assumir a prática de ensinar e aprender, a universidade enfraquece sua função tradicionalmente instrumental e conservadora e reafirma seu compromisso com uma educação fundamentada na ética, na estética e no respeito e na valorização dos/as professores/as do campo profissional.

A práxis, enquanto unidade dialética entre teoria e prática, propõe que a universidade não apenas observe o campo profissional, mas se comprometa com ele, atuando com, e não sobre, os atores nele inseridos. Nesse processo, a ética deve orientar toda a relação entre universidade e campo profissional, convocando à coerência entre discurso e prática, ao respeito mútuo e à valorização dos saberes locais, assim como a estética deve prevalecer na forma como essas instituições se vinculam e como os atores se relacionam entre si e com o mundo, por meio do cuidado, da sensibilidade, da atenção e da abertura ao outro.

Nesse horizonte, compreendo que a construção de uma relação respeitosa, crítica e dialógica entre universidade e campo profissional demanda mais do que boas intenções, pois exige a criação de espaços de escuta, partilha, conscientização, pesquisa, curiosidade e reflexão coletiva, nos quais todos os atores envolvidos, estudantes, professores/as da universidade e do campo profissional, sejam reconhecidos como autores de saberes, de modo que isso possa proporcionar as 'bonitezas de intervir no mundo'.

Avanço, na próxima seção, para a discussão de perspectivas de formação de professores/as centradas na valorização da formação profissional, atravessadas de forma implícita por todos esses princípios discutidos ao longo desta seção.

2.2 Perspectivas de formação de professores/as pautadas na formação profissional

> *[...] sem um reforço do papel dos professores na formação dos seus futuros colegas, sem a criação de vínculos e cruzamentos entre aqueles que estão em formação e os que já são profissionais, sem uma terceira presença coletiva, não conseguiremos avançar para novos modelos de formação de professores.*
>
> (António Nóvoa)

.

Os avanços nos estudos sobre formação de professores/as têm apontado para a necessidade de construção de vínculos formativos entre os/as professores/as em exercício e os/as que estão em formação, superando modelos fragmentados, unilaterais e descontextualizados, conforme evidenciado na epígrafe que inaugura esta seção. A efetiva articulação entre universidade e campo profissional torna-se, nesse contexto, elemento estruturante de uma proposta de formação que reconhece o campo profissional e a universidade como espaço legítimo de produção de saberes pedagógicos.

Repensar os modelos vigentes implica valorizar as experiências construídas no cotidiano escolar, promover práticas colaborativas entre professores/as em formação e profissionais da educação, sem desconsiderar a importância da universidade. Ao considerar o campo profissional como instância formativa, universidade e campo profissional podem, juntos, potencializar aprendizagens significativas e contribuir para a construção de uma formação mais integrada e contextualizada.

Assim, procuro aprofundar as contribuições de dois autores centrais no debate sobre a formação de professores/as, Zeichner (2000; 2010; 2014) e Nóvoa (2019; 2022), cujas

proposições se orientam por uma concepção de formação articulada ao campo profissional e à comunidade, compreendida como dimensão constitutiva da profissionalidade docente.

Em seguida, apresento a experiência do Complexo de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como exemplo de Casa Comum no Brasil, e, por fim, a proposta formativa da Universidade de Évora, em Portugal, com foco no mestrado profissional em Educação Pré-Escolar. Embora essa experiência esteja vinculada ao nível de pós-graduação, sua proposta de estágio, denominada Prática de Ensino Supervisionada (PES), apoia-se nos mesmos documentos orientadores da graduação, diferenciando-se apenas quanto à carga horária e à exigência do relatório final.

2.2.1 Contribuições de Zeichner e Nóvoa para se pensar na relação universidade e campo profissional

Autores como Zeichner (2000; 2010), Nóvoa (2017; 2019) oferecem inestimáveis contribuições conceituais e apontam elementos fundamentais para a discussão e fortalecimento da relação entre universidade e campo profissional na formação de professores/as. Suas proposições constituem um contraponto ao avanço das racionalidades neoliberais que têm reconfigurado os projetos formativos sob a lógica mercadológica, da eficiência, da padronização e da instrumentalização da docência, tanto no contexto nacional quanto no internacional.

Em contextos marcados por políticas de desprofissionalização, de responsabilização individual e de desvalorização dos saberes pedagógicos, esses autores reafirmam a necessidade de uma formação pautada na ética, na experiência, na práxis, no diálogo e na valorização dos sujeitos e dos espaços educativos.

Zeichner (2000; 2014), pesquisador norte-americano influenciado por Paulo Freire, assume uma posição política clara em favor da formação de professores voltada à justiça social, sustentada por uma perspectiva crítica e emancipadora. Suas críticas às reformas educacionais de viés privatizante e elitizado, como as que têm avançado nos Estados Unidos e no Brasil, revelam os riscos de projetos aligeirados de formação, que desvalorizam os saberes pedagógicos e o papel das instituições públicas de ensino na formação de professores.

> Eu tenho criticado esse modelo, mas a questão central é que pessoas no mundo inteiro, muitas nos Estados Unidos, acham que a solução é acabar com o sistema de formação de professores nas universidades e substituí-lo por redes de programas com desenho empresarial, programas de formação de docentes

> desenvolvidos e financiados com dinheiro corporativo. Programas esses orientados para que os professores ensinem por pouco tempo e depois partam para outras atividades. Isso é "desprofissionalizar" o processo de formação de professores e é a principal alternativa que está sendo apresentada aqui nos EUA (Zeichner; Saul; Diniz-Pereira, 2014, p. 2214).

Sobre a políticas de privatização da educação e formação no Brasil, Silva (2020b) apresenta ao menos cinco grupos fundacionais com forte presença na definição de políticas e práticas educacionais, especialmente na formação de professores/as e na gestão das redes públicas de ensino:

> Fundação Lemann, que atua desde a Educação Básica em programas para alfabetização, até o Ensino Superior, com ofertas de bolsas de estudos internacionais, na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e presente em diversos programas junto ao MEC e secretarias estaduais e municipais de educação; o Instituto Natura, que atua na Educação Básica através de formações para secretarias de educação e desenvolvimento de programas voltados para a educação integral; a Fundação Itaú Social, que mantem seu foco de atuação nos processos de alfabetização, promovendo programas e projetos em rede com outras Associações Sem Fins Lucrativos (ASFL); o Instituto Unibanco, que oferta assessoria, formações e análise de dados às redes públicas de educação; e o Instituto AyrtonSenna que desenvolve programas voltados para a o ensino/aprendizagem e gestão em parcerias com a rede pública de ensino (Silva, 2020b, p. 57).

A atuação significativa desses grupos empresariais e fundacionais na formulação de políticas públicas evidencia o avanço de uma lógica de mercado sobre os processos formativos, deslocando a centralidade da formação de professores/as para interesses privados e para modelos de gestão voltados à eficiência, ao controle e à mensuração de resultados. Esse movimento alinha-se ao que Zeichner critica como um projeto global de desprofissionalização docente (Zeichner; Saul; Diniz-Pereira, 2014).

Esses efeitos tornam-se ainda mais preocupantes no campo da formação de professores/as da educação infantil, historicamente marcado por processos de precarização e desvalorização. A imposição de modelos formativos padronizados, orientados por competências e metas, pode fragilizar ainda mais a construção de uma profissionalidade docente sensível às especificidades das infâncias, às múltiplas linguagens e à complexidade das interações e das brincadeiras que constituem o cotidiano das práticas pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos de idade.

O esvaziamento da formação de professores/as como campo de produção de conhecimento e sua substituição por programas de curta duração, financiados por interesses privados, expressam uma concepção de educação que, além de minimizar a importância de uma formação sólida, ética e consistente, demonstra uma clara desvalorização da construção de

professores críticos, reflexivos e comprometidos com os desafios sociais e com a transformação humana. Trata-se de um modelo que desarticula a formação de professores do campo profissional como espaço de experiência, pesquisa e reflexão, transformando o exercício da docência em uma atuação transitória, técnica e adaptada a padrões de desempenho preestabelecidos.

Essa perspectiva de política pública pode fortalecer o que Zeichner (2010, p. 479) tem evidenciado como um dos maiores desafios da formação de professores/as, qual seja, "[...] a desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela da formação docente que acontece nas escolas".

No artigo publicado por Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014), em formato de entrevista, Zeichner denuncia a contradição de projetos formativos que se autodeclaram críticos, mas que, na prática, mantêm um modelo hierarquizado, no qual a universidade detém o saber teórico, enquanto as escolas são tratadas unicamente como locais de aplicação.

> A meu ver, parece incompatível com uma perspectiva crítica operar um modelo que não reconhece a experiência e o conhecimento que existe nas escolas. Muitos desses programas "críticos" veem as escolas como lugares nos quais os candidatos a professores devem ir para praticar o que aprenderam na universidade e não como lugares de aprendizado. Eles não reconhecem as escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas ou que as comunidades locais devem participar da formação de quem irá ensinar os seus filhos na escola (Zeichner; Saul; Diniz-Pereira, 2014, p. 2214).

Além de esvaziar a função educativa da escola como espaço de construção teórica e dialógica, essa desvalorização da comunidade escolar por parte da universidade repercute diretamente na permanência dos egressos na profissão docente (Zeichner, 2010).

Como enfatiza o autor, a falta de integração entre os campos formativos contribui para que muitos professores recém-formados abandonem rapidamente a carreira, lecionando por apenas dois ou três anos antes de migrarem para outras áreas. Esse ciclo gera uma constante rotatividade nas escolas (Zeichner; Saul; Diniz-Pereira, 2014), o que pode fragilizar ainda mais os vínculos dos/as professores/as com os/as estudantes, a dedicação aos projetos pedagógicos e a própria identidade docente.

Essa desconexão entre universidade e campo profissional, conforme Zeichner (2010), gera profundas fragilidades nos processos formativos, especialmente pela ausência de definição clara e de orientação institucional sobre os papéis dos diferentes sujeitos envolvidos. A indefinição do papel e do lugar ocupados pelos/as professores/as da universidade e do campo profissional no acompanhamento dos/as estagiários/as compromete o desenvolvimento da

unidade teoria-prática e dificulta a construção de vínculos mais consistentes nos espaços de formação.

Zeichner (2010) argumenta que o/a professor/a supervisor/a universitário/a deve ser uma/a profissional experiente, com domínio teórico e prático na área de formação, com conhecimento do chão da escola, além de possuir vínculo efetivo com a instituição de ensino superior. Para o autor, a ausência de estabilidade contratual e de inserção institucional enfraquece o papel formativo desses sujeitos, sobretudo quando essa função é atribuída a professores/as temporários/as ou a estudantes de pós-graduação sem vínculo estruturante com o programa. Da mesma forma, Zeichner (2010) defende o reconhecimento formal dos/as professores/as do campo profissional que acolhem os/as estagiários/as, atribuindo-lhes o papel de formadores/as ativos/as e colaborativos/as no processo formativo.

Essa valorização não pode restringir-se ao plano simbólico ou às boas intenções: é necessário que haja reconhecimento institucional e material, inclusive por meio de remuneração adequada pelo trabalho desempenhado com os/as estudantes. Como aponta o autor, muitos desses profissionais assumem, além de suas já complexas funções em sala de aula, as responsabilidades da formação de futuros/as professores/as, frequentemente em condições precárias e com "[...] recompensas que chegam a ser proporcionalmente inferiores ao salário-mínimo" (Zeichner, 2010, p. 482).

Outro ponto de destaque é que, tal como o/a professor/a da universidade, os/as professores/as do campo profissional devem ter experiência no trabalho e sólido conhecimento teórico-prático, a fim de contribuir de forma qualificada com a aprendizagem dos/as estudantes, construindo pontes entre os saberes da escola e os conhecimentos acadêmicos.

> É muito comum, por exemplo, que os professores regentes, com os quais os estudantes trabalham durante sua passagem pela escola, saibam muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia e fundamentos que seus estagiários completaram na universidade, assim como aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da Educação Básica, nas quais seus estudantes estão alocados. Os estagiários raramente têm oportunidade de observar, experimentar e receber uma resposta pontual sobre como ensinam e aplicam os métodos aprendidos na universidade (Zeichner, 2010, p. 484).

Nesse contexto, o autor enfatiza que a relação entre universidade e campo profissional não pode se restringir a ações pontuais ou a iniciativas baseadas exclusivamente em laços interpessoais entre professores/as e estudantes.

Trata-se de uma mudança que exige comprometimento institucional, parceria intergeracional na formação docente inicial e continuada, reestruturação de papéis,

investimento material e políticas públicas que reconheçam e consolidem essa articulação como eixo estruturante da formação de professores (Zeichner, 2010; Sarti, 2009; Cyrino; Souza Neto, 2017). Ou seja, uma parceria que "[...] implica ainda uma concepção de trabalho em equipe, de uma relação de poder compartilhada, valores comuns, tomada de decisão em conjunto, papéis e responsabilidades claramente definidos (Cyrino; Souza Neto, 2017, p. 668).

Cyrino e Souza Neto (2017, p. 665), ao analisarem a relação entre universidade e campo profissional no estágio supervisionado por meio de uma revisão sistemática, identificam que essa conexão no Brasil está enfraquecida, ocorrendo "[...] geralmente na camaradagem e de maneira independente". Em contraponto, os autores apontam que, em países como a França e a província de Quebec, no Canadá, políticas públicas têm incentivado relações mais colaborativas e integradas entre universidades e escolas, institucionalizando a parceria como eixo estruturante da formação docente.

Para os autores, essa articulação entre os espaços formativos "[...] é uma tarefa difícil por todo o contexto histórico que envolve ambas as instituições" (Cyrino; Souza Neto, 2014 p. 678). Afirmam que fortalecer essa conexão representa um caminho promissor para a profissionalização do ensino, à medida que atribui aos/às professores/as da escola um papel formativo mais horizontal, valorizando seus saberes, práticas e experiências como dimensões constitutivas das novas identidades docentes em formação.

Este cenário tem sido apontado desde a pesquisa de Flávia Sarti (2009), que revela o quanto a atuação dos/as professores/as do campo profissional costuma restringir-se à permissão para que os/as estudantes realizem, em suas salas de aula, as atividades previamente definidas pelas instituições formadoras. Essa prática contribui para reforçar a fragmentação entre universidade e campo profissional, evidenciando o descompasso entre os discursos sobre parceria e as práticas efetivas que se materializam no cotidiano das licenciaturas.

Sem esse reconhecimento, as ações permanecem no campo da informalidade e da boa vontade individual, sem que se consolide uma política de formação de professores/as verdadeiramente justa, sustentada por uma perspectiva crítica e emancipadora, integrada e estruturada institucionalmente.

Com intenção de superar essa desconexão entre os espaços formativos, Zeichner (2000; 2010) propõe uma reconfiguração profunda dos modelos tradicionais de formação docente por meio da criação de espaços híbridos. Esses espaços, quando institucionalizados de forma consistente, possibilitam que a formação de professores/as ocorra a partir da integração entre saberes empíricos, acadêmicos e comunitários, rompendo com as hierarquias tradicionais entre universidade e escola.

Para discutir essa proposta, o autor adota o "[...] conceito de terceiro espaço como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola" (Zeichner, 2010, p. 486). Essa perspectiva amplia as possibilidades de integração entre os espaços formativos ao desafiar dicotomias historicamente consolidadas, como aquelas entre teoria e prática, ou entre saber acadêmico e saber da experiência.

Inspirado na teoria do hibridismo de Homi K. Bhabha[6] (1990), a qual reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo, o conceito de terceiro espaço é mobilizado por Zeichner (2010) como uma oportunidade para repensar a valorização dos saberes e os modos de articulação entre universidade e escola, especialmente na formação inicial de professores/as.

> Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração de novas maneiras, do que comumente é visto como discurso concorrentes – em que uma perspectiva disso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (Zeichner, 2010, p. 486).

O terceiro espaço propõe, assim, a constituição de territórios formativos híbridos, nos quais diferentes sujeitos e saberes dialogam de forma mais horizontal e colaborativa, com o objetivo de sustentar processos formativos mais significativos e contextualizados, oferecendo apoio efetivo à aprendizagem dos/as professores/as em formação.

Zeichner (2010) denomina esse movimento de cruzamento de fronteiras institucionais ao se referir às experiências que buscam superar a fragmentação entre universidade e escola. O autor apresenta diferentes tipos de práticas híbridas desenvolvidas em universidades norte-americanas, as quais têm se estruturado como alternativas à lógica verticalizada da formação docente, promovendo a integração entre professores da educação básica, docentes universitários e comunidades escolares.

Esses arranjos colaborativos e inovadores de formação, apresentados pelo autor, ainda que situados em outro contexto sociopolítico, oferecem importantes referências que podem inspirar reflexões e caminhos para a realidade brasileira, a qual enfrenta desafios como:

> [...] as condições de trabalho dos professores universitários responsáveis pelo estágio para que de fato realizem a supervisão; condições objetivas dos professores e da escola para recepcionar, orientar e formar os estagiários; o reconhecimento pela escola e pela IES de seu real compromisso e papel formativo; as diversas concepções de estágio que estão presentes em um

[6] A teoria problematiza identidades fixas, fronteiras rígidas e relações hierárquicas de saber ao propor a noção de *terceiro espaço* como um lugar de negociação, tradução e produção de sentidos.

> mesmo contexto; a pouca real importância que é dada ao estágio e as práticas nas IES; ausência de investimento em programas nacionais ou estaduais de estágios para as licenciaturas o qual possa favorecer as parcerias, oferecer formação aos professores da escola e estreitar os vínculos entre os formadores. (Souza Neto; Cyrino, 2017, p. 665-666).

Um dos primeiros exemplos apresentados por Zeichner (2010) refere-se à experiência desenvolvida na *University of Wisconsin–Milwaukee*, onde professores da educação básica foram integrados às atividades formativas nas universidades, a partir de relatos de experiências, participação em curso e participação na avaliação dos/as estudantes e dos cursos.

Nessa proposta, os saberes desses profissionais do campo passaram a compor o currículo da formação de professores/as, fortalecendo a articulação entre universidade e campo profissional. Para o autor, essa alternativa configura-se como uma oportunidade de incorporar representações das práticas docentes reais aos cursos de formação, permitindo que os/as futuros/as professores/as tenham acesso a exemplos concretos, contextualizados e reflexivos sobre o cotidiano da profissão (Zeichner, 2010).

Um segundo exemplo trazido por Zeichner (2010) é a experiência da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, onde realizam trabalho em conjunto com professores para criar modelos multimídia, em ambientes virtuais, de suas práticas de ensino. Diante do fortalecimento dessa prática e com resultado:

> [...] um grupo de formadores de professores por todo o país e, com o suporte da Carnegie Foundation, usou os sites dos professores da Educação Básica nos cursos acadêmicos e, desse modo, criaram, com seus estudantes em formação inicial, seus próprios websites multimídia sobre o uso dos sites dos professores da Educação Básica (Zeichner, 2010, p. 489).

Essas experiências apresentadas por Zeichner (2010), nas quais os/as professores/as da educação básica são incorporados às atividades formativas no interior da universidade, materializam uma ruptura importante com a lógica tradicional da formação de professores/as.

A presença desses profissionais nos cursos de licenciatura, não apenas como sujeitos a serem observados durante o estágio ou as atividades de campo, mas como formadores e produtores de saber, representa uma inversão epistemológica: desloca-se o eixo da autoridade do conhecimento da universidade e amplia-se a legitimidade dos saberes construídos no cotidiano da prática com as crianças.

Trata-se, portanto, de mais um caminho que se fundamenta na valorização das narrativas, dos registros, das mídias e das práticas dos/as professores/as como componentes estruturantes da formação inicial. Ao trazer esses elementos para o interior da universidade,

cria-se a oportunidade de aproximar tanto os/as estudantes das situações reais da profissão quanto os/as professores/as do campo da universidade, fomentando aprendizagens mais significativas, contextualizadas e comprometidas com a complexidade da docência.

O movimento inverso também é identificado nas experiências analisadas por Zeichner (2010), quando professores/as universitários/as se deslocam para o campo profissional e passam a ministrar, parcial ou integralmente, disciplinas de metodologia diretamente em escolas de educação básica.

Um terceiro exemplo destacado pelo autor é o da *University of Washington–Seattle*, onde a turma da universidade, juntamente com o professor responsável, acompanhava, semanalmente, uma mesma turma do nono ano, realizando observações sistemáticas seguidas de reuniões reflexivas com o docente da escola logo após cada aula.

No entanto, Zeichner (2010, p. 490) alerta que "[...] lecionar uma disciplina dentro da escola não quer dizer necessariamente que essa venha a ser diferente de qualquer outra desenvolvida na universidade", chamando a atenção para a importância do compromisso formativo nesse espaço e para o risco de uma mera mudança de local, sem que haja uma real transformação pedagógica. A efetividade dessa aproximação depende da intencionalidade formativa, da articulação entre teoria e prática e do reconhecimento da escola como espaço legítimo de produção e problematização do conhecimento docente.

O quarto exemplo de experiência de campo é relatado no trabalho desenvolvido ao longo de mais de dez anos na *University of Wisconsin–Madison*, onde a disciplina de Métodos de Alfabetização passou a ser ministrada no interior de uma Escola de Desenvolvimento Profissional (EDP) vinculada à universidade. Nessa proposta, o coordenador pedagógico da escola atua em parceria com o professor responsável pela disciplina, com o propósito de superar uma abordagem meramente conteudista, buscando articular os conhecimentos acadêmicos discutidos no curso com os saberes construídos na prática cotidiana do campo profissional.

Essa proposta, longe de ser apenas uma mudança de espaço físico, expressa uma concepção de formação comprometida com o contexto real da prática docente. Zeichner (2000) reforça essa defesa ao afirmar que os/as professores/as da universidade devem sair dos muros acadêmicos e passar parte significativa de seu tempo "no chão da escola", pois, segundo o autor, é preciso estudar os fenômenos educativos em contexto, com suas contradições, desafios e potências.

Na *Michigan State University*, durante os anos de 1990, Zeichner (2010) também identificou uma experiência semelhante à desenvolvida em *Seattle*, voltada à redefinição dos papéis dos/as professores/as do campo profissional, "[...] de modo a que desempenhassem um

papel mais ativo na demonstração e na orientação dos estagiários e dos pré-estagiários na análise de práticas de ensino específicas" (Zeichner, 2010, p. 490).

De acordo com Zeichner (2010), embora persistam desafios institucionais e culturais que historicamente fragilizam a qualidade da formação docente nas faculdades, universidades e escolas, a proposta dos espaços híbridos revela um esforço concreto de aproximação entre os contextos formativos, buscando integrar, de maneira mais consistente, os conhecimentos acadêmicos e os saberes oriundos da prática profissional, com o objetivo de promover um acompanhamento mais qualificado da aprendizagem de professores/as em formação.

Como enfatiza o autor,

> [...] a visão mais ampla sobre os diferentes saberes, que são necessários para formar professores, expande as oportunidades de aprendizagem docente na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes (Zeichner, 2010, p. 493).

Essa perspectiva amplia o horizonte epistemológico da formação ao reconhecer que o desenvolvimento docente exige o diálogo entre múltiplas vozes, práticas e experiências formativas.

Pela ótica de Zeichner (2010), observa-se que fortalecer a relação entre universidade e campo profissional enriquece a formação de professores/as, mas requer mais do que ajustes estruturais ou iniciativas pontuais: trata-se de uma mudança paradigmática que pressupõe o reconhecimento da escola como espaço legítimo de produção de saberes e da docência como prática complexa e situada.

A proposta de formação profissional defendida por Zeichner contribui para o fortalecimento da profissionalização docente, especialmente quando compreendida à luz da perspectiva de Gimeno-Sacristán (1995), para quem a profissionalidade se realiza na relação entre os diferentes contextos práticos e os conhecimentos específicos, atravessados por contextos sociais, culturais e históricos que se articulam no exercício da docência.

Também se aproxima da concepção de Sarti (2013), para quem o processo de profissionalização exige duas ações: "[...] uma maior proximidade da formação com as práticas profissionais docentes, com a consideração da escola como lócus formativo privilegiado"; e, de outro, "[...] a elevação do nível de certificação dos professores, acompanhando a elevação do nível educacional da população" (Sarti, 2013, p. 218).

Dessa maneira, as contribuições de Zeichner (2010) apontam caminhos possíveis para a construção de políticas e práticas formativas contextualizadas, mais democráticas, críticas e comprometidas com a justiça social, que legitimam a escola como espaço de produção de

conhecimento e reconhecem os/as professores/as da educação básica como protagonistas na formação de seus futuros colegas.

Nesse horizonte, a defesa de Zeichner por uma formação conectada à realidade do campo profissional e da universidade, sustentada por parcerias institucionais sólidas, converge com as proposições de Nóvoa (2012; 2019; 2022). Ambos insistem na urgência de uma formação centrada na profissão, compreendida como espaço de socialização, nos sujeitos que a exercem e nas práticas que a constituem. Assim, ao aproximar suas perspectivas, evidencia-se a necessidade de superar dicotomias entre universidade e escola e de reconhecer a docência como prática social construída em colaboração.

Ambos os autores convergem na crítica à desprofissionalização docente. Enquanto Zeichner denuncia os efeitos da privatização da formação, da lógica empresarial e dos programas aligeirados e desconectados da prática, Nóvoa (2017) critica, além da privatização, as condições objetivas de trabalho e os processos de intensificação e controle burocrático como expressões desse mesmo fenômeno.

Segundo Nóvoa (2017), a formação de professores/as carece de uma dimensão coletiva no plano institucional, o que demanda uma mudança cultural profunda nas concepções e práticas formativas. Para o autor, torna-se imprescindível a construção de modelos que integrem, de forma articulada, as etapas da preparação inicial, da entrada no campo profissional e do desenvolvimento profissional contínuo, reconhecendo a docência como uma profissão que se constrói ao longo do tempo, em diálogo com os contextos e com os pares.

Esse tipo de formação necessita, segundo o autor, de pelo menos três deslocações: pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada; olhar para outras profissões universitárias e buscar nelas uma fonte de inspiração; e definir a especificidade da formação profissional docente, entendida como uma prática que articula dimensões cognitivas, práticas e éticas na constituição da identidade docente.

Com base em Shulman (2005), Nóvoa (2017) retoma a ideia de que a docência, como uma profissão do humano, exige uma pedagogia própria, ou seja, modos específicos de ensinar e aprender que são característicos de cada profissão. Para Shulman (2005), citado por Nóvoa (2017), esses modos envolvem a articulação de três dimensões fundamentais: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir; e uma aprendizagem moral, que envolve pensar e agir de maneira ética e responsável.

Desse modo, Nóvoa (2017, p. 1114) reforça a ideia de que “[...] preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais

experientes", indicando a importância da articulação intergeracional e da valorização da experiência docente no processo formativo. No entanto, Nóvoa (2017, p. 1114) reconhece que "[...] as universidades continuam fechadas nas suas fronteiras, com pouca capacidade para dialogarem com os professores e para se comprometerem com as escolas públicas", evidenciando os limites das instituições formadoras em construir relações mais horizontais e dialógicas com o campo profissional.

Diante desse cenário, o autor propõe a criação de um novo lugar institucional para a formação de professores/as: um espaço híbrido, ancorado na universidade, mas sustentado, sobretudo, pelos encontros coletivos entre campo profissional, profissionais, estudantes e comunidades. É nesse espaço compartilhado que se constrói não apenas a formação docente, mas também a afirmação pública da profissão, pois, como destaca Nóvoa (2017, p. 1115), é "[...] neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público". Trata-se de um arranjo formativo que se apoia em forças coletivas e externas, rompendo com a lógica unilateral e verticalizada da formação e apostando na construção compartilhada do saber docente.

Tal como Zeichner propôs um terceiro espaço, Nóvoa propõe um novo lugar, com quatro características que o definem: 1) uma casa comum da formação e da profissão; 2) um lugar de entrelaçamentos; 3) um lugar de encontro; e 4) um lugar de ação pública.

Com relação à primeira característica, Nóvoa (2017) destaca que o principal traço da *Casa Comum* está em seu caráter híbrido e articulador, configurando-se como um espaço de decisão, de política integrada de formação e de criação de vínculos entre os diferentes espaços formativos. Para o autor, a Casa Comum:

> Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um "entre-lugar", um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É uma "casa comum" da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada (Nóvoa, 2017, p. p1116).

No que se refere à segunda característica, um lugar de entrelaçamentos, Nóvoa (2017) ressalta que esse espaço vai além da tradicional articulação entre universidade e campo profissional. O autor defende que a formação docente deve ser atravessada pela dimensão profissional da docência, rompendo com modelos que a reduzem a um ensino técnico, instrumental ou meramente aplicado.

Em vez disso, propõe uma concepção de formação que projeta a docência como uma profissão fundamentada em conhecimento, exigindo a articulação entre saberes acadêmicos, experiências da prática e reflexões sobre os contextos de atuação. Trata-se de uma formação que funciona "[...] em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa" (Nóvoa, 2017, p. 1116).

Ainda no âmbito da segunda característica, Nóvoa (2017) enfatiza duas palavras-chave que sustentam essa concepção: convergência e colaboração. A formação de professores/as, nesse espaço, não pode estar organizada em lógicas disciplinares isoladas e verticais, mas deve se estruturar em temáticas integradoras, que promovam conexões significativas entre os saberes, as práticas e os sujeitos.

O autor argumenta que o conhecimento necessário à docência é distinto daquele exigido a um especialista da área disciplinar, pois "[...] é um conhecimento diferente, ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e, acima de tudo, das suas potencialidades para a formação de um ser humano" (Nóvoa, 2017, p. 1116). A colaboração, por sua vez, é compreendida como eixo estruturante desse entrelaçamento formativo, que envolve corresponsabilização, respeito, compreensão clara das funções, além do direito à palavra e à decisão.

Para Nóvoa (2017, p. 1116), "[...] nada se constrói no vazio", visto que é no trabalho conjunto sobre o conhecimento que se constrói uma formação integrada, coerente e compartilhada, superando fragmentações entre universidade, escola, disciplinas e sujeitos. Nesse sentido, o lugar de entrelaçamentos proposto pelo autor aponta para a necessidade de um percurso formativo fundado na coletividade e na interdisciplinaridade, que reconheça os múltiplos saberes e experiências envolvidos no exercício da docência.

Ao abordar a ideia de colaboração, Maria do Céu Roldão (2007) contribui para aprofundar a compreensão do que efetivamente se constitui como trabalho colaborativo. Para a autora, essa prática vai muito além da simples reunião de pessoas em torno de uma tarefa comum. Trata-se, essencialmente, de um processo de trabalho articulado e intencionalmente pensado em conjunto, que permite alcançar melhores "[...] resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração" (Roldão, 2007, p. 27).

Considerando o reconhecimento dos múltiplos saberes e experiências envolvidos no exercício da docência, a terceira característica apresentada por Nóvoa (2017) propõe a formação

como um lugar de encontro, sustentado na valorização dos conhecimentos de todos os sujeitos implicados no processo formativo. Para o autor, essa concepção "[...] obriga a dar igual dignidade a todos os intervenientes no processo de formação" (Nóvoa, 2017, p. 1117), uma vez que, sem a valorização tanto do conhecimento universitário quanto do saber construído na educação básica, não há cooperação real. Em suas palavras:

> [...] não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores. É fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas[...]. Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma "teoria vazia", que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma "prática vazia", infelizmente tão presente nas escolas (Nóvoa, 2017, p1117).

Por fim, a quarta característica proposta por Nóvoa (2017, p. 1117) compreende a formação como um lugar de ação pública, ampliando os horizontes do processo formativo para além dos muros da universidade e da escola. Para o autor, formar um/a professor/a exige "abertura à sociedade", diálogo com a diversidade cultural e aproximação concreta das realidades sociais que atravessam os processos educativos. Tal como no campo da medicina, em que não se pode formar adequadamente um profissional sem contato com as condições de vida dos pacientes, também na docência a construção da profissionalidade depende do conhecimento experiencial das famílias, das comunidades e dos territórios nos quais atuam os/as futuros/as professores/as.

Ao propor essas quatro características para um novo lugar institucional da formação, Nóvoa (2017) não está apenas sugerindo uma reorganização estrutural das instâncias formadoras, como já indicado, mas fundamentando um modo de pensar a formação de professores/as a partir da afirmação da profissão.

É nesse horizonte que se insere o conceito de *posição*, defendido pelo autor como uma alternativa crítica à lógica tecnicista das competências. Firmar uma posição como professor/a significa ocupar, de forma consciente e comprometida, um lugar na profissão, construído na articulação entre a experiência, a ética, o saber e a ação pública. Como destaca Nóvoa (2017, p. 1119):

> [...] é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão (Nóvoa, 2017, p. 1119).

A partir dessa concepção, Nóvoa propõe cinco dimensões interligadas que sustentam a construção da posição docente:

- A primeira é a *disposição pessoal*, que diz respeito ao trabalho contínuo de autoconhecimento e autoconstrução como condição para o exercício da docência com intencionalidade e compromisso ético.
- A segunda é a *interposição profissional*, vinculada ao engajamento com a profissão e com seus pares, especialmente com aqueles/as professores/as da educação básica que, embora estejam envolvidos/as na formação de futuros/as docentes, muitas vezes não assumem esse papel como parte constitutiva de sua identidade profissional. Como afirma o autor, "[...] é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas que se definem os percursos formativos" (Nóvoa, 2017, p. 1123). Para que essa corresponsabilidade se efetive, é necessário reconhecer os/as professores/as da educação básica como formadores/as, em paridade com os/as professores/as universitários/as, evitando que as escolas se tornem apenas espaços de aplicação.
- A terceira dimensão é a *composição pedagógica*, que reivindica o reconhecimento de um terceiro gênero de conhecimento na formação docente: o conhecimento profissional, que "faz parte do património da profissão e que necessita ser alçado ao lugar que merece na formação dos professores" (Nóvoa, 2017, p. 1128). Para o autor, há uma supervalorização do conhecimento disciplinar (matemática, história etc.) e do conhecimento pedagógico-científico (psicologia, sociologia, políticas educacionais), em detrimento dos saberes construídos no exercício cotidiano da profissão, sendo este um dos grandes problemas da formação de professores.
- A quarta dimensão é a *recomposição investigativa*, compreendida como a reflexão sistemática sobre a prática, realizada em diálogo e colaboração com os/as profissionais da escola. Para Nóvoa, (2017), esse é um ponto central para repensar tanto a formação inicial quanto a formação continuada, ampliando o sentido investigativo da docência.
- Por fim, a quinta dimensão é a *intervenção pública*, que compreende a docência como ação política e coletiva. Trata-se de garantir espaços de participação, decisão e diálogo com a sociedade, de modo a afirmar a profissão docente como componente ativo na construção de políticas e sentidos para a educação.

Assim, pode-se dizer que as quatro características funcionam como condições formativas que possibilitam a construção dessa posição, ao criarem espaços híbridos, coletivos e dialógicos que reconhecem a docência como uma prática social e situada. Nesse sentido, o conceito de posição emerge como o eixo que sustenta a formação profissional docente: é nele que a profissão se afirma, o sujeito se forma e a escola e a universidade se encontram.

No que se refere ao contexto brasileiro, o autor observa que, apesar de as universidades públicas contarem com um corpo docente qualificado e com boas condições acadêmicas e científicas, ainda apresentam limitações significativas para promover mudanças institucionais profundas.

Embora reconheça os avanços legais e a existência de programas inovadores e relevantes no Brasil, como o Pibid, Nóvoa (2017) alerta que a realidade da formação de professores/as no país segue marcada por fragilidades estruturais. Para ele, a urgência por transformações não diz respeito apenas à melhoria da formação docente, mas envolve o próprio futuro do magistério e da educação pública no país.

2.2.2 Proposta de Casa Comum no Brasil

A ideia de uma *Casa Comum* para a formação de professores/as ganha concretude no cenário brasileiro a partir da experiência desenvolvida no município do Rio de Janeiro, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a primeira universidade pública do país, a partir de 2018.

Inspirada nos princípios defendidos por Nóvoa, essa proposta emerge como resposta à necessidade de criação de espaços formativos compartilhados entre universidade, escola e comunidade, configurando-se como uma iniciativa de caráter interinstitucional e interprofissional.

Nesse contexto, o professor António Nóvoa foi o articulador e principal responsável pela implementação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), de um espaço formativo comum denominado *Complexo de Formação de Professores* (CFP). Em parceria com o então Reitor da instituição, assumiu a missão de consolidar um novo modelo institucional de formação docente, ancorado na valorização da profissão e no compromisso com a escola pública.

Como destaca o próprio Nóvoa (2017):

> A UFRJ tem todas as condições para se assumir como uma universidade de referência no campo da formação de professores, cumprindo assim uma missão que honra o seu património histórico e que deixará uma marca nas políticas universitárias de compromisso com a valorização da profissão docente e da escola pública (Nóvoa, 2017a, p. 9).

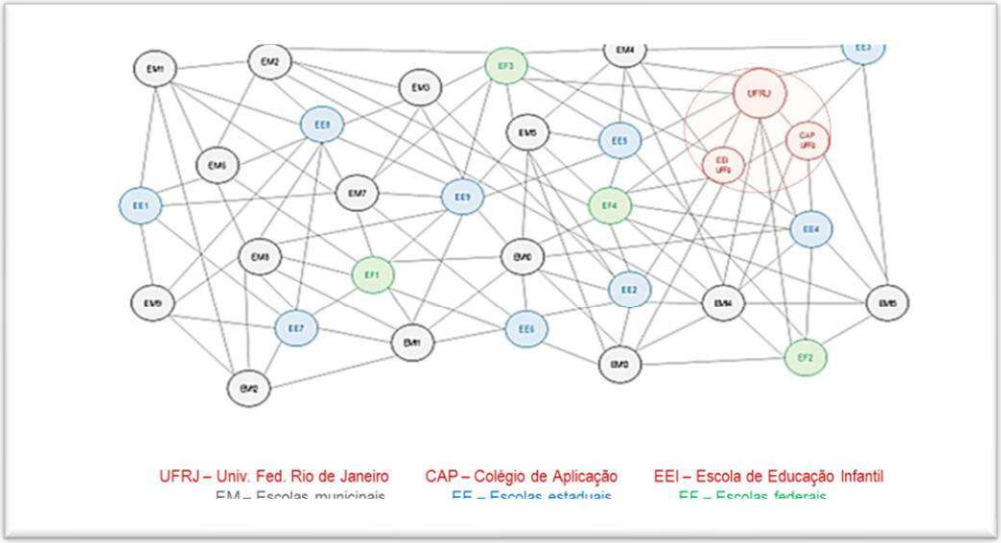
Segundo o autor, o Complexo buscava oferecer um novo arranjo para a formação docente, reconhecendo que se trata de uma formação profissional universitária que deve estar profundamente vinculada à realidade das escolas básicas do Rio de Janeiro. A proposta também procurava romper com o modelo fragmentado de formação oferecido pela universidade, que separa a formação nas licenciaturas da vivência escolar, desarticulando teoria e prática, universidade e campo profissional.

Para o autor, a criação do CFP constitui uma das maiores evoluções das universidades. Esse espaço deve ser compreendido para além de um lugar de diálogo entre as licenciaturas e a educação básica, configurando-se também como um espaço institucional, interno e externo, de decisão. Trata-se, portanto, de uma instância que envolve interesses políticos e institucionais, com potencial para promover mudanças nas propostas de formação inicial.

> Trata-se construir uma relação sistemática e duradoura entre a Universidade e uma rede de escolas, o que obriga, desde o início, a um trabalho político e de organização que assegure:
> - por um lado, a estabilidade e continuidade do Complexo de Formação de Professores por um tempo longo, não perturbado pelos naturais ciclos políticos e institucionais;
> - por outro lado, uma "autonomia decisória" no interior do Complexo, de tal forma que as instâncias universitárias e as escolas básicas (direções e professores) envolvidas no projeto tenham capacidade de decisão sobre um conjunto alargado de matérias, sem prejuízo, naturalmente, do seu dever de prestação de contas às hierarquias respetivas (Nóvoa, 2017a, p. 11).

Nesse sentido, para adesão ao projeto, o autor ressalta ser preciso que as escolas tenham apoio das autoridades públicas e a compreensão de que o objetivo da proposta de CEP é de ligar os contextos formativos em rede a universidade e as escolas, conforme desenho apresentado na Figura 2, abaixo.

Figura 2 - Modelo de Rede.



Fonte: (Nóvoa, 2017a, p. 16).

Nesse cenário, deve-se levar em consideração alguns critérios para a escolha das escolas, entre eles os aspectos geográficos e políticos, o histórico de relações e de participação nos estágios, bem como o interesse de participação de professores e diretores, "[...] pois nada se fará sem a livre associação de entidades e profissionais mobilizados em torno de um novo projeto de formação profissional docente" (Nóvoa, 2017a, p. 17).

A importância da participação de todos parte do princípio da valorização dos saberes de cada sujeito das instituições formativas, da horizontalidade, da pluralidade e da integração das licenciaturas na formação docente, de modo que se constitua, de fato, uma comunidade de trabalho.

> [...] "Comunidade" no sentido de um grupo de pessoas que, provenientes de diversos lugares (Faculdades, Institutos, Escolas), se encontram num trabalho em comum para valorizar a formação docente, contribuindo assim para um compromisso da Universidade com a escola pública e os seus profissionais (Nóvoa, 2017a, p. 24-25).

No Termo de Referência[7] da constituição do CFP, da UFRJ, foi possível observar que o CFP se constitui como:

> [...] "terceiro espaço" – um lugar institucional, que procura ultrapassar a reconhecida fragmentação das licenciaturas, superar perspectivas dicotômicas no processo formativo e consolidar conexões entre as diversas Instituições e Redes públicas envolvidas com a educação básica e com a formação inicial e continuada de professores. O escopo do CFP abrange a promoção de uma

[7] Versão considerada definitiva em reunião de 09/03/2018, segundo o documento.

> política integrada de formação inicial e continuada de professores, dando centralidade e visibilidade a este campo de atuação (em ensino, pesquisa e extensão) dentro de cada Instituição e Rede (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018, p. 2).

Alguns princípios norteiam o CFP: horizontalidade, que parte do reconhecimento dos diversos saberes e da valorização da diversidade das instituições; dessa forma, todas as instituições são corresponsáveis pela elaboração e pela gestão do trabalho do CFP. Pluralidade, que envolve ações desenvolvidas em parceria com docentes, instituições parceiras e estudantes, em diferentes espaços, a depender da proposta de ação. Integração, que compreende ações articuladas entre a formação inicial e a formação continuada.

> Do lado da UFRJ, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional, por exemplo através de mestrados e pós-graduações, mas reconhecendo também o papel relevante que os professores da educação básica podem desempenhar nos próprios cursos dentro da universidade. Aos professores da educação básica que participem no Complexo deve ser concedido um estatuto de professores agregados à UFRJ (com esta ou com outra designação), bem como o acesso às instalações, equipamento e outras facilidades da universidade. As escolas devem assumir-se como produtoras de conhecimento, e não apenas como "lugares de aplicação" (Nóvoa, 2017a, p. 18).

No desenho operacional do CFP, existem núcleos, a saber: o Núcleo de Planejamento Pedagógico da Licenciatura (NPPL), o qual se desdobra em Grupos de Orientação Pedagógica (GOP) e em Redes de Educadores de Prática de Ensino (REP).

Dentre as atividades do CFP está o estágio supervisionado (400h), desenvolvido de forma compartilhada por professores das instituições formadoras e das redes parceiras, sob responsabilidade da *Rede de Educadores de Prática de Ensino* (REP), que se encarrega do acompanhamento dos estudantes.

Em outro documento institucional, é possível perceber que o grupo da REP é composto por:

> ● Professores/as do Curso de Licenciatura específica que atuam nas Práticas como componente Curricular;
> ● Professores/as da Faculdade de Educação que atuam nas disciplinas que contemplam a parte específica de formação compreendida como a Didática "Específica" e Prática de Ensino;
> ● Professores/as da Educação Básica da UFRJ;
> ● Professores/as da Educação Básica das escolas/instituições parceiras. (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018b. p. 11).

Algumas ações, as quais deverão ser desenvolvidas em parcerias, são propostas no Termo de Referência, tais como:

1) ações ligadas mais ao estágio supervisionado, prática como componente curricular, atividades teórico-práticas de aprofundamento:

> - Atividades voltadas para o acolhimento e a permanência de estudantes de cursos de licenciatura;
> - participação ativa e criativa de estudantes de licenciatura nos estágios supervisionados;
> - participação nos projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos nas Instituições ou Redes de Escolas; - participação de professores da escola básica em disciplinas regulares de cursos de licenciatura, de forma compartilhada com docentes desses cursos, visando discutir aspectos teóricos dos conteúdos disciplinares de forma articulada com práticas pedagógicas para a educação básica (práticas docentes compartilhadas);
> - ciclos de debates voltados para questões recentes da profissão docente, tais como educação especial e inclusiva, ações afirmativas, diversidade de gênero, diversidade étnica e racial (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018b, p. 3).

2) Ações voltadas mais diretamente ao conjunto dos professores, com foco na formação, visando integração e práticas desenvolvidas nos espaços:

> - Cursos de formação continuada no âmbito da extensão;
> - cursos de formação em nível de pós-graduação lato e stricto e sensu, com vagas ofertadas para docentes das escolas parceiras; - ciclos de coordenadores de cursos de licenciatura com o objetivo de oferecer um espaço de trocas de experiências;
> - grupos de trabalho envolvendo professores da Instituições e das Redes, voltados para a discussão do ensino das disciplinas na educação básica e/ou para a produção de materiais e de recursos didáticos (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018b, p. 4).

3) *Ações situadas mais diretamente na reflexão sobre o contexto da educação básica:*

> - Oficinas, feiras ou exposições itinerantes, sobre temas ligados às ciências, cultura ou artes;
> - construção da memória da Escola; - ciclos de debates sobre a Educação Básica e as ações do CFP;
> - seminário anual para apresentação e intercâmbio de "Práticas do Complexo";
> - participação em eventos para a Educação Básica, como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, a Semana dos Museus e Feiras de Ciências. (Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018b, p. 4).

As ações previstas no âmbito do CFP expressam, na prática, os princípios fundantes da proposta de Casa Comum: corresponsabilidade, integração entre formação inicial e continuada, valorização da escola como espaço formador e reconhecimento do professor da educação básica como sujeito de saber e de formação. Trata-se de um movimento que busca romper com

modelos fragmentados e unilaterais de formação de professores/as, ao promover uma lógica de parceria, diálogo e construção coletiva de saberes entre a universidade e **o** campo profissional.

Ao articular diferentes tempos e espaços da formação, envolvendo práticas curriculares, estágios, extensão, pesquisa e ações culturais, o CFP configura-se como uma experiência formativa potente e inspiradora, especialmente para o campo da Educação Infantil, frequentemente marginalizado nos programas de formação de professores. Assim, sua experiência oferece elementos concretos para pensar outras possibilidades de relação entre a universidade e o campo profissional.

Viviane Lontra e Gisele Cruz (2025) consideram que a implementação dessa política em uma universidade pública federal tem o potencial de abrir caminhos para novas experiências institucionais, capazes de inspirar outras iniciativas comprometidas com a valorização da formação profissional docente em suas múltiplas dimensões, da formação inicial à continuidade ao longo da carreira. Para as autoras, trata-se de uma trajetória que pode seguir mobilizando encontros, parcerias e transformações no campo da formação de professores/as, reafirmando um compromisso ético, político e coletivo com a educação pública de qualidade.

Assim, o Complexo aponta caminhos para uma formação mais sensível aos territórios e aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Ao promover práticas integradas, currículos compartilhados e espaços comuns de reflexão e ação, o CFP reafirma a Casa Comum como uma proposta estratégica para os debates contemporâneos sobre a formação de professores/as, sustentando uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social, com a equidade e com a justiça educacional, bem como com a construção de vínculos duradouros entre a universidade e o campo profissional.

Para ampliar o olhar sob a perspectiva da formação de professores/as da Educação Infantil, recorro à proposta da Universidade de Évora, em Portugal, focalizando o estágio supervisionado. Essa escolha se justifica pelo fato de que esse modelo também tem se destacado por priorizar, de modo articulado, a relação entre a universidade e o campo profissional no processo formativo inicial.

2.2.3 Relação entre universidade e campo profissional: Universidade de Évora – Portugal

Nesta subseção, destaco a experiência formativa da Universidade de Évora, em Portugal, como inspiração para pensar caminhos de aproximação entre a universidade e o campo profissional na formação de professores no âmbito do estágio supervisionado. Não se

trata aqui de propor um modelo a ser aplicado ao contexto brasileiro, mas de lançar luz sobre outros modos possíveis de organizar o estágio supervisionado, ampliando nosso olhar e enriquecendo a problematização sobre esse componente curricular.

Évora é uma cidade e também um distrito situado na região sul de Portugal, inserido no Alentejo. A cidade de Évora destaca-se não apenas por sua importância histórica e cultural, mas também por sua relevância no contexto europeu: integra a rede de cidades históricas europeias mais antigas. Seu centro histórico, bem preservado, foi declarado Centro Histórico de Évora pela UNESCO em 1986, o que reforça sua identidade marcada pela convivência entre tradição e inovação.

A Universidade de Évora remonta ao século XVI, quando foi fundada pela Companhia de Jesus sob o nome de Universidade do Espírito Santo, em 1559, tornando-se a segunda universidade criada em Portugal, depois da Universidade de Coimbra. Encerrada em 1759, em decorrência da expulsão dos jesuítas do país, foi reaberta em 1973 como Instituto Universitário e, em 1979, passou a adotar a denominação atual (Universidade de Évora, s.d.).

A proposta formativa de Évora oferece elementos que instigam o debate sobre a construção de vínculos mais estreitos e duradouros entre a universidade e o campo profissional, particularmente no que diz respeito à corresponsabilidade na formação e ao reconhecimento do campo profissional como espaço de produção de saber.

Ao apresentar formas alternativas de articulação entre os atores e as instituições envolvidos no processo formativo, essa experiência contribui para tensionar as fragilidades que ainda persistem na relação entre a universidade e o campo profissional no estágio supervisionado no Brasil, conforme apontam pesquisas de Sarti (2009), Cyrino (2016), Cyrino e Souza Neto (2017), Behrend, Cousin e Schmidt (2019) e Benites (2021).

Para a análise dessa proposta, utilizo como principais referências seis textos produzidos por pesquisadores/as portugueses/as que discutem a formação de professores/as na Universidade de Évora: Assunção Folque (2014; 2018), Conceição Leal da Costa e Folque (2013), Folque, Leal da Costa e Artur (2017), Folque, Arcadinho e Costa (2020) e Isabel Fialho e Ana Artur (2018), os quais oferecem importantes contribuições para a compreensão dos princípios, metodologias e relações institucionais que sustentam essa experiência formativa.

Em Portugal, especificamente na Universidade de Évora, nos cursos de formação de professores tem se defendido uma formação assente em um “paradigma comunicacional”, centrado em uma ação que valoriza o diálogo entre os envolvidos (Fialho, Artur, 2018).

Na Europa, com o Tratado de Bolonha em 1999[8], houve mudanças no sistema de Educação superior, o qual passou a ser unificado em toda a Europa. O modelo de formação[9] passou a ser organizado em dois ciclos – O primeiro, até três anos, denominado Licenciatura em Educação Básica (LEB); e o segundo, um ano e meio ou dois, em nível de mestrado profissional – com base em sistema de créditos, sendo no total 270 créditos, divididos 180 créditos para LEB e 90 créditos para o mestrado profissional em Educação Pré-escolar, com foco nas competências.

Em Portugal, "[...] o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto -Lei n.º 43/2007" (Portugal, 2014. p. 2819), mas "[...] em 2010, no âmbito do processo de Bolonha, passou ao nível de mestrado (3+1 ou 3+1,5)" (Folque, 2018 p. 36). Mais tarde, em 2014, o mestrado em Educação Pré-escolar passa a ter 90 ECTS, conforme Decreto- Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Somente em 2007, com a aprovação do decreto n.º 43/2007, algumas instituições de ensino superior incluíram a prática de creche como parte do estágio final (Folque, 2014).

A valorização institucional do trabalho do professor ocorreu no mesmo passo do avanço quantitativo da sua formação. Com isso, Folque (2014) esclarece que as exigências de desenvolvimento profissional impulsionaram novos estudos e pesquisas sobre educação infantil e formação continuada, assim como a pós-graduação, de tal maneira que contribuiu com a construção da identidade específica dos professores, "[...] colocando a centralidade no *educare* e na intencionalidade educativa das práticas" (Folque, 2014. p. 7).

Outro avanço refere-se à introdução na formação do mestrado profissional[10], que tem sido fundamentado e ratificado por uma perspectiva de dimensão investigativa da prática docente. Os programas de formação inicial de professores têm buscado inserir a dimensão investigativa, sendo esta significativa e essencial para o futuro professor. Apesar desta dimensão ter deixado de ser formalmente explicitada no Decreto- Lei nº 79/2014, ela continua surgindo integrada em dois momentos: estágio e produção do relatório de estágio (Arcadinho; Folque; Costa, 2020).

---

[8] "A Declaração de Bolonha pretendeu unificar o sistema acadêmico e, assim, permitir a mobilidade entre cidadãos de diferentes estados e a transferência das suas qualificações. Esta reforma inclui, também, a reestruturação dos graus acadêmicos e a organização do processo de aprendizagem no Ensino superior" (Folque, 2018, p. 48).

[9] Desde 1987, os educadores eram formados, em nível de bacharel, em Escolas Superiores de Educação, públicas e privadas, normalmente ligadas às instituições politécnicas, ou em Universidades e tinha duração de 3 anos, sendo esta oferta até 1998, conforme era habitual em toda Europa (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2014).

[10] "Em termos de educação da infância a situação na Europa não é homogénea e até são poucos os países que têm a formação dos educadores de infância ao nível de Mestrado, o que significa que Portugal está à frente", destaca Folque em entrevista concedida à Haddad (2017, p. 140).

Em termos específicos, a potencialidade da formação de educadores de infância em Évora tem seguido inspiração, entre outros referenciais, no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Parte do pressuposto de que a aprendizagem acontece por meio de um processo de participação em práticas sociais que contêm o conhecimento construído ao longo da história humana (Leontiev, 1978 *apud* Folque, 2018, p. 40). Essa perspectiva centra-se na formação de educadores de infância para o desenvolvimento sustentável e para a cidadania global, com capacidade de edificar uma nova profissionalidade capaz de responder aos desafios atuais (Folque, 2018).

Na proposta portuguesa, conforme Decreto-Lei nº 43/2007, o estágio passa a organizar-se em dois momentos, com as seguintes nomenclaturas: o estágio na *Licenciatura em Educação Básica* (LEB), denominado *Iniciação à Prática Profissional* (IPP), que ocorre em creche e em jardim de infância; e o estágio no mestrado profissional, denominado *Prática de Ensino Supervisionada* (PES), sendo este último o foco de nosso estudo. Embora apresente uma diferença significativa de carga horária quando comparado ao estágio no contexto da formação inicial no Brasil, esse modelo traz uma perspectiva de integração fundamentada na articulação entre universidade e campo profissional.

De acordo com José Fialho e Isabel Artur (2018), a *Prática de Ensino Supervisionada* (PES) desenvolve-se em parceria com instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, incluindo instituições de solidariedade social, em estreita articulação com os/as educadores/as de infância cooperantes.

O Mestrado Profissional em Educação Pré-Escolar na Universidade[11] possui duas Unidades Curriculares obrigatórias referentes ao estágio: Prática de Ensino Supervisionada em Creche – 468h, no segundo semestre, e, no terceiro semestre, a Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar – 624h.

Essa foi a mudança de maior valor no Mestrado profissional em Educação Pré-escolar na Universidade de Évora, conforme Folque, Leal da Costa e Artur (2016), uma vez que, por meio dele, busca-se uma aprendizagem cooperada e a integração da dimensão investigativa da prática, a qual se resulta em um relatório, com valor de uma dissertação de mestrado.

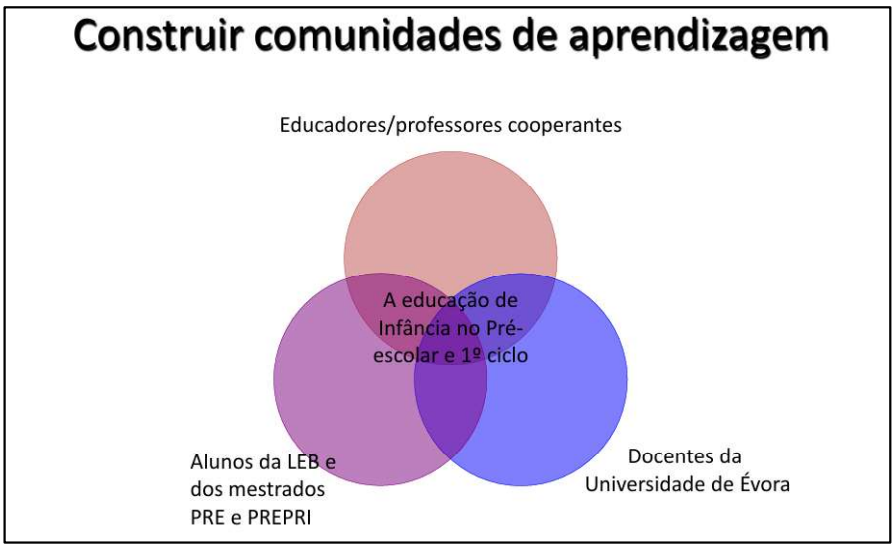
---

[11] Unidades Curriculares no Mestrado se dá da seguinte forma, conforme Silva (2019, p. 72-73): "**1º semestre**: psicologia da Educação da Criança; Temas aprofundados de Português; Educação e Expressões Artísticas na infância; Jogo e Desenvolvimento Motor na Infância; Aprendizagem da Língua Materna na Infância; Pedagogia da Educação de infância dos 0 aos 6 anos; Conhecimento de Mundo na infância; e Matemática na Infância. **2º Semestre**: Investigação em Educação de Infância (0-12); Projeto integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia; Prática de Ensino Supervisionada em Creche; e Escolha de uma optativa em AEG (Área Educacional Geral). **3º Semestre**: Prática do Ensino Supervisionada no Pré-escolar; Escolha de uma optativa em AEG; e Escolha de uma optativa em AD (Área da Docência)".

A perspectiva da aprendizagem cooperada, na universidade, assume a dimensão da comunidade de aprendizagem. A perspectiva da comunidade de aprendizagem é um princípio oriundo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, comunidade de prática, que influenciou fortemente a proposta do estágio, sendo assumida na universidade como aprendizagem cooperada, com foco na centralidade da interação entre o contexto acadêmico e os contextos de educação de infância.

Leal da Costa e Folque (2013) apresentam a Figura 3, que representa a comunidade de aprendizagem, na qual todos aprendem em conjunto, concebida como a criação de uma rede. Para as autoras, pensar a formação inicial para a docência exige refletir sobre as relações interpessoais, sobre as concepções de práticas de qualidade nas escolas e sobre o modo como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional do/a professor/a influenciam diretamente o sucesso educativo das crianças.

Figura 3 - Comunidade de Aprendizagem.



Fonte: Leal da Costa e Folque (2013).

Sendo a escola uma das dimensões centrais da comunidade de aprendizagem, a constituição de uma prática colaborativa implica, segundo Folque (2018), o envolvimento efetivo dos/as professores/as das escolas cooperantes no processo formativo.

Como contrapartida da universidade, esses/as profissionais têm o direito de participar de cursos gratuitos ou com valores reduzidos, com o objetivo de favorecer a interlocução, a construção de linguagens comuns e a elaboração de visões compartilhadas sobre a infância e sobre a pedagogia da infância. Além disso, os/as professores/as cooperantes têm acesso aos

conteúdos e recursos de diversas unidades curriculares, disponibilizados por meio da plataforma digital *Moodle*.

Do mesmo modo, procura-se incluir nas referências bibliográficas das disciplinas dos cursos textos produzidos por profissionais, para que os/as estudantes possam ampliar seus modelos de escrita e conhecer diferentes formas de produção textual, bem como para afirmar a escrita profissional como fonte do conhecimento profissional produzido por profissionais docentes (Folque; Leal da Costa; Artur, 2016).

Um dos conceitos inspiradores do trabalho formativo desenvolvido na Universidade de Évora, especialmente na formação de professores/as monodocentes, é o de isomorfismo pedagógico, compreendido como uma opção estratégica para a autoformação cooperada no seio desse movimento de inovação pedagógica (Leal da Costa; Folque, 2013).

As autoras defendem que práticas pautadas na autonomia, na participação ativa e em bases teóricas sólidas têm potencial para provocar transformações tanto nos/as profissionais em formação quanto nos contextos educativos em que atuam. Sob essa perspectiva, a constituição da profissionalidade docente torna-se um elemento central para o desenvolvimento profissional, ao integrar processos de mudança pessoal e de renovação coletiva nas práticas pedagógicas.

No entanto, Folque (2018) destaca que existem desafios para pôr em prática uma aprendizagem profissional pautada na comunidade de aprendizagem, em virtude de fatores estruturais e competitivos da profissão acadêmica e das dinâmicas de inserção no mercado de trabalho dos educadores. Apesar desses desafios, Folque, Leal da Costa e Artur (2016) enfatizam que o modelo pedagógico centrado na comunidade de aprendizagem responde aos desafios do mundo atual, marcado pela globalização do século XXI e pelas transformações na ecologia da infância, como também assinala Folque (2018).

Na Prática de Ensino Supervisionada (PES), conforme destacam Fialho e Artur (2018), reconhece-se o potencial formativo da reflexão, entendida como um processo coletivo e dialógico, bem como da dimensão investigativa, concebida como uma prática intencional voltada à busca de respostas para problemas ou necessidades emergentes do contexto da prática.

Essa concepção rompe com modelos de estágio meramente aplicacionistas, convocando os/as estagiários/as a assumirem um papel ativo na construção do conhecimento pedagógico, por meio do desenvolvimento de projetos fundamentados na lógica da investigação-ação (Folque, 2018; Fialho; Artur, 2018).

A centralidade atribuída à reflexão e à investigação no estágio supervisionado amplia as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos/as futuros/as professores/as. Como afirmam Arcadinho, Folque e Leal da Costa (2020, p. 16), esse processo

oferece ao licenciando "[...] a possibilidade de adquirir conhecimentos e competências profissionais e de desenvolver a sua capacidade reflexiva e crítica para compreender e inovar a sua prática pedagógica".

Essa perspectiva formativa está ancorada em uma visão ampliada de profissionalidade docente, que ultrapassa a dimensão técnica e valoriza o pensamento criativo, o questionamento crítico, a tomada de decisões e a capacidade de aprender ao longo da vida. Como reiteram Fialho e Artur (2018, p. 59), trata-se de apostar na formação de "profissionais-cidadãos", capazes de responder às novas exigências do trabalho educativo de modo colaborativo, comunicativo e comprometido com a construção de uma cidadania local, nacional e global orientada pelo desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, outro princípio que se destaca na PES é o trabalho por projetos e a valorização da escrita autoral socializada, compreendida "[...] enquanto instrumento de construção e afirmação da profissão" (Folque, 2018, p. 47). Ao substituir a lógica transmissiva das aulas expositivas por práticas pedagógicas baseadas na autoria e na colaboração, busca-se não apenas mobilizar os saberes dos/as licenciandos/as, mas também promover a expressão de uma voz própria, situada e significativa no processo formativo.

Outro princípio de destaque, como já mencionado, é o trabalho por projetos e escrita autoral socializada "[...] enquanto instrumento de construção e afirmação da profissão" (Folque, 2018, p. 47), que, dado o seu valor formativo, são aplicados em várias unidades curriculares em detrimento de uma aula expositiva e transmissiva pelo professor. Para Folque (2018, p. 48):

> A dimensão projetual do trabalho humano permite, de forma livre, a afirmação de uma voz própria e a mobilização para atividades com sentido social, também com sentido pessoal. Qualquer atividade humana cultural concretiza-se em um projeto, seja ele de indagação, de produção, de realização de algo ou de intervenção. O trabalho por projeto é a matiz básica da produção do conhecimento em todas as áreas da atividade humana e, por tal, também na academia (Folque, 2018, p. 48).

Na PES, esse princípio se concretiza na atuação dos/as estagiários/as, que se responsabilizam pela construção de projetos intencionais, elaborados em diálogo com os/as tutores/as e com as próprias crianças. Há, nesse processo, uma aposta na autonomia dos sujeitos em formação, que organizam suas propostas a partir dos seus interesses, das necessidades formativas e da escuta do contexto.

Outro princípio fundamental da Universidade de Évora é o incentivo à participação ativa na comunidade, concebida como parte integrante da formação docente. Essa perspectiva está centrada na ideia de que formar educadores/as e professores/as também implica promover seu

enriquecimento cultural em conexão com os territórios onde atuam, o que se expressa simbolicamente na grafia *UniverCidade*.

O termo, segundo Folque (2018), é utilizado como um jogo linguístico intencional que reforça a integração entre universidade e cidade, sublinhando que a formação não se encerra nos muros acadêmicos, mas se expande por meio de intensos diálogos entre estudantes, docentes, educadores/as cooperantes e agentes culturais e cívicos da cidade de Évora. A formação de professores/as, assim, é compreendida como uma prática social situada, construída na relação com os espaços socioculturais, com os sujeitos e com as práticas que compõem a vida coletiva.

Concluída a explanação sobre os principais conceitos que orientam a formação de educadores/as de infância na Universidade de Évora, passo agora à descrição da estrutura organizativa da Prática de Ensino Supervisionada (PES), com destaque para a supervisão e para os instrumentos de regulação. Esse percurso permitirá visualizar, de maneira mais concreta, como se constituem as relações entre a universidade e os contextos profissionais na experiência formativa portuguesa desenvolvida na Universidade de Évora.

2.2.3.1 Estrutura organizacional da Prática de Ensino Supervisionada

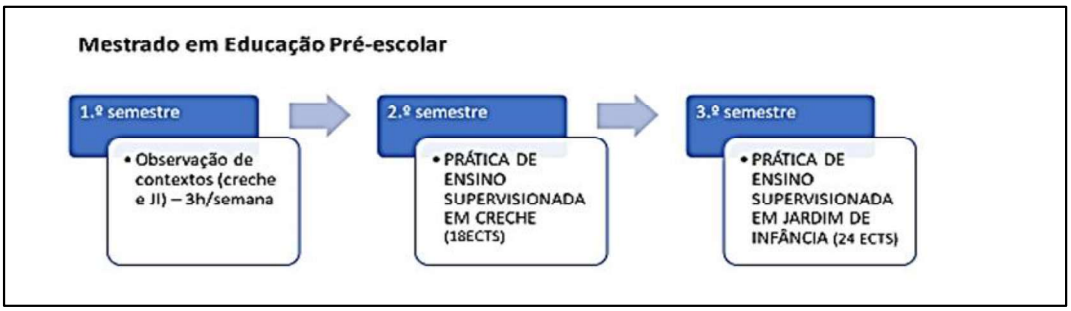
A Prática de Ensino Supervisionada (PES), segundo Fialho e Artur (2018), constitui-se como um componente de formação de natureza praxiológica, voltado ao desenvolvimento de competências profissionais sustentadas em fundamentos científicos e apoiadas em processos investigativos.

Na Universidade de Évora, a PES do mestrado em Educação Pré-escolar[12] ocorre ao longo de dois semestres: o segundo semestre, com foco na atuação em creche, e o terceiro semestre, em jardim de infância, totalizando 15 semanas de estágio em cada etapa. Abaixo, segue a Figura 4, que representa a iniciação à prática de ensino no plano de estudo do mestrado em Educação Pré-escolar.[13]

[12] Atualmente a PES em Pré-escolar acontece no 2º semestre com 21 ECTS e a PES em creche no 3º semestre com 21 ECTS.

[13] Foi desconsiderada parte da imagem por ser referir ao e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

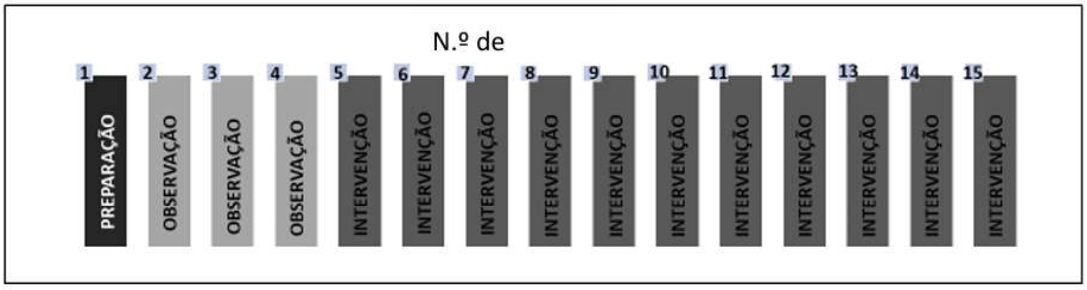
Figura 4 - Iniciação à Prática de ensino Supervisionada nos planos de estudo dos mestrados em Educação Pré-escolar.



Fonte: Filho e Artur (2018, p. 63).

De acordo com Fialho e Artur (2018), na PES, a estrutura de cada etapa segue uma organização definida: a primeira semana é dedicada à preparação, com leitura de documentos, conhecimento dos instrumentos de apoio à PES e entrada dos/as estagiários/as em campo; nas três semanas seguintes, realiza-se a observação participante, voltada à caracterização do contexto; e, nas 11 semanas restantes, os/as estagiários/as assumem a intervenção plena, colocando em prática suas propostas pedagógicas nos respectivos contextos em cooperação com os/as educadores/as cooperantes. A figura 5 representa a organização da Prática de Ensino Supervisionada:

Figura 5 - Organização da Prática de Ensino Supervisionada.



Fonte: Fialho e Arthur (2018, p. 64).

Quanto à carga horária de permanência na instituição, Fialho e Artur (2018, p. 64) esclarecem que, a partir da "[...] segunda semana e ao longo de 14 semanas, os estudantes permanecem nas instituições durante 21 horas, distribuídas por cinco manhãs e duas tardes por semana".

O projeto de formação da Universidade de Évora, como já mencionado, está alicerçado na integração e cooperação entre a universidade e os contextos profissionais. Essa relação é formalizada por meio de protocolos de cooperação entre as instituições, os quais viabilizam a

realização do estágio nos contextos da profissão docente. Nessa seara, a participação das creches e jardins de infância, bem como o envolvimento direto dos/as docentes enquanto professores/as cooperantes, está regulamentada pelo Decreto-Lei nº 79/2014, na sua versão atualizada, nos artigos 22º e 23º, respectivamente.

Em resumo, o artigo 22 do Decreto-Lei nº 79/2014, que trata da organização da prática supervisionada no âmbito da formação profissional para a docência, estabelece princípios e diretrizes para a organização dessa prática: 1) a obrigatoriedade da assinatura de um protocolo de cooperação com as escolas, designadas como cooperantes, pelas instituições de ensino superior responsáveis pela formação para a docência; 2) a obrigatoriedade de que as escolas recebam estudantes do ensino superior de diferentes áreas, devendo o protocolo indicar o nível e os ciclos de educação, a disciplina em que se realiza o estágio, as contrapartidas das escolas cooperantes, o número de vagas disponíveis, as funções e responsabilidades de todos os participantes, as condições para a realização da prática supervisionada, sempre na presença do orientador cooperante, as condições de participação dos estudantes em outras atividades curriculares, desde que acompanhados pelo orientador cooperante, e as contrapartidas da instituição de ensino superior; 3) o dever das instituições de ensino superior de observar se a escola dispõe dos recursos necessários para uma prática de qualidade; e 4) a participação ativa do ensino superior no desenvolvimento da qualidade das escolas, em articulação com os órgãos de gestão (Portugal, 2014).

Quanto aos docentes das escolas cooperantes, conforme o artigo 23, existem dois critérios para a atuação enquanto orientadores cooperantes junto aos estudantes, dentre eles: 1) ser escolhido pelo órgão legal de ensino superior em concordância com a direção executiva da escola cooperante; e 2) ter formação e experiência adequada às funções a desempenhar; e prática docente nunca inferior a cinco anos (Portugal, 2014).

Tais exigências demonstram a preocupação com a qualificação e o compromisso dos sujeitos envolvidos na formação, bem como o cuidado em fortalecer a aproximação entre os espaços de formação e os contextos da profissão. Ao reconhecer o valor da experiência docente e promover a articulação entre universidade e campo profissional, esses dispositivos legais contribuem para a constituição de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, pautada na corresponsabilidade e na valorização mútua.

Diante disso, passo a discutir, na próxima subseção, a importância do papel da supervisão na PES, considerando seu papel estratégico na construção da relação entre universidade e campo profissional, com vistas ao desenvolvimento formativo de professores/as da educação infantil, das crianças e dos/as estudantes em processo de formação.

2.2.3.2 O supervisor e sua dimensão integradora

Na Universidade de Évora, na formação de educadores/as de infância, considera-se não apenas o/a estudante como aprendiz, mas também a organização social do próprio processo de supervisão e a forma como ele se desenvolve (Fialho; Artur, 2018). As autoras compreendem a supervisão como um processo de (re)construção de significados, sustentado no *feedback* descritivo e na reflexão partilhada, em que a escrita assume uma função simultaneamente metacognitiva e social, favorecendo a compreensão crítica da prática e o desenvolvimento profissional.

Dessa forma, a prática da supervisão na PES é uma construção partilhada de significados entre estudantes e supervisores.

> No processo de supervisão por nós prosseguido, convergem diferentes cenários, para além da inspiração no cenário de supervisão clínica (Alarcão; Tavares, 2003; Vieira 2010), a importância atribuída ao diálogo e à reflexão sobre a ação convocam o cenário dialógico e reflexivo (Alarcão; Tavares, 2003), também ecológico (Oliveira-Formosinho, 2002), uma vez que a interação acontece entre o contexto da sala de jardim-de-infância e o contexto da universidade, através da partilha dos diferentes olhares dos intervenientes no processo (Fialho; Artur, 2018, p. 69).

Essas autoras compreendem a supervisão como uma estratégia potente de interação entre os envolvidos, sustentada por um caminho de saberes compartilhados. Reconhecem, contudo, que se trata de um processo complexo: embora carregue grande potencial formativo, apresenta também desafios. Entre eles, destacam-se:

> Criação de oportunidades de aprendizagens significantes que ajudem os futuros educadores de infância a construir os conhecimentos e saberes necessários ao exercício da monodocência e a promoção de processos reflexivos e investigativos que se constituem como instrumentos essenciais para apropriação do conhecimento (Fialho; Artur, 2018, p. 96).

A supervisão na PES compreende ações de natureza diversa com:

> Recurso a processos interativos de apoio à aprendizagem dos estudantes, potencializados pela utilização da plataforma *moodle* e pela comunicação em *e-learning:* a) orientação das planificações e das ações educativas; b) discussão e análise crítica de situações problemáticas; c) observação direta, reflexão cooperada e análise das práticas pedagógicas; d) avaliação cooperada da PES (Fialho; Artur, 2018, p. 63-64).

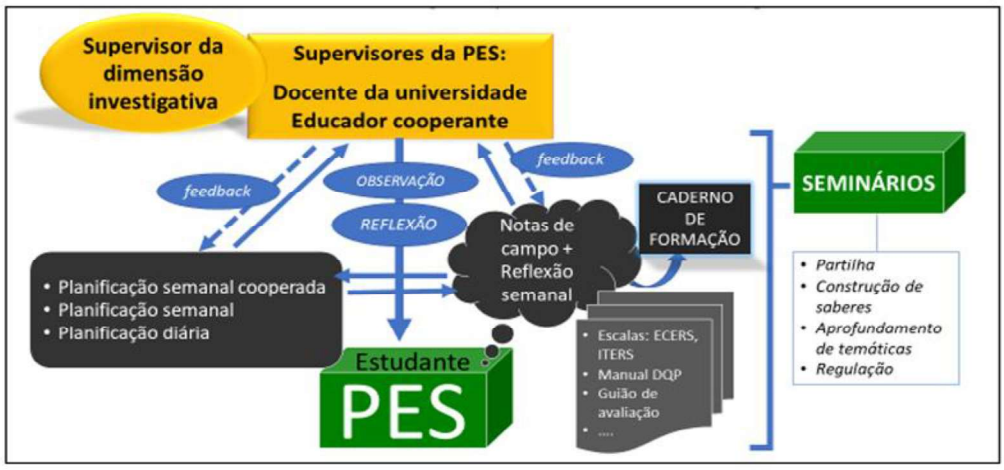
Levando em consideração que trata-se de um trabalho pautado no desenvolvimento humano e que "[...] requer uma estrutura organizada em circuito de comunicação, mediado pela partilha de práticas, pela autora e hetero-regulação cooperada nos contextos de formação" (Fialho; Artur, 2018, 70), a prática é guiada pelo circuito de comunicação: sob forma de *e-learning*; presencialmente na universidade; e, presencialmente, na instituição cooperante – "Supervisão na vertente *e-learning*, que acontece com recurso ao e-mail. Na universidade, destacam-se as reuniões de tutoria, os seminários e as reuniões de avaliação; nas instituições, temos a observação de prática e o encontro pós-observação, que passamos a explicitar (Fialho; Artur, 2018).

Nesse sentido, conforme Fialho e Artur (2018), a supervisão no contexto da PES assume três modalidades complementares. A primeira é a tutoria, realizada pelo/a supervisor/a de forma individual ou coletiva, destinada ao apoio pontual dos/as estagiários/as sempre que necessário. A segunda modalidade refere-se aos seminários de acompanhamento da PES, que ocorrem ao longo das 15 semanas de estágio, com carga horária de quatro horas semanais.

Os seminários têm diferentes finalidades ao longo do processo: os encontros iniciais são voltados ao planejamento, com foco na análise e discussão dos instrumentos de acompanhamento; já os encontros subsequentes visam apoiar o trabalho em campo, promovendo a partilha de experiências, o estudo de temáticas específicas e o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos/as estagiários/as. É comum que, nesses momentos, representantes das instituições parceiras sejam convidados/as a participar, fortalecendo o diálogo entre universidade e contexto profissional.

A terceira modalidade é composta pelas reuniões de avaliação, realizadas ao final da PES. Nessas reuniões, participam os/as estudantes, seus/suas respectivos/as educadores/as de infância cooperantes, o/a supervisor/a responsável pelo acompanhamento do estágio e um/a professor/a da universidade que integra a equipe de supervisores/as. Este/a último/a desempenha um papel central no processo de análise e aferição da avaliação dos/as estagiários/as, contribuindo para garantir a coerência e a qualidade formativa do percurso realizado. Trata-se de um momento coletivo de reflexão e validação do trabalho desenvolvido, reforçando o caráter dialógico, partilhado e corresponsável da supervisão na Universidade de Évora. A Figura 6 representa a rede de comunicação e interação no processo de supervisão.

Figura 6 - Rede de comunicação e interação no processo de supervisão.



Fonte: Fialho e Artur (2018, p. 73).

A Figura 6 representa a estrutura da supervisão na PES da Universidade de Évora, organizada a partir de uma rede articulada entre diferentes atores, instrumentos e momentos formativos. No centro do processo está o/a estudante da PES, cuja atuação é mediada por planejamentos (diário, semanal e cooperado), notas de campo e reflexões semanais. Esses elementos alimentam o *Caderno de Formação*, que reúne registros, escalas, guias de avaliação e outros instrumentos de apoio.

Os supervisores da PES – docentes da universidade e educadores cooperantes – interagem com o/a estudante por meio de observações, *feedbacks* e processos reflexivos contínuos. Soma-se a essa estrutura o supervisor da dimensão investigativa, que contribui para a construção do conhecimento em torno da prática numa temática específica escolhida pelos/as estudantes.

Os seminários, representados na lateral da figura, assumem papel central na partilha, aprofundamento temático, construção coletiva de saberes e regulação do percurso formativo, compondo um circuito formativo dialógico, cooperativo e autorreflexivo entre professores da Universidade, professores do campo e estudantes.

2.2.3.3 Instrumentos de mediação da aprendizagem profissional

Como observado na Figura 6, acima, todo o processo da PES é orientado por instrumentos que atuam como mediadores da aprendizagem profissional, sustentando uma formação ancorada na escrita autoral, reflexiva, autônoma e avaliativa.

Esses instrumentos não apenas organizam e orientam as ações dos/as estagiários/as, como também promovem processos contínuos de reflexão sobre a prática, envolvendo estudantes, professores/as universitários/as e educadores/as cooperantes. Como destacam Fialho e Artur (2018), alguns desses recursos são utilizados para apoiar diretamente a ação pedagógica, enquanto outros têm como finalidade a autorregulação e a avaliação do percurso formativo.

As autoras ainda ressaltam que há, por parte da equipe docente, uma atenção constante para que esses instrumentos sejam úteis, operacionais e significativos para os/as estudantes. Por isso, são frequentemente revistos e reformulados a partir das necessidades que emergem da prática, em um movimento de escuta, adaptação e ressignificação coletiva dos processos formativos.

As pesquisadoras citadas comungam da perspectiva de Cole (1996), ao defender que instrumentos não apenas possibilitam a transformação do mundo pela ação humana, mas também são, eles próprios, transformados ao longo da atividade prática. Assim, os instrumentos utilizados na PES não são compreendidos como dispositivos neutros, mas como artefatos culturais que participam ativamente da construção do conhecimento e da formação profissional docente.

Tomando como referência os estudos de Fialho e Artur (2018), é possível identificar um conjunto articulado de instrumentos que compõem o percurso formativo da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Esses instrumentos, concebidos como mediadores da aprendizagem profissional, são compostos por: três estruturas de planejamento (planificação semanal cooperada, planificação semanal e planificação diária), que se destinam a intencionalizar a ação educativa; três instrumentos que têm funções de regulação e avaliação da prática (Guião de avaliação da PES, Guião do dossier da PES e Ficha de avaliação da PES) e pelo Caderno de Formação. Cabe adicionar que cada um desses instrumentos cumpre uma função específica no processo formativo, seja como suporte à organização e implementação das ações pedagógicas, seja como instrumento de análise, reflexão e avaliação das práticas desenvolvidas ao longo do estágio.

O planejamento é compreendido, no contexto da formação docente, como uma dimensão essencial da prática profissional, especialmente no estágio supervisionado, onde ganha relevância ao expressar de forma intencional a ação educativa. Nesse processo, a escrita torna-se uma ferramenta que evidencia as decisões pedagógicas do/a educador/a de infância em diálogo com os múltiplos fatores do contexto em que está inserido/a (Fialho; Artur, 2018).

A seguir, apresento uma breve descrição de cada um, conforme a sistematização proposta por Fialho e Artur (2018):

1) A *planificação semanal cooperada* é composta por diferentes campos que orientam a organização das experiências educativas, contemplando propostas que emergem das crianças ou do cotidiano do grupo, sugestões intencionais do educador, atividades de acompanhamento individual ou em pequenos grupos, momentos de animação, saídas programadas, visitas ou convidados previstos, além dos sentidos gerais que norteiam a semana. Esse instrumento busca favorecer o equilíbrio entre diferentes tipos de propostas, contribuindo para a regulação da ação pedagógica e para a construção de um cotidiano educativo coerente e significativo, que contemple a participação das crianças. As propostas emergentes, por exemplo, referem-se a situações observadas ou relatadas pelas crianças, bem como a acontecimentos do cotidiano da instituição, que os/as estagiários/as registram e retomam como base para o planejamento. Já as propostas do educador de infância dizem respeito às ações intencionais planejadas com base em seus objetivos formativos.
2) A *planificação semanal* é concebida como um instrumento que organiza, de maneira estruturada, os tempos e as atividades ao longo da semana, oferecendo um panorama das propostas pedagógicas que serão desenvolvidas diariamente. Em muitos contextos, esse planejamento é afixado na porta da sala, funcionando também como meio de comunicação com as famílias sobre as rotinas e experiências previstas para as crianças. Além disso, ele serve de referência para a elaboração das planificações diárias, contribuindo para a coerência e a intencionalidade da prática educativa.
3) A *planificação diária* organiza as atividades da rotina pedagógica em duas colunas complementares: de um lado, descrevem-se os momentos do dia, desde o acolhimento até a saída, com indicações de tempo, espaço e papéis dos envolvidos; de outro, registram-se as intenções educativas, objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação. Esse instrumento favorece a antecipação das interações e o planejamento intencional das transições ao longo do dia.
4) O *Guião de Avaliação da PES*, elaborado com base nos perfis geral e específico de desempenho profissional do educador de infância (Decretos-Lei 240/2001 e 241/2001), está estruturado em quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade; e desenvolvimento profissional contínuo. Cada uma delas é

operacionalizada por meio de indicadores de desempenho e busca orientar o processo avaliativo de forma formativa e reguladora. O instrumento é utilizado por estudantes, educadores/as cooperantes e supervisores/as da universidade em diferentes momentos da PES.

5) O *Caderno de Formação* reúne as escritas produzidas pelos/as estudantes durante a PES, incluindo notas de campo e reflexões semanais. Construído desde o período de observação até o encerramento do estágio, esse instrumento tem função formativa e de autorregulação. A escrita transita da descrição de situações vivenciadas para a análise reflexiva, articulando teoria e prática com vistas à reorientação da ação pedagógica. Os/as estudantes produzem notas de campo diárias e reflexões semanais, que são enviadas por e-mail às educadoras cooperantes e às supervisoras da Universidade de Évora. Estas respondem à tríade com comentários, sugestões e questionamentos ou, ainda, com esclarecimentos sobre os processos ou intenções (Artur; Pereira; Folque, 2020).
6) *A Ficha de Avaliação da PES* funciona como um instrumento de síntese do percurso formativo do/a estudante, sendo preenchida ao final do estágio por ele/a, pelo/a educador/a cooperante e pelo/a supervisor/a da universidade. Organizada em cinco campos descritivos e com propostas de classificação por dimensão do perfil profissional, a ficha subsidia a reflexão coletiva realizada na reunião de avaliação final
7) O *dossier da PES*, entregue no final do processo constitui um documento que integra todos os registros produzidos pela estagiária, relatórios do caderno de formação, planificações, projeto e dimensão investigativa, reunindo a descrição, a sistematização e a reflexão acerca das experiências vivenciadas ao longo do percurso de estágio.

O Projeto de Estágio, elaborado exclusivamente durante a PES em Jardim de Infância, baseia-se na Pedagogia de Projetos e orienta a intervenção da estagiária para além da rotina previamente estruturada pela educadora cooperante. Construído em diálogo com as crianças, esse projeto contempla etapas como a fundamentação teórica, a definição dos grandes sentidos que o orientam, a descrição analítica do seu desenvolvimento e uma reflexão final sobre o percurso formativo (Fialho; Artur, 2018)

A dimensão investigativa da PES é construída com base na experiência vivida durante o estágio. A partir das observações realizadas no contexto educativo, o/a estagiário/a identifica um tema de interesse e o desenvolve em forma de um projeto de pesquisa. Esse processo envolve a definição de uma problemática, a escolha de técnicas e procedimentos para a recolha

de dados, o desenvolvimento da investigação em campo e a sistematização dos resultados obtidos.

A dimensão investigativa visa ao desenvolvimento de uma atitude investigativa capaz de contribuir para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa e, conforme destacam Fialho e Artur (2018, p. 73), "[...] pode assumir diversas modalidades: investigação-ação; investigação sobre a prática; abordagem biográfica, procurando assegurar uma estreita sinergia entre o processo investigativo e o processo formativo".

O percurso formativo e os instrumentos apresentados até aqui dialogam com o que afirmam Fialho e Artur (2018, p. 74), ao considerarem que a PES "[...] constitui-se como um percurso de formação a partir da ação e para a ação, ancorado na reflexão intra e intersubjetiva, para que os estudantes encontrem sentidos e (re)construam significados para as práticas e teorias [...]".

Ainda que a descrição se refira à Prática de Ensino Supervisionada do mestrado profissional em Educação Pré-Escolar da Universidade de Évora, e não à formação de graduação, e possa parecer extensa, sua apresentação se justifica. Trata-se de uma experiência que sintetiza princípios valiosos para as reflexões propostas nesta pesquisa, sobretudo por apresentar estratégias potentes de superação da lógica disciplinar tradicional da universidade, frequentemente afastada do campo profissional, em sintonia com as defesas dos autores discutidos nesta seção.

Concluídas, portanto, as discussões sobre a formação de professores, com um olhar voltado para a relação entre universidade e campo profissional, a próxima seção dedica-se ao estágio supervisionado, buscando compreender desde seus aspectos legais e conceituais até suas especificidades na educação infantil, de modo a aprofundar a compreensão sobre sua centralidade na articulação entre esses dois espaços formativos.

2.3 O estágio supervisionado na formação do(a) professor(a)

> *A história do estágio evidencia a importância das instituições como garantia da validade e sustentabilidade na oferta de práticas a nossos estudantes [...]*
>
> (Miguel Zabalza)

Ao longo da história, o estágio tem sido objeto de diferentes enfoques nos cursos de formação de professores/as, ora compreendido como atividade prática de caráter instrumental, ora como campo de conhecimento em construção, que "[...] se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas" (Pimenta; Lima, 2017, p. 25). Nesse movimento, evidencia-se que a potência formativa do estágio está estreitamente vinculada ao modo como as instituições se implicam na construção de propostas que articulem saberes, sujeitos e contextos.

Considerando que o estágio supervisionado se concretiza por meio da aproximação entre universidade e campo profissional, ainda que com diferentes níveis de articulação, esta tese nos convida a compreender os desafios curriculares, históricos, políticos e conceituais do estágio que atravessam essa relação. Estes desafios interferem diretamente na possibilidade de uma aproximação de qualidade, capaz de contribuir significativamente para a formação daqueles que participam do processo, como o/a estudante, o/a professor/a da universidade e o/a professor/a do campo, e, no contexto da educação infantil, também as crianças desde bebês.

Dessa forma, busco, em um primeiro momento, instaurar um percurso histórico-legal do estágio na formação de professores/as, com especial atenção à forma como a legislação tem, ou não, valorizado o estágio e a relação entre universidade e campo profissional.

Na sequência, apresento uma discussão acerca das concepções de estágio e os modos de acompanhamento, destacando sua importância na formação do/a professor/ e na relação entre universidade e campo profissional no contexto do estágio supervisionado. Por fim, volto especificamente para o estágio supervisionado em educação infantil, destacando suas particularidades, desafios e potencialidades no processo formativo.

2.3.1 Histórico da legislação do estágio na formação dos/as professores/as

Nos últimos anos, os cursos de formação de professores/as vêm passando por diversas transformações para atender às recorrentes reformas educacionais. Nesse contexto, o estágio supervisionado, enquanto componente curricular, também tem passado por alterações, com avanços nas legislações, nos pressupostos teórico-metodológicos e nas práticas de atuação na educação.

No que se refere à compreensão no âmbito da legislação, Irineu Colombo e Carmem Ballão (2014) e Barra (2016) apresentam estudos sobre o histórico da legislação do estágio no Brasil, e, nesses estudos, ressaltam que o estágio passou de uma simples atividade de

acompanhamento prático, para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade.

Colombo e Ballão (2014) destacam que o termo estágio apareceu na literatura pela primeira vez no ano de 1080. No latim medieval, *stagium* significava residência ou local para morar. Em francês antigo, o termo *stage* apareceu em 1630, referindo-se a período de permanência ou aprendizagem em determinado lugar:

> Ao período transitório de treinamento de um sacerdote para o exercício de seu mister. Era o período que um cônego (padre) deveria residir na igreja, antes de entrar de posse de seus direitos por completo. Daí deriva o termo "residência", usado para indicar o estágio ou tempo de tirocínio (prática ou noviciado) para a profissionalização médica. Portanto, desde seu nascimento no latim, o termo "estágio" sempre esteve vinculado à aprendizagem posta em prática num adequado local sob supervisão (Colombo; Ballão, 2014, p. 172).

Especificamente no Brasil, os avanços nos conceitos, assim como no âmbito da legislação sobre o estágio, ocorreram na segunda metade do século XIX. No entanto, nas discussões apresentadas, segundo Colombo e Ballão (2014), ainda prevaleciam apontamentos que revelavam concepções com interesses distintos: de um lado, havia aqueles que defendiam o estágio com foco na escola; de outro, aqueles que defendiam sua vinculação às empresas.

A partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939 foi instituído o curso de Pedagogia, que tinha como objetivo, assim como outras licenciaturas, formar técnicos em educação, tomando como referência o modelo de formação das escolas de Ensino Normal, conhecido como modelo 3+1. As propostas curriculares referentes à Didática nesses cursos seguiam a seguinte organização: nos primeiros três anos, o foco estava na formação do bacharel, abrangendo fundamentos e teorias educacionais; no último ano, a ênfase recaía sobre a Didática e a Prática de Ensino, sendo esta última relacionada ao estágio.

O Decreto-Lei nº 4.073, de 1942, constituiu um marco inicial importante nesse processo. Instituído durante o Estado Novo (1937–1945), regime autoritário liderado por Getúlio Vargas, esse decreto compreendia o estágio como um período de trabalho realizado pelo/a estudante sob a supervisão do/a professor/a em estabelecimento industrial, com o objetivo de observar atividades relacionadas ao curso de formação.

A proposta do Decreto-Lei nº 4.073/1942 estava alinhada ao projeto nacional-desenvolvimentista, que compreendia a educação como um instrumento de formação de mão de obra técnica para atender às demandas da industrialização e do fortalecimento do controle estatal sobre a sociedade.

De acordo com Preto e Portelinha (2022), o Decreto-Lei nº 4.073/1942 menciona o estágio de forma breve e com foco exclusivo no trabalho, sem apresentar uma finalidade formativa mais ampla. Para as autoras, esse entendimento reduzia o estágio a uma atividade prática descolada de um processo educativo mais reflexivo, uma vez que "não se tinha finalidade de agregação em seu processo educativo, e ainda não propunha em sua disposição nenhuma oficialização de compromisso entre os pares responsáveis" (Preto; Portelinha, 2022, p. 186).

Na sequência, o Decreto-Lei nº 8.530/1946, ao instituir a Lei Orgânica do Ensino Normal, traz avanços ao tratar mais diretamente da prática de ensino. Em seu Capítulo IV, que aborda os programas e a orientação geral do ensino, já se prevê que "[...] a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso" (Brasil, 1946).

A década de 1960 foi marcada por um crescimento acelerado, impulsionado pelo processo de industrialização e pelo contexto da Ditadura Civil-Militar (1964–1985). Em 1967, foi sancionada a Portaria nº 1.002, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, que buscou reforçar a importância do estágio no processo formativo, desde que houvesse articulação entre instituições de ensino e empresas. Diferentemente de propostas centradas nas escolas ou universidades, a norma instituiu a figura do estagiário diretamente nas empresas, conforme determina o Art. 1º: "Fica instituída nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial" (Brasil, 1967, n.p.).

Nos considerandos da Portaria nº 1.002/1967, o documento estabelece as condições necessárias, à época, para promover maior "entrosamento escola-empresa", visando à "formação e ao [...] aperfeiçoamento técnico-profissional" dos/as estudantes, com o objetivo de atender ao "desenvolvimento [...] nos moldes e especialidades reclamados pelo País" (Brasil, 1967, n.p.).

A portaria nº 1.002 /1967 estabeleceu obrigações e direitos das empresas, definiu a carga horária dos estagiários e deixou claro que o estágio não configurava vínculo empregatício. Também determinava que os/as estudantes deveriam ser formalmente encaminhados/as pelas instituições de ensino. Apesar da tentativa de valorização da relação escola/empresa, Colombo e Ballão (2014, p. 174) observam que o "[...] foco continuava no interesse das empresas, dando continuidade à política de estágio nascida com o Decreto – Lei nº 4.073/1942".

Anos mais tarde, no contexto da Reforma Universitária de 1968, implementada por meio da Lei nº 5.540/1968, são introduzidas novas diretrizes para o ensino superior, fixando normas de organização, funcionamento e estrutura universitária. Ainda que marcada por uma lógica

técnica e funcionalista, essa reforma abriu espaços para a ampliação das discussões em torno do estágio, passando a reconhecê-lo como elemento de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação superior. Esse movimento, contudo, manteve-se fortemente atrelado à perspectiva de profissionalização voltada às demandas do setor produtivo, mantendo viva a tensão entre formação crítica e adaptação ao mercado.

Antes dessa reforma, o modelo de estágio seguia uma sequência linear composta pelas etapas de observação, participação e, por fim, regência no último ano da formação. Tratava-se de uma proposta ainda pouco reflexiva, fortemente presente nas escolas de Ensino Normal, em que não se estabeleciam discussões epistemológicas sobre a relação entre teoria e prática. Como destaca Pimenta (2015), as práticas pedagógicas nesse modelo estavam majoritariamente associadas à imitação de modelos teóricos preexistentes, tendo como eixos estruturantes a observação e a reprodução.

Com a Resolução CFE nº 9, de 6 de outubro de 1969, o Estágio Supervisionado passa a integrar a parte obrigatória do currículo do Ensino Normal, sendo compreendido como componente essencial da formação docente. Segundo Barra (2020), é nesse contexto que a prática de ensino assume, formalmente, o formato de estágio supervisionado, institucionalizando-se como dimensão estruturante da preparação para o exercício profissional.

Ainda que a lógica da profissionalização técnica continuasse presente, observa-se, a partir desse marco, um movimento de ampliação do conceito de estágio. Deixa-se, gradativamente, de compreendê-lo apenas como preparação para o mercado de trabalho, para reconhecê-lo como espaço e tempo formativo, fundamental na constituição da identidade profissional docente.

Para Barra (2020), ocorreram dois efeitos duplos e imediatos com essa resolução:

> O primeiro é que a prática de ensino passa a se dar na "forma" de estágio supervisionado, o que corresponde ao entendimento de que a formação inicial deve prever uma etapa investida de ações diretamente relacionadas à atuação docente que se darão no lócus da respectiva atuação profissional. O segundo é que os colégios de aplicação (anexados aos cursos de licenciatura) deixam de ser o campo privilegiado da formação dos novos professores formados no ensino superior, já que as instituições escolares das redes de ensino (escolas da comunidade) passam a ser concebidas como espaços de desenvolvimento do estágio, que é prática curricular e obrigatória dos cursos de formação de professores (Barra, 2020, p. 2).

Os dois efeitos iniciais apontados pela pesquisadora fazem-nos lançar um olhar para: 1) o reconhecimento do termo estágio na proposta curricular; 2) a ampliação dos espaços para realização do estágio, não mais se limitando aos colégios de aplicação que se situavam dentro

das universidades, como laboratórios; 3) valorização da comunidade em situação real como espaço de aprendizagens, de troca e de conhecimento para atuação profissional; e, por último, 4) o estágio enquanto ponto de interseção entre universidade e escola.

Para Barra (2020), a ampliação do campo de estágio marca o início de um movimento de valorização da relação universidade–escola, ao possibilitar a aproximação dos/as estudantes com as escolas em contextos reais. Nesse sentido, "[...] quando a escola 'em situação real' alça a condição de ser credenciada como espaço de formação inicial, muitas possibilidades são abertas pela parceria entre universidade e escola [...]" (Barra, 2020, p. 4).

A presença do/a estudante em espaços escolares concretos inaugura uma dinâmica de formação mais situada e dialógica, em que teoria e prática passam a se entrelaçar, como afirma a autora:

> [...] Essa [relação] é flagrada na constatação de que a realização do estágio na escola também guarda a potencialidade de uma parceria que pode aproximar universidade e escola, articular teoria e prática, promover o diálogo entre a formação inicial e a formação continuada, ao mesmo tempo em que o estágio é, no seu nascedouro, mecanismo de intervenção do mercado (empresa) sobre a formação inicial do futuro profissional (Barra, 2020, p. 4).

Ao mesmo tempo em que se amplia o reconhecimento da escola como espaço formador, persistem vestígios históricos de uma lógica de estágio atrelada às exigências do mercado, revelando o quanto sua concepção e implementação ainda oscilam entre projetos formativos distintos e, por vezes, contraditórios.

Nesse sentido, embora o estágio tenha emergido em um contexto marcado por críticas à universidade, sobretudo pela alegada má formação dos/as estudantes que chegavam às empresas ou escolas despreparados/as, como aponta Barra (2020), a Resolução CFE nº 9/1969 representou um avanço ao possibilitar que a escola pública ocupasse um lugar mais efetivo nos processos de formação inicial.

A Resolução CFE nº 9/1969 estabeleceu diretrizes para os cursos de formação de professores para o Ensino de 1º grau, reconhecendo o estágio supervisionado como parte obrigatória e integrante do currículo do Ensino Normal e consolidando-o como atividade formativa fundamental. Esse movimento marcou o início de uma mudança significativa: o deslocamento da centralidade exclusiva da universidade para o reconhecimento da escola como espaço legítimo e constitutivo da formação profissional.

No contexto do ensino superior, em 1972, com a publicação da portaria nº 1002/1972[14] do Departamento Nacional de Mão de Obra, do Ministério do trabalho, é que se tem a primeira referência legal para a implantação do Estágio supervisionado nos currículos escolares. Na sequência, o Parecer CFE nº 4873/1975 decreta o estágio supervisionado como componente obrigatório dos cursos de licenciatura, que tem a supervisão de estágio delegada a cargo dos professores/as orientadores/as, responsáveis pela integração conteúdos e metodologias.

Em 1977, ainda durante o Regime Militar, foi instituída a Lei nº 6.494/1977, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de educação superior, de ensino profissionalizante de 2º grau e supletivo (Brasil, 1977). Essa lei já apresentava dispositivos que indicavam preocupação com a escolha do campo de estágio, com a função formativa do estágio e com a oficialização de parcerias institucionais, ainda que tais disposições estivessem limitadas aos estudantes desses níveis de ensino.

No Artigo 1º da Lei nº 6.494/1977, inciso I, fica evidenciado que o estágio somente poderia ocorrer em espaços que oferecessem condições de proporcionar experiências práticas relacionadas à área de formação. Outro ponto de destaque refere-se ao estudante, que deveria estar apto para realizar o estágio (Brasil, 1977).

Essa normativa permite refletir sobre o início de uma preocupação com a escolha dos campos de estágio, que deveriam ser adequados para a realização dessa atividade, de modo a contribuir efetivamente para a aprendizagem dos/as estudantes. Assim, esperava-se que estes pudessem vivenciar experiências significativas, articulando os conhecimentos construídos no curso com as práticas desenvolvidas no campo de estágio, mediadas pelas interações, partilhas e provocações ali presentes.

No Artigo 1º, inciso III, da Lei nº 6.494/1977, estabelece-se que "[...] os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares" (Brasil, 1977).

No entanto, observa-se que não há explicitações diretas sobre a relação entre universidade e campo profissional. Ainda assim, é possível identificar alguns indícios dessa aproximação ao se mencionar, ainda que indiretamente, a necessidade de respeito às avaliações realizadas em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, aspecto que precisa ser considerado e discutido no processo de articulação com o campo de estágio.

[14] Informações cedidas pela profa. Dra. Elisangela Mercado da Universidade Federal de Alagoas. Para tanto, nesse momento, ainda não pôde ser explorada, uma vez que ainda não se encontram em domínio público os pareceres de 72 e 75.

Outro destaque da Lei nº 6.494/1977, no Artigo 1º, inciso III, está relacionado à importância do planejamento e do acompanhamento do estágio, ainda que o documento não especifique claramente de quem é a responsabilidade nem como essas atividades deveriam ocorrer entre os sujeitos participantes.

Por sua vez, o Artigo 3º da mesma lei formaliza o estágio "[...] mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino" (Brasil, 1977). Segundo Colombo e Ballão (2014), apesar desses avanços, o estágio ainda era considerado uma atividade centrada no estudante, sem participação direta da escola e sem termos de compromisso efetivos.

Para Barra (2020), o termo de compromisso evidencia a lógica do convênio entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, mas também revela uma assimetria nessa relação. Como destaca a autora, esse instrumento "[...] realça o papel da instituição formadora (interveniente), ao mesmo tempo em que relega a escola à condição de quem autoriza que outrem (alguém) faça uso (concedente) de si" (Barra, 2020, p. 6). Assim, a escola aparece não como parceira ativa no processo formativo, mas como espaço cedido, refletindo uma concepção hierarquizada e pouco dialógica da relação entre universidade e campo profissional.

Em decorrência dessa definição de papéis na legislação, para essa autora, ainda existe um processo de naturalização do estágio, com destaque para a invisibilidade da escola, visto que muitas vezes a escola é entendida apenas como um lugar para realização de uma etapa da formação, não sendo considerado como um lugar formativo que se retroalimenta junto à universidade por meio do estágio.

A Lei nº 6.494/1977 foi regulamentada pelo Decreto nº 87.497/1982, que estabeleceu a obrigatoriedade de inserção do estágio no cômputo das atividades didático-curriculares sob responsabilidade das instituições de Educação Superior. Nesse sentido, é possível perceber avanços na caracterização do estágio, pois o Decreto nº 87.497/1982 trouxe novas conceituações, como aprendizagem social, profissional e cultural. No entanto, ainda não há evidências de um processo pautado na colaboração, envolvendo uma relação efetiva entre professores do campo e professores supervisores, como indicado no Artigo 2º do referido decreto:

> Considera-se estágio curricular, para efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoa jurídica de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (Brasil, 1982).

Colombo e Ballão (2014) afirmam que houve um avanço quanto à caracterização do estágio no Decreto nº 87.497/1982. Entretanto, ainda faltava um conceito consistente de organização, visto que a falta de acordo de compromisso entre instituição formadora e campo de estágio gerava entendimento de que somente os estudantes assumiam esse compromisso, invisibilizando assim a importância da escola e seu papel primário, bem como o papel da Universidade no processo formativo e do papel do supervisor/a

Com aprovação do Decreto nº 8.7497/1982, artigo 2º, a inserção do estágio no computo das atividades didático-curriculares de competência da instituição de Educação Superior passa a ser obrigatória. Assim, já é possível perceber um avanço em seu conceito, considerando-o uma atividade sociocultural:

> Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (Brasil, 1982, s/p).

Compreendendo o disposto no Artigo 4º do Decreto nº 87.497/1982, que regula as ações das instituições de ensino relacionadas ao estágio, percebe-se que a sistematização da organização, orientação, supervisão e avaliação do estágio curricular é de responsabilidade das instituições de Educação Superior. No entanto, ainda não há indícios de uma relação colaborativa entre Educação Superior e escolas. O decreto apenas ratifica a importância da assinatura do termo de compromisso pelo estudante e define as condições imprescindíveis para a caracterização e a definição dos campos de estágio, conforme estabelecido na Lei nº 6.494/1977.

Em 1994, foi instituída a Lei nº 8.859/1994, que manteve os princípios da Lei nº 6.494/1977 e avançou ao estender o direito ao estágio aos/às estudantes portadores/as de deficiência. Essa ampliação ocorreu em um contexto político de redemocratização, marcado por debates sobre cidadania, equidade e acesso aos direitos, decorrentes da Constituição Federal de 1988 e do fortalecimento de marcos legais voltados à inclusão social.

Destaca-se, nesse percurso histórico, a relevância da Lei nº 8.859/1994, cuja compreensão é fundamental para análises que envolvem a escolha dos campos de estágio e a sensibilização do campo profissional quanto à responsabilidade de acolher e garantir condições adequadas à formação dos/as estagiários/as. Essa perspectiva permite compreender o estágio também como um espaço de efetivação do direito à participação social.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 representou um marco nas transformações do sistema educacional brasileiro. No entanto, de acordo com Barra (2020), o documento ainda invisibiliza as contribuições do campo do estágio para a formação, enquanto espaço potente de aprendizagem junto à universidade, conforme previsto no Artigo 82 da LDB. A autora destaca que, apesar de representar um marco da redemocratização política, a LDB nº 9.394/1996 ainda não reconhece o estágio como trabalho da escola ou do professor, carregando uma contradição no que diz respeito ao estágio e à prática docente:

> [...] o ato de lei que promove as distinções de funções da universidade e da escola, a primeira interveniente, a segunda concedente, incrementa a invisibilidade do trabalho da escola, assertiva que ganha reforço quando se está diante do texto da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Barra, 2020, p. 7).

Barra (2020) traz como evidência das limitações da LDB uma reflexão a partir da análise de um documento normativo desenvolvido em 2014 no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), denominado *Orientações para a realização de estágio curricular e pesquisas educacionais da Rede Municipal de Educação (RME)*. Para a pesquisadora, esse documento revela o interesse em se estabelecer critérios para a admissão nas escolas, como número de estagiários por turma, envio da relação para secretaria, entre outros aspectos não identificados no texto.

Para tanto, ressalta que, inicialmente, o documento analisado atende à LDB,

> [...] mas entende-se que tratar de questões associadas ao estágio com uma legalidade se revela insuficiente, carecendo de alguma concepção que atrele o estágio à formação ou ao papel da escola e o trabalho do professor da escola e na formação do futuro professor (Barra, 2020, p. 8).

Essa crítica reforça a importância de se ultrapassar a mera legalidade e avançar na construção de concepções formativas que compreendam o estágio supervisionado como espaço de interlocução entre universidade e campo profissional, teoria e prática, formação inicial e cotidiano docente.

Outro documento pertinente às reflexões desta seção é o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, cursos de licenciatura de graduação plena, consolidando políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação básica e à valorização da formação de professores/as. Esse parecer foi elaborado em um contexto de consolidação das políticas públicas educacionais no Brasil, após a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da LDB

nº 9.394/1996, marcado pela busca de diretrizes nacionais capazes de orientar a formação docente a partir de concepções mais integradas e comprometidas com a qualidade da educação pública.

Nesse cenário, o parecer defende um novo paradigma de formação, de caráter holístico, que reconhece a indissociabilidade entre teoria e prática e valoriza a docência como eixo estruturante da identidade profissional. A prática, nesse marco, deixa de ocupar um lugar periférico na formação e passa a ser concebida como componente curricular essencial:

> Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Brasil, 2001).

Quanto ao eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, os relatores desse Parecer deixam claro que a prática, na matriz do curso, não pode ficar reduzida a um espaço isolado dos demais componente curricular do curso. A esse respeito, Aroeira (2018) destaca:

> [...] os Estágios, assim como a Didática, não podem sozinhos ser responsáveis por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores; podem contribuir nesse processo, mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não se perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-a como campo de atuação em todas as disciplinas (Aroeira, 2018, p. 15).

O Parecer mencionado enfatiza que o estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso, de modo a oportunizar aos/às estudantes experiências formativas em todas as áreas de atuação. No que se refere à relação entre universidade e campo profissional, bem como à valorização da escola como espaço formador, o Parecer CNE/CP nº 9/2001 começa a conferir maior visibilidade ao estágio, ao destacar a importância de se reservar, em sua etapa final, um período destinado à docência compartilhada. Essa etapa deve ocorrer sob a supervisão da escola de formação e, preferencialmente, na condição de assistente de professores/as experientes. O Parecer ainda afirma que para que de fato exista essa docência compartilhada, é preciso que:

> [...]exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses "tempos na escola" devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (Brasil, 2001).

Na citação acima, percebe-se um avanço significativo quanto à importância da valorização das relações entre as instituições formadoras, as quais são delineadas a partir: a) do compromisso colaborativo no processo de formação; b) da produção de documentos formais em parceria (da organização, planejamento e avaliação; e c) da ampliação do conceito de estágio que historicamente tem fragmentado e hierarquizado os espaços.

O Parecer CNE/CP nº 27/2001 apresenta uma alteração pontual, porém significativa, no Parecer CNE/CP nº 9/2001, ao modificar a redação do item 3.6, alínea "c", que trata do estágio supervisionado como eixo articulador das dimensões teóricas e práticas da formação docente. A principal mudança refere-se à determinação de que o estágio passe a ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, ou seja, após a consolidação de uma base teórica que sustente o trabalho no campo profissional. Essa alteração reforça a concepção de que o estágio não deve ser uma prática antecipada, descolada da formação inicial, mas uma experiência orientada e situada, que exige fundamentos pedagógicos e epistemológicos prévios. Ainda assim, prevalece a submissão do estágio ao saber teórico e não o estágio como um campo de estudo e produção de conhecimento.

Embora o Parecer CNE/CP nº 27/2001 tenha trazido contribuição ao estabelecer que o estágio supervisionado deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso de licenciatura, sua ênfase recai exclusivamente sobre o momento de inserção do estágio no percurso formativo.

Em contraste, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 representa um avanço mais significativo ao aprofundar a concepção do estágio supervisionado como componente curricular articulado à prática e ao trabalho acadêmico, reafirmando sua natureza formativa e sua vinculação à totalidade do curso, ainda que sua realização efetiva ocorra na segunda metade do curso. Além disso, o parecer amplia a discussão ao explicitar o papel dos sistemas de ensino na garantia da realização do estágio, conforme previsto no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, promovendo o regime de colaboração entre instituições formadoras e redes públicas de ensino.

Um dos aspectos inovadores do Parecer CNE/CP nº 28/2001 é a proposição de contrapartida formativa: as escolas que acolhem estagiários podem se beneficiar de ações de formação continuada oferecidas pelas instituições de ensino superior. Tal perspectiva sinaliza um esforço de superação da lógica instrumental e unilateral do estágio, reconhecendo-o como espaço de formação compartilhada e de fortalecimento da relação entre universidade e campo profissional.

Nesse contexto de consolidação de uma política nacional voltada à qualificação da formação de professores/as, é publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo também parâmetros de duração e carga horária dos cursos.

> Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmicocientífico-culturais (Brasil, 2002).

Destaca-se ainda, no Art. 5º, Parágrafo único, que a "aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas" (Brasil, 2002).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, ao oficializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, reafirma e sistematiza princípios já discutidos nos pareceres que a antecederam, como os de nº 9, 27 e 28/2001. Em seu Artigo 12, inciso I, estabelece que a prática como componente curricular não deve se reduzir a um espaço isolado, restrito ao estágio supervisionado e desarticulado do restante do curso. Essa diretriz dialoga diretamente com o esforço, presente nos documentos anteriores, de superar uma lógica fragmentada de formação, defendendo a articulação contínua entre teoria, prática e vivência profissional ao longo de toda a trajetória formativa.

No Artigo 13, inciso III, a resolução CNE/CP nº 1/2002 reforça outro aspecto central do novo paradigma formativo ao estabelecer que o estágio obrigatório deve ser realizado em escolas de educação básica, sob regime de colaboração entre as instituições envolvidas, e com avaliação conjunta realizada tanto pela instituição formadora quanto pela escola-campo. Essa diretriz reforça o compromisso com uma formação de professores/as que reconhece a escola como espaço legítimo de produção de saberes, promovendo a articulação entre universidade e campo profissional.

Ao integrar essas orientações, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 representa um marco na consolidação de uma política de formação docente que valoriza o estágio supervisionado não apenas como exigência legal, mas como dimensão estruturante e formativa do currículo, ancorada no diálogo interinstitucional e no compromisso com a qualidade social da educação.

Na Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNCP), licenciatura destinada à formação de professores/as para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além da atuação em gestão escolar e em outras áreas da educação básica, tem-se uma redução da carga horária de 400h para 300h, conforme o Art. 7º, inciso II:

> [...] 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição (Brasil, 2006, p. 4).

Essa Resolução representa um grande avanço ao integrar o estágio supervisionado em educação infantil no projeto político do curso, tornando-o um componente curricular obrigatório e ao ampliar os espaços de estágio, incluindo os espaços não escolares.

Na sequência desse processo normativo e como uma forma de regulamentar o estágio em âmbito nacional, foi sancionada a Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como a Lei do Estágio. Essa legislação foi criada em um contexto político de valorização dos direitos estudantis, expansão do ensino superior e fortalecimento das políticas públicas de regulação da formação profissional, durante o segundo mandato do governo Lula (2007–2010).

A Lei Federal nº 11.788/2008 surge com o objetivo de atualizar e unificar as regras relativas ao estágio supervisionado em todos os níveis de ensino, garantindo direitos aos/às estudantes, como jornada de trabalho compatível com as atividades acadêmicas, recesso remunerado e a formalização por meio do termo de compromisso. Seu escopo abrange tanto os estágios obrigatórios quanto os não obrigatórios, contribuindo para a proteção legal do/a estagiário/a e para a definição das responsabilidades da instituição formadora, da parte concedente e do próprio estudante.

No Artigo 1º da Federal nº 11.788/2008, encontra-se o conceito legal de estágio, que reforça sua natureza educativa e sua vinculação ao projeto pedagógico do curso:

> Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008, n.p.).

Embora a Lei nº 11.788/2008 mantenha como foco a preparação para o trabalho produtivo, reforçando uma lógica ainda orientada pelas demandas do mercado, é possível identificar avanços no que tange ao reconhecimento do estágio como parte integrante da formação acadêmica. Um desses avanços diz respeito à valorização dos sujeitos envolvidos no processo formativo, especialmente o/a professor/a do campo de estágio, que passa a ser formalmente reconhecido/a como supervisor/a da formação em serviço, como expresso no Artigo 3º, inciso I: "O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente" (Brasil, 2008).

No entanto, observa-se que a Lei não explicita as possíveis atribuições do(a) professor(a) supervisor no regime de colaboração. Ao contrário, apenas menciona a obrigatoriedade do acompanhamento efetivo pelos/as professores/as responsáveis pela orientação e supervisão, deixando margens para que a forma de como se dará a orientação e supervisão seja definida pela instituição formadora.

No Art. 9º são apresentadas as obrigações da parte concedente, em relação aos estágios:

> I – celebrar termo de compromisso com o educando e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar; II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando; III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário; IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades; V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas; VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos; VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas (Brasil, 2008, s.p.).

Para Barra (2020, p. 8), "[...] essa lei indica certa equiparação entre o trabalho com o estágio desenvolvido pelos professores da universidade e da escola". Ao mesmo tempo, apesar do avanço, a autora faz uma leitura crítica dessa Lei quanto à participação dos professores das escolas, pois, para ela, "[...] o efeito de visibilizar o trabalho realizado pelo professor da escola, também promove a sua negação já que, para tal, basta que apresente 'vistos dos relatórios'" (Barra, 2020, p. 9).

No avançar deste percurso legislativo, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação

brasileira no período de 2014 a 2024. Elaborado em um contexto político de participação social ampliada e fortalecimento das políticas públicas educacionais, durante o governo Dilma Rousseff, o PNE reafirma a centralidade da formação e valorização docente como pilares para a melhoria da qualidade da educação básica.

Embora o PNE não traga uma meta exclusiva para o estágio supervisionado, o documento o contempla de forma relevante nas estratégias da Meta 15, que trata da formação inicial de professores. Em especial, as estratégias 12.8, que visa "ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior" (Brasil, 2014, p.74), e a 15.8, que busca "valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, almejando o trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica [...]" (Brasil, 2014, p. 80).

Essa formulação representa um avanço ao reconhecer o estágio não apenas como exigência curricular, mas como elemento estratégico na formação dos professores/as, na articulação entre universidade e escola, entre formação inicial e experiência docente, destacando o papel do campo profissional como espaço legítimo de formação. Além disso, a proposta do PNE fortalece o princípio do regime de colaboração, ao atribuir aos sistemas públicos de ensino a responsabilidade de garantir condições para a realização do estágio supervisionado com qualidade.

Com a homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abrangendo os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada, consolida-se um importante marco normativo da política educacional brasileira. Essa Resolução foi elaborada em um contexto político de fortalecimento do regime democrático e da valorização da educação pública, marcado pela vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e pela continuidade das políticas de inclusão, formação docente e compromisso com a qualidade social da educação.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 propõe uma formação inicial e continuada fundamentada na coletividade, no diálogo entre os espaços de atuação e no reconhecimento das práticas como territórios de produção de saberes pedagógicos, superando modelos fragmentados e instrumentais.

Outro aspecto fundamental da Resolução CNE/CP nº 2/2015 diz respeito ao Artigo 13, que estabelece a carga horária mínima de 800 horas para atividades práticas na formação docente, divididas em dois eixos complementares: I – 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo de todo o processo formativo; e II – 400 horas de estágio

supervisionado, a serem realizadas na área de formação e atuação na educação básica, podendo contemplar outras áreas específicas, conforme o projeto de curso da instituição (Brasil, 2015).

Essa distinção de carga horária entre prática e estágio representa um avanço conceitual importante, pois reconhece que a formação de professores/as demanda experiências práticas contínuas e integradas desde o início do curso, ao mesmo tempo em que valoriza o estágio como espaço específico de inserção no campo profissional, construção da identidade docente e articulação entre universidade e campo profissional.

Pimenta e Lima (2017) realizam um estudo comparativo entre a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, apontando diferenças significativas no modo como cada uma concebe a formação de professores/as e, por consequência, o estágio supervisionado. Segundo as autoras, a resolução CNE/CP nº 1/2002, voltada exclusivamente à formação inicial, tem como eixo central a noção de competência, entendida como conjunto de habilidades e desempenhos esperados. Essa concepção, ainda fortemente influenciada por uma lógica tecnicista, "ao estabelecer as competências como núcleo de formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico" (Pimenta; Lima, 2017, p. 76), desconsiderando suas dimensões ético-políticas, sociais e investigativas.

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015, por sua vez, traz uma perspectiva de formação que "valoriza o professor crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis e da práxis educativa nos contextos escolares (Pimenta; Lima, 2017, p. 78), considerando que um dos princípios desta Resolução está relacionado à "articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 2015, p. 4).

No Art. 3º, que se refere aos Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, é possível encontrar no inciso III a formação inicial e continuada, com foco no regime de colaboração.

> A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Brasil, 2015, p. 4).

O inciso 4º do mesmo artigo determina que os profissionais do magistério são aqueles que exercem outras funções, como os da gestão, partindo do princípio da "[...] compressão dos profissionais no Magistério como agente formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais" (Brasil, 2015, p. 4).

Essa compressão permite-nos inferir a valorização de todos os profissionais que compõem os espaços educacionais, enquanto sujeitos de direitos à continuidade da formação e deveres na garantia do desenvolvimento profissional dos estudantes. Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 76), essa Resolução vem "[...] afirmar o compromisso público do Estado com o desenvolvimento e formação dos profissionais do Magistério como uma condição essencial para assegurar-se o direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade [...]".

Embora seja uma Resolução que traz na sua essência a valorização da formação continuada como componente essencial da profissionalização dos profissionais do Magistério, Pimenta e Lima (2017) fazem uma crítica à omissão do termo "curricular" associado ao estágio no Art. 13, inciso 1º, que estava presente ainda da Resolução CNE/CP nº. 2/2002. Para a autoras, essa omissão traz implicações, visto que:

> [...] abre espaço para diversas, contraditórias e ambíguas interpretações que podem comprometer a relevância desse componente curricular, historicamente reconhecido como essencial na formação inicial e na articulação entre as instituições superiores e as escolas básicas e outros locais de trabalho, e credibilidade profissional dos professores (Pimenta; Lima, 2017, p. 80).

A Retirada dessa palavra, ainda segundo as autoras, contradiz o que está posto na Resolução que traz um discurso emancipatório, crítico e reflexivo ao longo de toda Resolução, descaracterizado assim:

> a) [...] estágio como a atividade teórica instrumentalizadora da práxis dos profissionais do Magistério.
> b) [...] a valorização da práxis formativa, da indissociação teoria e prática, posta em todo texto.
> c) [...] até mesmo a não responsabilidade de um professor específico e qualificado para responder por esse componente curricular (Pimenta; Lima, 2017, p. 80).

A despeito da crítica, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 é considerada um grande ganho para formação de professores, em especial, ao pressupor que a formação se potencializa no coletivo por meio das trocas dos contextos culturais e sociais e que o estágio contribui positivamente para a formação daqueles que participam do processo quando se tem uma efetiva relação entre universidade e campo profissional.

Após quatro anos da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, é instituída a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), revogando integralmente a diretriz anterior.

Essa mudança normativa ocorre em um contexto político marcado pela ascensão do governo Bolsonaro (2019-202), no qual as políticas educacionais passam a ser orientadas por uma lógica tecnicista, centralizadora e alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase em competências e desempenho.

Diferentemente da Resolução CNE/CP nº 2/2015, construída por meio de amplo debate democrático e participação social, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi formulada com limitada escuta da comunidade acadêmica, revelando um processo de ruptura com concepções de formação mais críticas, dialógicas e comprometidas com a diversidade.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 redefine a organização dos cursos de licenciatura com base em competências específicas, desloca o protagonismo das instituições formadoras e recoloca o estágio supervisionado em uma perspectiva mais instrumental, esvaziando seu potencial formativo como espaço de investigação, construção de saberes e articulação entre universidade e campo profissional.

Para Mussi (2022), essa nova resolução representa um retrocesso, pois considera que a Resolução atual rompe integralmente com as conquistas qualitativas na formação e valorização profissional. Além disso, apresenta uma concepção reducionista de docência, cuja função principal seria o domínio da prática, supervalorizando o saber fazer e, assim, diminuindo a integração entre teoria e prática defendida pela Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2015, a prática é compreendida como componente estruturante da formação de professores/as, articulada à pesquisa, à reflexão e à construção crítica do conhecimento profissional, em diálogo constante com o campo de atuação. Em contraste, embora o Artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 2/2019 reafirme a centralidade da prática na formação docente, essa centralidade se ancora em uma concepção restritiva e tecnicista, reduzindo a prática à aplicação de competências previamente definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um dos indícios mais claros dessa mudança conceitual é a substituição da nomenclatura “professor/a supervisor/a” por “mentor(a)”. Essa alteração não é meramente terminológica, mas indica uma reconfiguração da relação entre universidade e escola: a escola deixa de ser reconhecida como espaço autônomo de formação e passa a ser tratada como ambiente de validação de desempenhos, orientado por prescrições curriculares. Nesse contexto, a figura do/a mentor(a) atua mais como executor/a de um processo formativo previamente definido do que como sujeito participante da construção dialógica do estágio.

Outrossim, desconsidera o planejamento coletivo entre as instituições, visto que prevê o engajamento de toda a equipe do curso para o planejamento e avaliação, conforme excerto abaixo:

> A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores:
> VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
> X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório (Brasil, 2019).

Outro indício de regressão pode ser visto no Artigo 10º da Resolução CNE/CP nº 2/2019. No inciso III deste artigo é reafirmada a exigência de 400 horas para o estágio supervisionado nos cursos de formação inicial de professores, mas o texto enfatiza que tais horas devem ocorrer em "situação real de trabalho em escola" (Brasil, 2019, p. 6), evidenciando uma concepção de estágio centrada na inserção direta do/a estudante no cotidiano escolar, sob uma lógica experiencial. Embora a presença na escola seja fundamental para a formação, a ênfase exclusiva na "situação real de trabalho" revela uma redução do estágio à dimensão operacional e adaptativa, desconsiderando-o como espaço de aprendizagem dialógica, reflexão crítica e construção de saberes profissionais.

Segundo Veiga (2022), o Manifesto do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 8/ANPEd) critica a Resolução 2/2019 por ter sido criada em meio à pandemia da COVID-19, sem debates ou consultas públicas, silenciando as vozes dos contextos educacionais. Para o GT, "[...] a proposta da Resolução 2/2019 trilha a lógica formativa instrumental embasada pelos critérios de eficiência e eficácia e não pelos critérios da afetividade e da relevância educacional" (Veiga, 2022, p. 101).

Não muito diferente das críticas que incidiram sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2019, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, também foi publicada sem o devido diálogo com entidades da educação, associações científicas e coletivos envolvidos com a formação docente. Tais grupos haviam contribuído com posicionamentos qualificados a partir do Parecer CNE/CP nº 4/2024, e reagiram com forte indignação diante da aprovação da nova normativa, que ignorou suas contribuições e preocupações.

A Resolução nº 4/2024 reafirma a continuidade de uma matriz formativa centrada em competências e habilidades, de caráter pragmatista e utilitário, desvinculada de uma compreensão crítica e histórica da educação e da docência. Tal diretriz reforça o alinhamento com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), desconsiderando a necessária articulação entre formação inicial, formação continuada e as complexidades do trabalho docente. Assim, a resolução representa mais um retrocesso no campo das políticas públicas de formação docente, esvaziando a perspectiva de uma formação comprometida com a transformação social e com os direitos das crianças, dos professores e da escola pública.

O estágio curricular supervisionado, abordado no Núcleo IV e com carga horária de 400 (quatrocentas) horas, deve ser desenvolvido de forma distribuída ao longo de todo o percurso formativo, com início previsto já no primeiro semestre do curso (Art. 13, § 5º, inciso V). Essa diretriz reflete uma concepção de estágio de caráter pragmático e funcional, carente de uma fundamentação teórico-crítica mais aprofundada.

A Resolução ainda não especifica uma carga horária própria para o estágio supervisionado em Educação Infantil, o que evidencia a ausência de um reconhecimento das particularidades dessa etapa da educação básica e pode comprometer a efetivação de uma formação docente sensível às especificidades da infância.

Para tanto, ao se considerar a valorização dessa relação, destaca-se que os campos profissionais têm a responsabilidade de integrar em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) a parceria com as instituições formadoras por meio do estágio. A universidade, por sua vez, pode contribuir ativamente nesse processo, colaborando para a construção coletiva desses projetos e para o fortalecimento dos vínculos formativos entre teoria e prática.

A pesquisa de Barra (2020) evidencia que, na prática, o estágio supervisionado muitas vezes não é contemplado nos PPPs das escolas, assim como a parceria entre universidade e escola raramente é mencionada ou formalizada. Essa ausência revela o lugar secundário que o estágio ainda ocupa em muitas instituições escolares, mesmo sendo previsto nas diretrizes curriculares como parte fundamental da formação docente.

Em 2017, a autora desenvolveu a pesquisa intitulada *Recortes da relação entre formação e atuação no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia*, com o objetivo de capturar, no plano empírico, os indícios de naturalização e invisibilidade da participação da escola no processo formativo dos estagiários.

A pesquisa contou com a participação de 61 professores supervisores de estágio, ou seja, professores dos campos de estágio que atuavam em escolas das redes federal, estadual e

municipal. Como instrumento de coleta foi utilizado o questionário e as respostas foram cruzadas com o estudo documental dos PPPs das escolas.

No artigo de Valdeniza Barra (2020), é apresentado um quadro analítico sobre a presença do estágio nos textos dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de três escolas da rede municipal. Segundo a autora, o PPP da escola A, referente aos anos de 2013 e 2014, não apresenta nenhuma menção ao estágio.

Já na escola B, no documento de 2011, o estágio é citado no contexto do histórico de fundação da instituição, cujo objetivo era ser escola-campo de estágio e formação para o curso de magistério do Instituto de Educação de Goiás (IEG). Nesse mesmo documento, já se registra a parceria com a Universidade Federal de Goiás, por meio do "estágio supervisionado do curso de Pedagogia". Por fim, na escola C, o PPP de 2015 faz uma referência indireta ao estágio, ao afirmar: "Planejamento poderá acontecer em horário de aula, desde que o coletivo se organize de forma que os alunos não sejam dispensados (estágios)" (Barra, 2020, p. 12).

A autora identificou, inicialmente, que os PPCs das escolas revelam uma certa invisibilidade em relação à parceria com as instituições formadoras, uma vez que essa relação, quando presente, se reduz ao cumprimento de um protocolo informativo sobre o estágio. Trata-se, portanto, de uma formalização superficial, que não expressa, nos documentos, a intencionalidade formativa ou o compromisso coletivo com o processo de formação dos/as estagiários/as.

Na Educação Superior, Bernadete Gatti (2010) realizou uma pesquisa sobre as licenciaturas a partir dos planos de cursos e identificou a ausência de formalização das parcerias. A pesquisadora observou que a maior parte dos estágios envolve apenas atividades de observação, sendo a responsabilidade de buscar as escolas atribuída aos próprios estudantes. Além disso, não existe plano de trabalho estruturado nem articulação efetiva entre o ensino superior e a escola. Quanto à supervisão, ela se apresenta de forma genérica e burocrática.

Ainda segundo a autora, em sua pesquisa não foi possível obter evidências sobre como os estágios vêm sendo efetivamente desenvolvidos, destacando que os dados apresentam diversas imprecisões e que os planos inviabilizam uma análise real do que ocorre nos espaços de formação. Ela ressalta que "[...] raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos" (Gatti, 2010, p. 1373).

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese dos avanços legais relacionados ao estágio supervisionado, destacando os principais documentos normativos, acompanhados de seus respectivos anos, contextos políticos, conteúdos abordados e características centrais.

Quadro 1 - Quadro-síntese das normativas legais.

Ano	Contexto Político	Documento Normativo	Do que trata	Característica
1939	Estado Novo (1937–1945), regime autoritário ainda liderado por Getúlio Vargas. Centralização estatal, controle social e industrialização do país.	Decreto-lei n. 1.190/1939	Da organização à Faculdade Nacional de Filosofia, incluindo a criação do curso de Pedagogia no modelo 3+1.	Inclui o curso de Didática e no último ano, mas sem discussão sobre estágio
1942	Estado Novo (1937–1945), regime autoritário ainda liderado por Getúlio Vargas. Centralização estatal, controle social e industrialização do país.	O Decreto-Lei nº 4.073	Institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial,	O estágio é deliberado como um período de trabalho desenvolvido pelo aluno/a, no controle de um professor/a e no espaço da indústria.
1946	Após a queda do Estado Novo e durante o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946–1951).	Decreto-Lei n.º 8530/1946	Lei Orgânica do Ensino Normal	Integração dos conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso
1967	Ditadura Civil-Militar (1964–1985). Período que tinha como governo o presidente general Artur da Costa e Silva.	Portaria nº 1.002/1967	Institui o estágio escolar nas faculdades e escolas técnicas pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social.	Tem como foco a articulação entre escola e empresa, direitos e obrigações das empresas, sem vínculo empregatício.
1968	Ditadura Civil-Militar (1964–1985). Período que tinha como governo o presidente general Artur da Costa e Silva.	Lei nº 5.540/1968	Reforma Universitária e reorganização do ensino superior.	O estágio é visto como parte do currículo do ensino superior, mas ainda marcado por uma lógica técnica e funcionalista.
1969	Ditadura Civil-Militar (1964–1985). Período que tinha como governo o presidente general Artur da Costa e Silva.	Resolução CFE nº 9/ 1969	Formalização do estágio supervisionado no Ensino Normal	Estágio passa a ser prática obrigatória, como espaço e tempo formativo, valorizando a escola real como espaço formativo.
1975	Ditadura Civil-Militar (1964–1985). Período que tinha como governo o presidente o governo do presidente Ernesto Geisel (1974–1979). Uma política centralizadora, com ênfase na racionalidade técnico-instrumental, voltada à produtividade e à modernização do país.	Parecer CFE nº 4873/1975	Regulamentação da obrigatoriedade do estágio nas licenciaturas	Atribuição do estágio ao/a professor/a orientador/a
1977	Ditadura Civil-Militar (1964–1985). Período que tinha como governo o presidente o governo do presidente Ernesto Geisel (1974–1979).	Lei nº 6.494/1977	Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo	Criação do termo de compromisso, estágio como atividade planejada e avaliada.

	Uma política centralizadora, com ênfase na racionalidade técnico-instrumental, voltada à produtividade e à modernização do país			
1982	Final da ditadura civil-militar (1964–1985), durante o governo do general João Baptista Figueiredo (1979–1985), o último presidente militar. Esse período foi marcado pelo crescimento da pressão popular por redemocratização	Decreto nº 87.497/1982	Regulamentação da Lei nº 6.494/1977	Estágio como aprendizagem social, cultural e profissional, mas com lógica unilateral, mas sem avanço caracterização do estágio
1994	Contexto político de redemocratização e de fortalecimento dos marcos legais voltados à inclusão social	Lei nº 8.859/1994	Modificação dos dispositivos da Lei nº 6.494/1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.	Deve-se levar em consideração os espaços físicos do campo profissional
1996	Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no contexto da consolidação democrática e das reformas neoliberais no Brasil	LDB nº 9.394/1996	Estabelecimento das diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Considera o estágio como espaço da relação teoria e prática, mas os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios. Determina um mínimo de 300 horas de prática de ensino.
2001	Segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999–2002). Período é marcado por políticas de reforma do Estado, com forte presença de princípios neoliberais na administração pública, como descentralização, avaliação por desempenho e responsabilização das instituições.	Parecer CNE/CP nº 9/2001	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	Reconhece a indissociabilidade entre teoria e prática e valoriza a docência como eixo estruturante da identidade profissional docente e traz a Valorização da prática e articulação universidade-escola, proposta de docência compartilhada
		Parecer CNE/CP nº 27/2001	Alteração do Parecer CNE/CP 9/2001, especificamente do item 3.6, alínea c.	O estágio passa a ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso
		Parecer CNE/CP nº 28/2001		Estágio supervisionado como componente curricular obrigatório articulado à prática e ao trabalho acadêmico e amplia a discussão sobre papel do estágio no sistema do ensino
2002	Final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1999–2002), marcado ainda por políticas de	Resolução CNE/CP nº 1/2002	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da	Aumento da 400h de estágio obrigatório, regime de colaboração entre universidade e escola

	reforma do Estado, com forte presença de princípios neoliberais		educação básica, em nível superior.	
2006	Contexto de políticas públicas voltadas à valorização da educação, inclusão social e ampliação do acesso ao ensino superior, sob a presidência do Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010).	Resolução CNE/CP Nº 1/ 2006	Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia.	Estágio de 300h, com prioridade à Educação Infantil e anos iniciais e ampliação dos espaços de estágio, incluindo os espaços não escolares.
2008	Contexto de políticas públicas voltadas à valorização da educação, inclusão social e ampliação do acesso ao ensino superior, sob a presidência do Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010).	Lei nº 11.788/2008	Regulamentação do estágio de estudantes de educação superior, ensino médio, educação profissional e especial.	Formaliza estágio como ato educativo, define papel do professor/a universitário/a e do campo profissional e direitos do estagiário e traz como foco a valorização de direitos estudantis.
2014	Contexto marcado por discussões como foco valorização da educação, na inclusão social, expansão do acesso à educação básica e superior, e valorização dos profissionais da educação, sob o governo de Dilma Rousseff (2011–2016).	Lei nº 13.005/2014 (PNE)	Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024	Não traz uma meta exclusiva para o estágio supervisionado, mas estratégias que traz o aumento de oferta de vagas e valorização das práticas e do estágio na formação.
2015	Cenário político instável, com crescente polarização e tensões que culminaram no processo de impeachment de Dilma Rousseff em seu segundo mandato.	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	400h de estágio e 400h de prática, formação colaborativa e valorização do campo profissional.
2019	Contexto marcado por uma inflexão nas políticas educacionais, com ênfase em abordagens tecnicistas e na valorização de competências e habilidades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob o governo de Jair Bolsonaro (2019–2022). Esse movimento implicou o enfraquecimento de princípios formativos	Resolução CNE/CP nº 2/2019	Foco na BNCC	Centralidade da prática sob lógica tecnicista, substituição de termos, enfraquecimento da autonomia da escola

	críticos e democráticos que haviam sido consolidados nas diretrizes anteriores			
2024	Contexto político conturbado, marcado por pouco diálogo com a sociedade educativa e críticas de diversas entidades que veem nela um recuo em termos de participação democrática e valorização docente. sob a presidência do Luiz Inácio Lula da Silva (2022-2026)	Resolução CNE/CP nº 4/ 2024	Institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores/as da educação básica	Traz uma concepção de estágio de caráter pragmático e funcional e não específica carga horária do estágio em educação infantil.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

É possível perceber, a partir desse percurso histórico, que houve avanços legais significativos no reconhecimento do estágio como parte fundamental da formação de professores/as, superando, ainda que parcialmente, concepções anteriores que o restringiam a uma prática meramente instrumental.

Os avanços reafirmam a importância da aproximação entre universidade e campo profissional, com valorização da escola como espaço formativo. No entanto, essa valorização, embora presente em princípios e orientações gerais, ainda carece de detalhamento e sistematização nos documentos legais, especialmente no que diz respeito à construção de vínculos formativos efetivos entre os sujeitos e instituições envolvidas. Assim, compreende-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado no sentido de consolidar legalmente a articulação efetiva entre universidade e campo profissional para que o estágio cumpra sua função formativa de modo pleno.

É preciso que o estágio seja reconhecido legalmente como espaço privilegiado de entrelaçamento entre a formação teórica e o exercício da profissão docente, um espaço de encontro e socialização potente entre atores e saberes, capaz de contribuir significativamente para a formação dos/as estudantes, professores/as da universidade e professores/as do campo.

O retrocesso representado pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024, ao reduzir o estágio a uma experiência prática orientada por competências e desarticulada de concepções críticas de formação, é uma das maiores preocupações e pode gerar impactos significativos tanto na formação inicial quanto na continuada de professores/as.

Ao esvaziar o estágio de sua dimensão investigativa, formativa e colaborativa, corre-se o risco de fortalecer uma lógica tecnicista e adaptativa, comprometendo a construção de práticas docentes contextualizadas, reflexivas e socialmente comprometidas.

Diante desse cenário, torna-se urgente manter e fortalecer os movimentos de resistência e mobilização coletiva em defesa da reconquista política do estágio como espaço legítimo e potente de formação. Isso implica defender sua centralidade nos projetos formativos e garantir condições institucionais e legais para que o estágio cumpra seu papel de articular universidade, campo profissional de modo crítico, ético e democrático.

Dando continuidade à reflexão sobre o estágio supervisionado na formação de professores/as, na próxima subseção discuto as concepções de estágios, com o intuito de compreender como esse componente tem sido pensado em sua dimensão formativa e os sentidos atribuídos à relação entre universidade e campo profissional.

2.3.2 Estágio supervisionado e suas concepções

O estágio na formação do/a professor/a tem sido considerado, por excelência, um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade profissional (Pimenta; Lima, 2017). É nesse espaço que o/a estudante tem a oportunidade de articular os saberes teóricos advindos da universidade com as práticas e teorias vivenciadas no campo profissional, enfrentando os desafios reais da docência e elaborando compreensões próprias sobre o que significa ser professor/a.

Historicamente, ao se falar em estágio supervisionado, era comum associar a expressão "relação teoria-prática". Como observa Menga Lüdke (2009, p. 101), essa relação foi tradicionalmente compreendida de maneira dicotômica, sendo "a primeira, habitualmente, atribuída à responsabilidade da instituição de ensino superior e a segunda à da instituição escolar". Ou seja, consolidou-se uma divisão funcional entre os dois espaços: à universidade caberia a formação teórica, enquanto à escola caberia a prática pedagógica. Tal separação, marcada por uma lógica fragmentada, revelou-se insuficiente para dar conta da complexidade do processo formativo, ao desconsiderar as possibilidades de construção compartilhada de saberes e a valorização da escola como espaço também formador.

Essa divisão funcional entre teoria e prática também se expressa, historicamente, na forma como disciplinas como Didática e Prática de Ensino foram concebidas nos currículos de formação. Em muitos cursos, essas disciplinas foram tratadas como momentos isolados e

voltados à aplicação de técnicas de ensino, desvinculadas de uma reflexão mais ampla sobre o processo educativo e sobre a realidade das escolas. Como apontam Pimenta e Lima (2017), a fragmentação enfraqueceu o papel da didática como campo que articula os fundamentos da educação com os desafios da prática docente.

Essa fragmentação entre teoria e prática também tem implicações diretas sobre a forma como o estágio supervisionado foi historicamente inserido nos currículos dos cursos de formação de professores/as. Pimenta e Lima (2017) ressaltam que a compreensão do estágio como "parte prática" da formação, em contraposição à teoria, contribuiu para sua subalternização na estrutura curricular, tanto em termos de carga horária quanto de valorização acadêmica. As autoras não apenas criticam a forma como os currículos foram organizados, mas também a própria concepção de teoria que os sustenta:

> [...] constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas sobre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim nem sequer se pode denominá-las *teorias,* pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formando (Pimenta; Lima, 2017. p. 27).

Com isso, a centralidade atribuída à teoria nos espaços universitários não se traduziu em um diálogo efetivo com as exigências da prática, o que contribuiu para a manutenção de espaços desiguais de poder na estrutura curricular (Pimenta; Lima, 2017), com o estágio ocupando uma posição secundária e, muitas vezes, esvaziada de sentido formativo mais profundo.

Gomes (2009) ressalta que, historicamente, o estágio na formação de professores foi encarado pelas instituições formadoras como um "mal necessário", o momento em que o estudante, sob 'supervisão', toma contato com as realidades presentes nas escolas, a fim de ser um futuro profissional da educação.

Para além desse aspecto que diminui o valor do estágio, Gomes (2009) define o estágio como:

> Uma atividade de aproximação com o campo profissional, por tratar-se de uma forma de inserção no mundo do trabalho e na área específica de atuação, de possibilidade de conexão entre a teoria estudada e a prática observada nas instituições que acolhem as estagiárias, configurando-se, assim, como um passo importante na construção das identidades (Gomes, 2009, p. 67).

Para essa autora, embora as instituições formadoras tragam como herança um modelo de segmentação entre teoria e prática, o estágio em sua essência, "[...] é teoria e prática ao

mesmo tempo, pois toda a prática subtende uma teoria que informa" (Gomes, 2009, p. 75), referindo-se à capacidade de articular dialeticamente o saber teórico e saber prático.

Quando se trata de vislumbrar o grande avanço nas concepções de estágio na literatura acadêmica, as pesquisadoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2017) são as grandes referências. As autoras defendem uma perspectiva de estágio pautada em atitudes investigativas e práticas de pesquisa, como forma de superar a dicotomia entre teoria e prática, historicamente construída na formação de professores/as.

As autoras compreendem o estágio como um componente curricular que não se configura como disciplina isolada, mas como uma atividade articuladora do curso, integrando os diferentes componentes curriculares e dialogando com o contexto social. Para que essa articulação se concretize, é necessário reconhecer que essa compreensão de estágio é atravessada por diferentes concepções de prática e teoria, que refletem disputas históricas e epistemológicas no campo da formação de professores/as.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017) identificam quatro propostas presentes nas concepções de prática no estágio supervisionado: 1) A prática como imitação de modelos; 2) A prática como instrumentalização técnica; 3) A prática como aproximação da realidade e atividade teórica; e 4) O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.

A prática como imitação de modelos, conforme apontam Pimenta e Lima (2017), embora tenha sua importância no processo formativo, sobretudo quando os/as estudantes aprendem observando seus/suas professores/as em ação, não é suficiente. As autoras destacam que essa concepção apresenta limitações, especialmente por não favorecer o posicionamento crítico dos/as estudantes diante da prática docente, restringindo-os à reprodução de comportamentos e estratégias sem uma análise mais profunda das condições e finalidades do ato educativo.

De acordo com Pimenta e Lima (2017), o pressuposto que sustenta essa concepção é a ideia de que a realidade do ensino é imutável, assim como os/as estudantes que nela se inserem. Nesse entendimento, segundo as autoras, aprender a profissão docente ocorre por meio da observação, imitação, reprodução e, em alguns casos, pela reelaboração de modelos consagrados como "bons" na prática escolar. Nessa perspectiva, o estágio se reduz:

> [...] a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar e espera-se do estagiário a elaboração e execução de "aulas-modelo" (Pimenta; Lima, 2017, p. 29).

Trata-se de uma visão de estágio que desconsidera o campo profissional em sua totalidade, reduzindo-o à sala de aula e ignorando as múltiplas dimensões que compõem a prática docente, como o projeto político-pedagógico, as relações institucionais, as condições de trabalho e o contexto sociocultural da escola. Essa perspectiva contribui para a efetivação de estágios desarticulados, prescritivos e centrados em modelos prontos, nos quais a universidade permanece isolada da escola, sem promover um diálogo efetivo entre os diferentes atores e saberes envolvidos no processo formativo.

No que se refere à *prática como instrumentalização técnica*, a concepção que está em seu núcleo parte da ideia de que a docência possui uma dimensão técnica, pois "[...] o exercício de qualquer profissão é técnico" (Pimenta; Lima, 2017, p. 29). A partir desse princípio, compreende-se que o exercício da profissão exige o domínio de habilidades específicas e procedimentos operacionais, necessários à organização do fazer pedagógico.

No entanto, Pimenta e Lima (2017) alertam que, embora reconheçam a importância da dimensão técnica, o foco exclusivo nas técnicas não é suficiente para responder aos desafios da prática docente, uma vez que os/as professores/as enfrentam situações complexas, singulares e carregadas de dimensões éticas, políticas e sociais.

> A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais ocorrem o ensino (Pimenta; Lima, 2017, p. 31).

Essa concepção de prática não se fundamenta na articulação entre universidade e campo profissional, pois reduz o exercício docente à execução de técnicas para resolver problemas do contexto, centrada apenas no domínio do "como fazer". Ao desconsiderar a complexidade do trabalho pedagógico, essa lógica reafirma a dicotomia entre teoria e prática, gerando equívocos significativos no processo formativo (Pimenta; Lima, 2017).

Um exemplo clássico desse tipo de concepção técnica de estágio é representado por práticas como oficinas pedagógicas, microensino, miniaulas e dinâmicas de grupo, fundamentadas na ideia de que

> [...] um curso de formação estará dando conta do aspecto prático da profissão à medida que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades, consideradas a priori, como necessárias para um bom desempenho docente (Pimenta; Lima, 2017, p. 30).

Nessa seara, a habilidade técnica torna-se o centro da ação pedagógica, orientando a formação para o domínio de procedimentos previamente definidos. No entanto, Pimenta e Lima

(2017) ressaltam que a habilidade essencial que o/a professor/a deve desenvolver não se restringe à execução de técnicas, mas sim à capacidade de mobilizar, com criticidade, os recursos e saberes técnicos mais adequados às demandas específicas de cada contexto de ensino. Ou seja, trata-se de uma competência que articula dimensão técnica e reflexão situada, superando a lógica do treinamento e abrindo espaço para a construção autônoma e contextualizada da prática docente.

Para as autoras, quando o estágio não supera a lógica tecnicista como forma de enfrentar os desafios do campo profissional, permanece ancorado em uma concepção compensatória de educação, que busca apenas resolver problemas pontuais, desconsiderando as causas estruturais e complexas da realidade escolar. Essa abordagem acaba por produzir um distanciamento em relação ao campo profissional, ao tratar o estágio como prática instrumental e criticista, ou seja, espaço de correção e treinamento, e não como campo formativo.

Essa lógica é, segundo Pimenta e Lima (2017), realimentada pelo mito metodológico, ou seja, pela crença de que a simples aplicação de métodos e técnicas seria suficiente para garantir a eficácia do ensino, o que contribui para uma visão empobrecida e descontextualizada das práticas desenvolvidas no campo profissional durante o estágio supervisionado.

Como contraponto às concepções fragmentadas entre teoria e prática, ganha força uma perspectiva de prática que busca integrar teoria, realidade e pesquisa no processo formativo, superando a dicotomia historicamente construída entre saber e fazer. Nesse horizonte, situam-se duas propostas complementares identificadas por Pimenta e Lima (2017): o estágio como aproximação da realidade e atividade teórica e o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio, ambas voltadas à constituição de sujeitos críticos, reflexivos e investigativo

Tais propostas, alinhadas à concepção do estágio como atividade instrumentalizadora da práxis, tiveram "[...] como base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como processo dialético do desenvolvimento do homem historicamente situado" (Pimenta; Lima, p. 40). Para as autoras, as novas discussões sobre a epistemologia da prática e a diferenciação do conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

Ao defenderem a superação da fragmentação entre teoria e prática, as autoras ressaltam o conceito de atividade docente como práxis, entendida como ação consciente e reflexiva, na qual a indissociabilidade entre teoria e prática se faz essencial, como já mencionada na seção dois desta tese. Para Pimenta e Lima (2017), a função da teoria não é a de fornecer modelos prontos a serem aplicados, mas sim de iluminar e oferecer instrumentos que permitam analisar, compreender e questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos.

Esse entendimento é aprofundado por Pimenta (1995), ao conceber a práxis como atividade de transformação da realidade, retomando as formulações de Vásquez (1968), fundamentadas no pensamento de Marx. Nesse sentido, a autora destaca que a práxis implica a superação da mera contemplação ou reprodução da realidade, assumindo uma postura ativa e transformadora frente aos desafios do campo educacional.

No que se refere ao estágio como *aproximação da realidade e atividade teórica*, este modelo visa reduzir a concepção de estágio enquanto parte prática, pois é uma perspectiva que oportuniza aos participantes do estágio a trilharem um caminho pautado na reflexão e análise crítica da realidade. No entanto, as autoras destacam a importância de se conhecer o sentido da aproximação posto nessa perspectiva de estágio. Para elas, a "[...] aproximação à realidade só tem sentido quando possui conotação de envolvimento, de intencionalidade" (Pimenta; Lima, 2017, p. 36) diferente de uma aproximação em que o estágio se torna burocrático com preenchimento de fichas sem aprofundamento conceitual.

Um ponto de destaque apontado pelas autoras se refere ao papel dos professores orientadores do estágio. As autoras mencionam a importância do diálogo coletivo entre os seus pares e alunos, para que possam refletir e analisar a experiência a partir da realidade vivenciada. Essa relação dialógica proposta entre os sujeitos ao longo do estágio, torna-se um espaço de aproximação social e conceitual entre os docentes e alunos, ação necessária para o fortalecimento de vínculos, confiança e abertura ao diálogo.

Quanto ao *estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio,* Pimenta e Lima (2017) destacam que esse modelo é compreendido como uma atividade teórica de conhecimento e fundamentação. Defendem que essa perspectiva de estágio possibilita a ampliação da produção de conhecimento e análise do espaço onde se vivência a experiência, produzindo no/a estagiário/a habilidades de pesquisador por meio da práxis.

Para além das contribuições para os estagiários, Pimenta e Lima (2017) explicam que a pesquisa é um componente essencial das práticas de estágio por possibilitar novas formas de ensinar e aprender a profissão docente. Considera-se também as contribuições dessa perspectiva para os professores orientadores e do campo profissional, os quais são convidados a reverem suas concepções, suas certezas, seus modos de entender a realidade, e é nesse sentido que elas defendem o estágio como possibilidade de formação continuada.

Como mencionado anteriormente, Pimenta e Lima (2017) sustentam suas reflexões a partir da concepção de professor, ou futuro professor, como intelectual crítico, o que exige, necessariamente, uma compreensão mais aprofundada sobre o que significa ser um professor reflexivo e pesquisador. Para isso, as autoras dialogam com as contribuições de Donald Schön,

pesquisador que, por sua vez, se apoia na filosofia de John Dewey, reconhecido por valorizar a experiência e a reflexão na experiência como elementos centrais no processo formativo.

Schön (2000), ao cunhar o termo professor reflexivo, realiza uma crítica contundente ao modelo tradicional de formação de professor/a. Segundo o autor, os currículos baseados em uma lógica normativa, nos quais a ciência vem primeiro, seguida por sua aplicação prática, sendo o estágio relegado à simples operacionalização de saberes técnico-profissionais, não favorecem a formação de um profissional reflexivo. Ao contrário, tais estruturas reforçam a dicotomia entre teoria e prática e limitam o potencial formativo do estágio, que deveria ser compreendido como espaço de reflexão, reconstrução de saberes e produção de sentidos a partir da vivência concreta no campo educacional.

Essa concepção de prática como instância de produção de conhecimento encontra ressonância em propostas de formação que articulam o estágio à pesquisa e à construção colaborativa de saberes. Nesse sentido, Evandro Ghedin, Elisangela Oliveira e Whasgthon Almeida (2015) apresentam duas questões fundamentais para a efetivação de um estágio que envolva professores/as reflexivos/as e pesquisadores/as: 1) a necessidade da universidade está comprometida com a formação e o desenvolvimento profissional de professores, assim como com capacidade para de aliar a pesquisa aos processos formativos e com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização; 2) a efetivação de uma relação de parceria entre os estagiários e professores orientadores e supervisores, os quais no coletivo formam uma comunidade de investigação.

Ainda de acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 40), o estágio com pesquisa não se desenvolve se os "docentes da universidade, os estagiários e os professores das escolas não se tornarem parceiros no processo desta prática, que implica olhares teóricos e epistemológicos, que os dois segmentos devem esforçar-se para compreender". Essa perspectiva de estágio com pesquisa, que traz como princípio a construção de comunidade investigativa, torna-se um importante indicador que possibilita promover uma efetiva relação entre universidade e campo profissional, de modo que todos se façam presentes e tenham produção de conhecimento social, cultural, tecnológico e político (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

Demais pesquisadores/as, como Leonar Cadório e Ana Margarida Simão (2012), Fernandes (2022), Nóvoa (2017), Zeichner (2010) e Fiorentini (2009), também destacam a importância da construção de comunidades, defendendo o fortalecimento das relações entre profissionais experientes e estudantes como condição para a produção de saberes docentes, a reflexão partilhada e o desenvolvimento profissional colaborativo.

Cadório e Simão (2012) compreendem o/a professor/a como um sujeito aprendente, cuja prática docente é marcada por múltiplas dimensões e elevada complexidade. Para que ocorra um efetivo desenvolvimento profissional, afirmam que é necessário que o/a professor/a "[...] reflita individualmente e coletivamente sobre os seus contextos, suas práticas e teorias" (Cadório; Simão, 2012, p. 69). Com base em uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa, os autores defendem que a comunidade de aprendizagem deve se constituir pela colaboração entre professores/as, entendida pelos autores como um processo formativo contínuo, que favorece a construção compartilhada de saberes, a revisão de crenças e a transformação das práticas pedagógicas.

Nóvoa (2009) destaca a importância das comunidades de prática como espaços concebidos por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, nos quais se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem, e se constroem perspectivas comuns diante dos desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos/as estudantes.

> Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2009, p. 42).

Embora reconheça a importância do conceito de comunidades de prática, Nóvoa (2017) opta por utilizar a expressão "comunidades profissionais docentes". Com essa escolha, busca enfatizar três dimensões fundamentais: a de *comunidade*, entendida como o trabalho colaborativo em torno de um tema ou problema comum; a de *profissional*, destacando que se trata da constituição de um coletivo de profissionais, e não apenas de um grupo informal de discussão; e a de *docente*, abrangendo as múltiplas dimensões da profissão e do trabalho pedagógico desenvolvido no contexto escolar.

Fernandes (2022), ao investigar as comunidades de prática a partir da perspectiva de Wenger, destaca que essas comunidades se constituem pela reunião de pessoas com interesses em comum, que se conectam com o objetivo de ampliar seus conhecimentos por meio de práticas coletivas. A autora enfatiza que o processo de aprendizagem ocorre à medida que os indivíduos se envolvem progressivamente nas atividades do grupo, passando de participantes periféricos a membros plenamente ativos.

Dário Fiorentini (2009) defende as comunidades fronteiriças, em que não há distinção entre os que ensinam e os que aprendem, visto que todos estão nesse processo colaborativamente. Assim, tanto professores quanto acadêmicos dão indícios de "construção e

desenvolvimento de uma profissionalidade docente, interativa e reflexiva" (Fiorentini, 2009, p. 251). Nesse contexto, em que se evidencia a importância das comunidades, Pimenta e Lima (2017) reconhecem que a construção de uma efetiva relação entre universidade e campo profissional, especialmente na perspectiva de um estágio com pesquisa, ainda representa um desafio.

O desafio se deve ao histórico distanciamento entre aqueles que produzem os conhecimentos teóricos e aqueles que vivenciam a prática docente cotidiana. Para superar essa fragmentação, as autoras defendem a necessidade de um intercâmbio formativo sustentado por uma estrutura curricular que contemple momentos sistemáticos de reflexão, análise e problematização das práticas institucionais, articulando fundamentos teóricos e as experiências sociais dos/as profissionais e estudantes envolvidos.

Zabalza (2014) defende o fortalecimento das relações entre universidade e campo por meio do estágio por provocar aprendizagens importantes para todos os sujeitos, os quais ele chama de protagonistas. Para o autor, o estágio é uma realidade complexa, composta por muitas variáveis e três sujeitos fundamentais, quais sejam os estudantes, a instituição universitária e os centros de atividade prática.

Ao realizar um Estado da Arte sobre o estágio, Zabalza (2014) identificou importantes fragilidades na relação entre universidade e campo profissional. Entre os principais problemas apontados, destaca-se a ausência de protocolos interinstitucionais claros que definam objetivos compartilhados, uma vez que tais objetivos, em muitas situações, mostram-se confusos e desalinhados entre as instituições envolvidas. Além disso, o autor chama atenção para a carência de fundamentação teórica consistente nos projetos de curso, o que compromete a articulação entre formação acadêmica e prática profissional, bem como o sentido formativo do próprio estágio.

O pesquisador também contribui com a compreensão do estágio como espaço de encontro e socialização, ressaltando seu potencial formativo. Analiticamente, Zabalza (2014) propõe quatro grandes dimensões que estruturam o estágio: a institucional, que se refere aos acordos, normas e protocolos interinstitucionais; a curricular, vinculada ao lugar do estágio nos projetos pedagógicos dos cursos; a de aprendizagem, relacionada aos saberes construídos pelos/as estagiários/as no processo formativo; e a dimensão da experiência pessoal, que diz respeito ao modo como cada estudante vivencia e ressignifica sua trajetória no campo profissional.

Para o autor, o estágio vai muito além de uma formação pré-profissional, um rico estágio é aquele que:

> [...] oferece oportunidades não só de aprender coisas úteis para o futuro desempenho profissional dos estudantes, mas que possibilita melhorar como pessoa, preocupar-se com o contexto, conhecer-se melhor, poder experimentar essa preocupação por si mesmo à qual se referia Foucault (Zabalza, 2014, p. 83).

Nessa perspectiva, o estágio é um momento da formação que conecta dois aspectos: o contato com o campo profissional e a função encontro. Considerando esses dois aspectos, o autor define o estágio como encontro, que se transforma em múltiplos encontros, pois envolve encontro consigo mesmo, com outros estudantes, com as instituições, com a teoria, com os profissionais, com as ideias prévias, preconceitos, expectativas, com os *alunos,* clientes, paciente etc., com a profissão (Zabalza, 2014).

Zabalza (2014) defende uma perspectiva de formação pautada nos compromissos institucionais, ou como ele afirma, com compromissos interinstitucionais, já que são envolvidas várias instituições que se transformam por essa relação. E esses compromissos precisam de uma boa base organizacional e legal.

> Os aspectos formais da relação entre instituições (convênios de colaboração, contratos de práticas, compromissos interinstitucionais) são importantes, porém os aspectos dinâmicos e procedimentais são ainda mais. De pouco serve contar com convênios se, no final, a relação entre as pessoas mais diretamente envolvidas no processo (supervisores, coordenadores, entre outros) não funciona de forma fluida (Zabalza, 2014, p. 129).

Nesse sentido, o autor ratifica a importância de verificar como está configurada essa relação de colaboração entre as instituições acadêmicas e profissionais, visto que desenvolver boas práticas requer meios que facilitem as parecerias, de modo que todos os sujeitos se sintam pertencentes ao processo de aprendizagem. Diante disso, Zabalza (2014) aponta três aspectos que devem ser levados em consideração: os estilos de colaboração entre as instituições acadêmicas e profissionais; características dos centros de práticas; e o compromisso assumido pelas partes.

Compreendendo o estágio numa dimensão interinstitucional, os modos organizativos da colaboração ou parceria devem se primordialmente considerados, como posto anteriormente. Para o autor existe uma diversidade de modos organizativos para os quais ele propõe algumas características:

- *Modos organizativos informais fundamentados nas relações pessoais*, cuja parceria ainda não é oficializada institucionalmente, e, dessa forma, não sendo oficializada, segundo o autor,

não se pode chamar de parceria, visto que as relações só acontecem de forma pessoal entre as pessoas.

- *Modos organizativos fundamentados na predominância da instituição formativa,* que corresponde à centralidade de poder nas universidades, pois elas é que definem e articulam, selecionando os campos de estágio e a forma de como se dará o desenvolvimento. Nesse sentido, as instituições que recebem os estagiários desempenham funções secundárias. Segundo Zabalza (2014, p. 131) é um "[...] modelo que apresenta grandes problemas enquanto política de contrapartida aos coordenadores de estágio", porque não consegue responder aos interesses das instituições campo de estágio.
- *Modos organizativos fundamentados na predominância do centro de trabalho* é um modelo de organização em que coloca nos campos profissionais a decisão sobre as ações a serem definidas, mas nada impede que haja um diálogo anterior com o professor da universidade. O principal foco está na continuidade das ações desenvolvidas nesses campos profissionais, os quais não renunciam sua autonomia.
- *Modos organizativos fundamentados em "parceria equilibrada".* Nesse modelo, ambas as instituições têm um papel próprio no modelo de formação e atuam com mesmo nível de compromisso com autonomia em suas decisões.

Zabalza (2014) destaca a importância de considerar as especificidades do cenário em que o estágio se desenvolve. Com base em seus estudos e em sua atuação como professor nessa etapa formativa, observou que contextos profissionais estimulantes repercutem positivamente na aprendizagem dos/as estudantes. Nessa perspectiva, o autor defende a necessidade de analisar tanto as condições materiais, como infraestrutura, tipo de atividade desenvolvida e recursos disponíveis, quanto o modelo de funcionamento e a cultura institucional que permeiam o campo de estágio.

Outro aspecto relevante, intrinsecamente ligado ao anterior, refere-se ao envolvimento efetivo das instituições parceiras. Zabalza (2014) alerta que a transição entre modos organizativos nem sempre ocorre de forma simples, e que esse comprometimento deve ser analisado e construído de maneira conjunta pelas instituições envolvidas.

O autor também critica o papel da universidade nesse processo, considerando que, muitas vezes, o envolvimento institucional é frágil, tanto em termos de organização quanto de operacionalização das parcerias. Para Zabalza, esse compromisso precisa ser assumido por todos os níveis da instituição formadora, incluindo suas direções e estruturas organizativas, desde a implantação até os processos de acompanhamento e avaliação do estágio.

Quanto à dimensão curricular, ou seja, o estágio como componente curricular, Zabalza (2014) aponta alguns aspectos que poderiam ser identificados dentro dessa perspectiva: a) a necessidade de um projeto de ações prática; b) disponibilização de um bom nível de informação e clareza para os estudantes; c) boa integração no projeto global da instituição e do curso; e d) recursos materiais pessoais postos à disposição do desenvolvimento do plano de práticas.

No âmbito do estágio entendido como situação de aprendizagem, Zabalza (2014) distingue dois enfoques principais que podem ser desenvolvidos. O primeiro é o enfoque fundamentado na pesquisa, que parte do princípio de que a formação dos futuros profissionais deve estar ancorada nos conhecimentos produzidos pelas investigações sobre o exercício profissional em suas especificidades. O segundo enfoque é fundamentado na reflexão, o qual valoriza a experiência como dimensão central da aprendizagem e não exige um planejamento rígido e previamente delimitado. Nesse viés, o estágio adquire sentido a partir das situações que suscitam análise crítica, autoavaliação, compreensão do papel da supervisão e formulação de alternativas de ação, incluindo a possibilidade da pesquisa em ação.

Além desses enfoques, o autor destaca a dimensão do estágio como experiência pessoal, que transcende os objetivos estritamente acadêmicos. Para Zabalza (2014), o estágio é também um processo subjetivo, no qual cada estudante vivencia trajetórias singulares que contribuem para o autoconhecimento, o desenvolvimento da autonomia e o amadurecimento emocional, aspectos essenciais para a constituição da identidade docente.

Alguns pesquisadores brasileiros, ainda que em número reduzido, têm se dedicado a discutir a relação entre universidade e campo profissional no âmbito do estágio supervisionado. Entre eles, destaca-se Maria Assunção Calderano (2017), cujas investigações analisam os desafios dessa articulação formativa. Kalline Aroeira (2018) também contribui com propostas voltadas à reestruturação do estágio, defendendo a construção de planejamentos baseados em redes coletivas de trabalho. Além dessas autoras, outros estudos relevantes são os de Sarti (2009; 2013) e Cyrino (2016), que, a partir de diferentes perspectivas, tensionam os limites e apontam caminhos para o fortalecimento da dimensão formativa do estágio e sua articulação com as práticas escolares.

Calderano (2012; 2017) defende que o estágio deve ser compreendido para além de uma atividade curricular obrigatória, assumindo uma dimensão estratégica, didático-pedagógica e política. Em suas análises, a autora enfatiza a importância de valorizar a docência compartilhada, compreendida como um processo formativo coletivo que fortalece a articulação entre universidade e escola e potencializa a construção de saberes docentes em contextos colaborativos.

Quanto à relação universidade-escola, Calderano (2017) explica que, muitas vezes, as concepções e sistematizações das ações se esvaziam devido à falta de condições adequadas para o exercício dessa aproximação. A autora ressalta a necessidade de repensar a formação docente nas universidades e nas escolas, bem como de redefinir o papel do professor supervisor, uma vez que suas pesquisas evidenciam a desvalorização desse profissional e a ausência de políticas interinstitucionais claramente definidas.

Posto isso, Calderano (2017) apresenta algumas propostas que indicam iniciativas de docência compartilhada:

> 1) Estímulo à criação de fóruns locais, regionais e nacionais para se conhecer as experiências, e propor aproximações entre os grupos que pensam e realizam o estágio curricular docente, focalizando as diversas dimensões de seu desenvolvimento; 2) reconhecimento dos professores supervisores de estágio como colaboradores no processo de formação de professores, oferecendo-lhes condições adequadas de trabalho e conferindo- lhes certificação mediante acordo prévio e plano de trabalho colegiado elaborado pela universidade e pela escola; 3)constituição de um processo de formação contínua, reconhecido pelo MEC, em processo de colaboração entre pares - professores da universidade e da escola básica; 4) garantia de orientação acadêmica e acolhimento profissional do aluno estagiário na universidade e no campo de trabalho, sendo reconhecida sua presença como tal, favorecendo seu processo de formação, inibindo a exploração da mão de obra e o abandono do graduando em virtude de suas condições econômicas ou da desvalorização docente - nem professor substituto quebra-galho, nem observador passivo; 5) rever o perfil de formação dos professores que atuam em cursos de formação docente, em busca de um trabalho que cor- responda às demandas profissionais e acadêmicas dos futuros professores na atual realidade (Calderano, 2017, p. 254).

Na mesma linha, Aroeira (2018) evidencia a importância do ambiente de colaboração, na busca da superação de práticas conservadoras para a produção de saberes tecidos por uma rede de colaboração, em que ocorre em processos que podem sofrer transformações ao longo do estágio. Outrossim, defende que, para enriquecimento do estágio, faz-se importante a necessidade de relação com disciplinas didáticas. Destarte, a autora tem defendido uma abordagem de formação de professores na produção de práticas pedagógicas que considerem a relação entre universidade e campo profissional em uma perspectiva de aprendizagem da profissão docente em diferentes espaços e linguagens.

Aroeira (2018) parte do princípio da importância da abordagem colaborativa dialógica em espaços coletivos de intervenção/reflexão no estágio. Para a pesquisadora, essa abordagem "favorece um rico momento para começar a aprendizagem da profissão e para exercitar o diálogo coletivo sobre a práxis entre as partes da universidade e escola" (Aroeira, 2018, p. 18), e complementa:

> A compreensão a que recorro da abordagem colaborativa no contexto da produção de práticas pedagógicas no Estágio parte da ideia de que o Estágio é o primeiro momento em que podemos ser professor, assumir as primeiras experiências com a docência a aprender sobre a profissão, numa relação em que é preciso haver diálogo entre a universidade e a escola da educação básica (Aroeira, 2018, p. 18).

Referindo-se ainda sobre as contribuições dessa abordagem dialógica, a autora expõe que essa maneira de vivenciar o estágio possibilita diversos modos de ser e estar na profissão ao longo do estágio, e, nesse sentido, contribui para o entendimento da identidade profissional, chamando-nos atenção para o papel dos supervisores e importância dos *feedbacks* nesse processo formativo.

Algumas ações pontuais e necessárias para essa relação são apresentadas por Aroeira (2018), entre elas: o desenho de um estágio que possibilite a interlocução entre teoria e prática; criação de oportunidades para compreensão e ressignificação da prática pedagógica; acompanhamento efetivo do professor supervisor e orientador; abertura das escolas para receberem os estagiários, de modo que estabeleça parceria com a universidade e prática de supervisão estruturada em especial no campo de estágio; e a possibilidade de um diálogo da escola com a universidade e não somente da universidade com a escola.

Enquanto professora orientadora de estágio, Aroeira (2018) tem investido seu fazer docente no estabelecimento de redes coletivas de trabalho com as escolas, com sistematização de seminários de estágio e envolvimento em pesquisas. Traz, assim como Calderano (2017), o valor da regência compartilhada, por compreender que o estágio impacta na formação docente daqueles que encontram espaços para o diálogo, pesquisa e reflexão.

Sarti (2009; 2013) compreende o estágio como um espaço de iniciação à cultura docente, no qual os/as futuros/as professores/as têm a oportunidade de começar a construir sua identidade profissional. A autora destaca, ainda, a relevância das parcerias intergeracionais nesse processo, entendendo que a interação entre docentes experientes e iniciantes contribui significativamente para a formação, a troca de saberes e a ressignificação das práticas pedagógicas.

De acordo com Sarti (2009), no contexto brasileiro, as instituições responsáveis pela formação de professores, em sua maioria, não mantêm uma articulação sistemática com as escolas de educação básica que acolhem seus/suas estagiários/as, mesmo diante das orientações legais que preveem essa colaboração. A autora também observa que são escassas as informações disponíveis sobre as formas como as diferentes gerações de professores se

relacionam no interior da escola, bem como sobre os processos formativos que essas relações podem proporcionar.

As contribuições desses autores(as) estão em proporcionar uma abertura para se repensar o estágio supervisionado na formação de professores/as, a partir de uma perspectiva coletiva, que remete à perspectiva de rede dialógica defendida por Freire (2019; 2023), constituída pelo entrelaçamento da colaboração, por meio das interações, afetividade, ideias, reflexões e pesquisas entre todos que fazem parte do estágio.

2.3.2.1 O acompanhamento no estágio supervisionado

O acompanhamento do estágio supervisionado tem se configurado como um tema central nas discussões sobre a formação de professores/as, despertando o interesse de pesquisadores/as em diferentes contextos (Alarcão; Tavares, 2013; Cyrino; Souza Neto, 2013; Pimenta; Lima, 2017; Calderano, 2017; Aroeira, 2018). Esses estudos têm evidenciado que o acompanhamento não deve ser compreendido apenas como uma atividade individual de orientação técnica, mas como um processo formativo complexo e colaborativo que envolve mediação, escuta, diálogo e construção conjunta de sentidos sobre o ensinar e o aprender.

Isabel Alarcão e José Tavares (2013) apresentam nove cenários de supervisão: Cenário da Imitação Artesanal; Cenário da aprendizagem pela descoberta criada; cenário Behaviorista; Cenário Clínico; Cenário Psicopedagógico; Cenário Clínico; Cenário Pessoalista; Cenário Reflexivo, Cenário ecológico; e Cenário Dialógico, os quais, na visão dos autores, contêm elementos validos, poderão existir simultaneamente e não estarão limitados à sua própria natureza e características, ou seja, "[...] os referidos cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência" (Alarcão; Tavares, 2013, p. 17).

O cenário da imitação artesanal na supervisão pedagógica caracteriza-se por uma abordagem em que o/a professor/a em formação reproduz, de forma fiel, as práticas e métodos do/a supervisor/a, visto como modelo ideal e inquestionável. A eficácia pedagógica, nesse modelo, é associada à repetição precisa das ações do/a formador/a, sendo desestimuladas adaptações ou inovações. A metáfora do artesanato sugere que o/a estagiário/a atua como um aprendiz que domina a arte de ensinar por meio da cópia cuidadosa do "mestre".

Uma limitação significativa desse cenário é a ausência de espaço para adaptação às singularidades do contexto escolar. O papel do/a professor/a supervisor/a restringe-se, muitas

vezes, a observar se o/a estagiário/a está reproduzindo corretamente o modelo previamente estabelecido, sem considerar as necessidades específicas das crianças, da turma ou do ambiente educativo.

O Cenário da aprendizagem pela descoberta criada valoriza a participação ativa do/a estagiário/a no próprio processo formativo. Conforme Alarcão e Tavares (2013), o aprendizado ocorre por meio da observação, intuição, reflexão e experimentação, permitindo ao/à estudante aplicar princípios do ensino de forma contextualizada e inovadora. Nessa perspectiva, o/a estagiário/a deixa de ser receptor/a passivo/a e passa a atuar como sujeito da aprendizagem, sendo incentivado/a a explorar, a questionar e a criar, desenvolvendo habilidades críticas e práticas e o/a professor/a supervisor/a como exerce parceiro/a crítico/a e provocador/a de pensamento.

No *Cenário behaviorista,* a supervisão se baseia na análise de situações de microensino ou microaula, focando na observação – muitas vezes por meio de gravações em vídeo – de professores realizando pequenas tarefas com grupos reduzidos de crianças. Nesse modelo, valoriza-se fortemente a reprodução do comportamento do/a professor/a observado/a, priorizando a forma como se ensina em detrimento dos conteúdos ensinados. Alarcão e Tavares (2013) criticam essa abordagem por descontextualizar a prática, afastando a relação pedagógica entre professor/a e criança e negligenciando o embasamento teórico que deveria sustentar a ação docente.

Já no *Cenário clínico* da supervisão pedagógica, o foco recai sobre o/a estagiário/a, reconhecido/a como o principal agente do próprio processo de aprendizagem que acorre a partir da observação e resolução de problemas. O/a professor/a supervisor/a, por sua vez, desempenha um papel em ajudar o/a estagiário/a "[...] a analisar os dados, a atribuir-lhe significado e tomar decisões relativamente à ação a seguir" (Alarcão; Tavares, 2013, p.28). Trata-se de uma abordagem colaborativa, na qual a supervisão se constrói por meio do diálogo e da reflexão conjunta sobre a experiência vivida. Essa relação favorece o desenvolvimento profissional do/a estagiário/a, ao promover uma aprendizagem mais dinâmica e alinhada às particularidades do contexto.

O *Cenário psicopedagógico* de supervisão baseia-se em princípios da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, buscando compreender tanto a relação entre supervisor/a e estagiário/a quanto as interações deste/a com as crianças. O professor/a supervisor/a

> [...] tem a missão ensinar os conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensinando a explorar os conhecimentos que a

> actuação docente lhe apresenta e também ele deve fazer num clima de encorajamento (Alarcão; Tavares, 2013, p. 29).

Essa abordagem orienta o/a estagiário/a a ensinar de forma eficaz, preparando-o/a para atuar em diferentes contextos educativos. O processo ocorre em três etapas: preparação da aula (planejamento e interação), discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão.

No *Cenário pessoalista*, reconhece-se a contribuição de diferentes áreas do conhecimento para a construção dessa abordagem de supervisão. Parte-se do princípio de que a formação de futuros professores deve considerar seu estágio de desenvolvimento, percepções, sentimentos e metas pessoais. Valoriza-se, assim, a trajetória de vida do/a estagiário/a, estimulando a reflexão e colocando o autoconhecimento como elemento central para seu crescimento psicológico e profissional (Alarcão; Tavares, 2013).

O *Cenário reflexivo* propõe um processo de supervisão que incentiva a ação, experimentação e reflexão sobre a prática, por meio de uma metodologia que valoriza o "aprender fazendo e pensando". O/a professor/a supervisor/a assume, portanto, um papel essencial ao apoiar o/a estagiário/a na compreensão das situações vividas e na construção do saber docente, incentivando-o/a a explorar suas potencialidades por meio da reflexão e a aprender com a própria prática em movimento. Para tanto, ressaltam os autores que esta prática refletida deve ser acompanhada por "[...] supervisores, que experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros" (Alarcão; Tavares, 2013, p. 35).

O *Cenário ecológico*, inspirado na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), valoriza as influências contextuais nos processos de supervisão. O/a professor/a em formação é visto como parte de um sistema interativo e em constante construção, no qual as situações reais de trabalho e seus desafios impulsionam a aprendizagem.

Nesse modelo, a supervisão considera as múltiplas influências do meio no desenvolvimento humano. Alarcão e Tavares (2013) ressaltam que cabe ao/à supervisor/a:

> Proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas, que possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, e assunção de novos papéis e a interacção com novas pessoas, até ai desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (Alarcão; Tavares, 2013, p. 37).

Assim, a supervisão, nesse modelo, busca articular diferentes experiências vividas em variados contextos, facilitando transições entre papéis, atividades e relações. A qualidade do

processo formativo está ligada à construção de vínculos afetivos e ao reconhecimento das interações entre sujeito e ambiente.

Por fim, o *Cenário dialógico,* já abordado na seção anterior sob a perspectiva freiriana, valoriza os/as estudantes enquanto sujeitos coletivos, priorizando as experiências compartilhadas em vez das trajetórias individuais. O respeito à alteridade se expressa na escuta atenta e no reconhecimento da voz dos/as estudantes por parte do/a professor/a supervisor/a, que assume uma postura sensível e comprometida com o diálogo como base da formação.

Alarcão e Tavares (2013) defendem uma relação entre o desenvolvimento e aprendizagem na formação de professores, configurando o processo de supervisão[15] como ensino/aprendizagem relacional, efetiva, intelectual, reflexivo, profissional e humano, que contribui para o desenvolvimento do estudante e dos professores do campo profissional.

Nesta linha, os autores trazem uma abordagem de supervisão na formação docente como um processo intrapessoal, interpessoal, dinâmico, encorajante e facilitador do desenvolvimento profissional, que se efetiva em um tempo continuado de formação e tem como objetivo "[...] ajudar a desenvolver capacidade de auto-supervisão" (Alarcão; Tavares, 2013, p. 6).

Alarcão e Tavares (2013) apontam três ideias que devem presidir a supervisão:

> 1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, comum futuro de possibilidades e um passado de experiências.
> 2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.
> 3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Alarcão; Tavares, 2013, p. 42).

Um dos prontos principais apresentados pelos autores é a necessidade da compreensão do não desligamento da aprendizagem e do desenvolvimento no processo de supervisão, pois são dois fatores que exercem ação um sobre o outro. Dessa forma, o professor supervisor é o responsável por proporcionar um avanço na aprendizagem conforme o nível de desenvolvimento do/a estudante, e no processo de supervisão o/a estudante possa exercer ações mais complexas, na medida em que o supervisor vai respeitando o seu tempo, espaço e nível de desenvolvimento do futuro professor. Esta é uma perspectiva de supervisão que difere de uma lógica de caráter prescritivo, por se direcionar a uma linha de supervisão em que o professor

[15] No texto será respeitado o termo utilizado por cada autor/a.

tem o papel de ensinar, facilitando o processo de aprendizagem do professor (Alarcão; Tavares, 2013).

Nesta abordagem de supervisão, o/a professor/a supervisor/a não é aquele que se dá uma receita pronta, mas que insere o estudante em um processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo e se coloca no papel de parceiro do estudante, aquele que estar presente, que cria coletivamente, que encoraja, que serve de espelho, que ajuda na resolução de problemas.

Como forma de exemplificar os autores apresentam algumas propostas que caracterizam essa perspectiva de supervisão:

> [...] através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar etc. Pensamos, porém, que nunca é demais acentuar que os meios a escolher devem estar subordinados aos fins e aos contextos e não se apresentarem como em si mesmo (Alarcão; Tavares, 2013, p. 42).

Trata-se de uma proposta de supervisão que adota um tratamento igualitário e horizontal entre todos os adultos. Nesse modelo, o professor orientador do estágio pode ter mais experiência, mas não assume o papel de detentor exclusivo do saber. A supervisão, portanto, "[...] implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente do que se passou antes, do que se passa durante e do que se passará depois" (Alarcão; Tavares, 2013, p. 45).

Cyrino e Souza Neto (2013), ao pesquisarem os tipos de acompanhamento de estágios no Brasil e em outros países, observam que existem várias nomenclaturas, que vão desde tutor, mentor à supervisor. Ao realizarem uma pesquisa curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista, propõem uma abordagem inovadora: a interventoria que "[...] coloca diretamente a universidade e o interagente em interação com a escola e seus professores no processo de estágio" (Cyrino; Souza Neto, 2013, p.136).

Mais do que uma simples supervisão de cunho fiscalizador, a interventoria se configura como um processo de formação crítica, reflexiva e interativa, que rompe com modelos tradicionais de acompanhamento, cuja toda responsabilidade recai sobre o/a professor/a da universidade. Nesse modelo, destacam-se três protagonistas: *o interagente,* professor/a universitário/a que acompanha o estágio; o *professor-parceiro,* professor/a do campo profissional que recebe o estagiário; e o/a *estagiário,* ator o ativo da sua própria formação.

De acordo com Cyrino e Souza Neto (2013), o papel do interagente é o de criar condições para que os/as estagiários/as vivenciem a escola como espaço formativo, desenvolvendo um olhar profissional sobre o ambiente escolar, em vez de assumirem uma postura passiva de cumprimento

de tarefas. Além disso, o interagente contribui para a reflexão sobre a prática, oferecendo devolutivas qualificadas, articulando-se com professores/as, escolas e secretarias de educação para fortalecer a dimensão formativa do estágio.

No que se refere ao professor-parceiro, segundo os autores, trata-se daquele que estabelece uma relação de reciprocidade com o/a estagiário/a, comunicando-se de forma aberta e dialogada ao longo do processo de aprendizagem. Essa parceria se concretiza por meio da escuta, da troca de experiências e da construção conjunta de saberes, contribuindo para uma formação mais colaborativa e significativa (Cyrino; Souza Neto, 2013).

Ao proporem a interventoria, os autores valorizam a escola como espaço formativo e rompem com a concepção de estágio reduzido à aplicação de conteúdos oriundos da universidade. Nesse modelo, todos têm papel ativo na observação, intervenção, reflexão e avaliação da prática docente e os atores confrontam suas representações de escola, universidade, ressignificam concepções de ensino e aprendizagem e participam ativamente.

Essa proposta reforça a ideia de que o acompanhamento do estágio supervisionado não é uma função individual, mas sim coletiva, sustentada pela escuta mútua, pela confiança entre os sujeitos e pela construção de uma rede formativa que valoriza os saberes locais e os sujeitos que os produzem. No entanto, ainda há uma lacuna significativa na valorização do/a professor/a do campo profissional, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento institucional de suas funções, às condições de trabalho oferecidas e ao investimento em formação contínua, como alertam autoras como Ostetto (2011), Calderano (2017) e Aroeira (2018).

Segundo Ostetto (2011), a supervisão não pode ser reduzida à burocracia dos relatórios e à função de controle do cumprimento das horas de estágio. Ao contrário, deve ser compreendida como prática integradora e dialógica, que favorece o encontro entre sujeitos e a reconstrução de sentidos da docência. Nessa direção, a autora defende que professor/a o/a supervisor/a da universidade assume o papel de escutador/a sensível, de articulador/a de experiências e de provocador/a de reflexão.

Calderano (2017) destaca que o acompanhamento do estágio requer o estabelecimento de redes formativas, nas quais a docência compartilhada se coloca como alternativa às práticas fragmentadas. Para autora, ainda há uma desvalorização do/a professor/a do estágio e ausência de políticas interinstitucional definidas.

Aroeira (2018) também aponta para essa desvalorização tanto do professor da universidade, como para o/a professor/a do campo profissional. A autora enfatiza a importância de redes colaborativas no estágio, a partir de uma perspectiva de acompanhamento pautado no diálogo, na escuta ativa e na partilha de experiências. Outrossim, reconhece o estágio como o

“primeiro momento em que se pode ser professor/a” e, portanto, exige uma supervisão comprometida com a constituição da identidade docente, com a análise crítica das práticas pedagógicas e com o reconhecimento da complexidade da profissão.

Assim, compreender o acompanhamento do estágio supervisionado como elemento central do processo formativo requer romper com modelos centrados na lógica do controle e da aplicação. Trata-se de assumir a supervisão como um espaço de cuidado, de questionamento e de construção compartilhada, no qual professores/as, estagiários/as e instituições se envolvem em um movimento contínuo de aprender e ensinar, com base na realidade concreta dos espaços educativos.

Para continuar essa reflexão sobre o estágio supervisionado na formação dos professores, agora sigo com um olhar sobre o estágio supervisionado em educação infantil.

2.3.2.2 O Estágio Supervisionado em Educação Infantil

A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, o curso de Pedagogia passou a ser reconhecido como espaço de formação de professores/as para a educação infantil. Até então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no Art. 62, não especificava que essa formação deveria ocorrer no âmbito do curso de Pedagogia, apenas determinava que se tratava de uma licenciatura em nível superior, como explicam Carmem Barbosa, Viviabe Cancian e Noeli Weschenfelder (2018):

> [...] não havia indicação legal de que a formação deveria ser feita em um curso de Pedagogia, apenas que seria uma licenciatura superior para a formação dos docentes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. [...] afirmava que o curso de Pedagogia deveria formar profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica [...] (Barbosa; Cancian; Weschenfelder, 2018, p. 47).

Com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) (Brasil, 2006), que estabelecem a docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como eixo central da formação em Pedagogia (Barbosa; Cancian; Weschenfelder, 2018), as instituições de ensino superior passaram a reestruturar seus Projetos Pedagógicos de Curso, incluindo a organização do estágio supervisionado voltado para essa etapa.

Nesse cenário, o estágio supervisionado passou a ser compreendido como espaço estratégico de aproximação entre universidade e campo profissional, contribuindo para a

formação de professores/as da educação infantil. Contudo, sua regulamentação e vivência variam entre instituições, refletindo distintas concepções formativas e níveis de articulação com o cotidiano das práticas educativas.

A pesquisa desenvolvida por Moema Albuquerque (2013), cujo objetivo foi analisar os currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil à luz das DCNCP (Brasil, 2006), a partir da análise dos programas de disciplinas e respectivas ementas, no período de 2010 a 2011, identificou que, das 33 universidades analisadas, todas já contemplavam o componente curricular do estágio, denominado nos cursos como Prática Pedagógica e/ou Estágio. Seu estudo também indicou indícios de consolidação de uma nova perspectiva sobre a prática pedagógica, que procura romper com a concepção tradicional de que o estágio tem como principal finalidade formativa a mera aplicação de conhecimentos metodológicos transmitidos pelas instituições de ensino superior responsáveis pelos cursos de Pedagogia.

> O movimento que vem se instalando nos cursos de Pedagogia aponta para uma mudança alicerçada na reflexão acerca das discussões que se estabelecem no campo empírico em consonância com os fundamentos teóricos, entendendo as questões pragmáticas em articulação com a teoria e vice-versa, ou seja, como um momento de potencializar o diálogo entre teoria e prática (Albuquerque, 2013, p.143).

No entanto, a própria autora reconhece que, apesar desse avanço, ainda há permanências que desafiam essa articulação. Ao analisar as ementas de disciplinas de prática e estágio, Albuquerque (2013) identifica que muitas dessas propostas mantêm uma lógica de aplicabilidade descentralizada do contexto educacional, ou seja, são formuladas de maneira genérica, sem considerar as especificidades e demandas concretas dos espaços educativos nos quais se inserem.

Essa realidade impacta diretamente a formação dos/as professores/as, à medida que limita a possibilidade dos/as estudantes estagiários compreenderem a potência formativa do estágio enquanto espaço privilegiado para estar com as crianças desde bebês, professores/as e demais profissionais, contribuindo para a identidade profissional.

Segundo Ostetto (2008), o estágio supervisionado em Educação Infantil apresenta particularidades próprias, uma vez que se destina à educação de crianças de 0 a 5 anos. Essa etapa demanda uma compreensão específica sobre as concepções de criança, infância, educação, desenvolvimento infantil e as formas de promover aprendizagens, o que implica romper com modelos de estágio tradicionalmente voltados ao ensino fundamental.

O reconhecimento dessas singularidades é fundamental para orientar a atuação dos/as estudantes no campo profissional, favorecendo práticas pedagógicas mais sensíveis e contextualizadas aos interesses das crianças. Nesse contexto, o estágio evidencia a importância da observação e da documentação pedagógica como métodos e dimensões essenciais no processo formativo e na construção de saberes sobre a docência com crianças da educação infantil.

Eloisa Rocha (2002) contribui de forma significativa para a compreensão da educação infantil como um campo educativo com especificidades próprias, distintas daquelas atribuídas à escola de ensino fundamental. A autora enfatiza a importância de que essas especificidades sejam consideradas na formação de professores/as que atuarão com crianças de 0 a 6 anos. Para a autora, as instituições de educação infantil não se distinguem apenas pela faixa etária que atendem, mas por assumirem uma função social, pedagógica e organizacional própria, centrada no cuidado, na convivência, nas interações e nas experiências vividas no espaço coletivo.

Diferentemente da escola, cujo foco recai sobre o ensino de conteúdos e o aluno como sujeito, a educação infantil tem como sujeito central a criança pequena e como objeto as relações educativas que se constroem no cotidiano. Rocha (2002) ainda alerta para o uso inadequado de termos como “ensino”, “regência” e “aluno” no contexto da Educação Infantil, pois refletem uma perspectiva escolarizante que ignora a complexidade das infâncias e os princípios que fundamentam essa etapa da educação básica.

Rocha e Ostetto (2008) defendem uma concepção de estágio que se distancia das perspectivas centradas no caráter aplicativo, prescritivo e normativo das práticas do cuidar e educar na educação infantil. Para as autoras, no estágio abre-se a possibilidade para as educadoras em formação exercitarem o olhar e experimentarem ver além do aparente, na complexa configuração do cotidiano infantil.

> As estagiárias, profissionais em formação, experimentam o papel de pesquisadoras, exercitando sua capacidade de ler a realidade, para visualizar particularidades e necessidades coletivas. Pesquisando, desenvolvendo formas de observação do cotidiano e do grupo de crianças com a qual estão interagindo, poderão no processo coletivo de reflexão arriscar propostas e alternativas de encaminhamentos (Rocha; Ostetto, 2008 s.p.).

Estas autoras, também partem do princípio que o estágio ao aproximar a formação inicial aos contextos profissionais, sendo esse permeado pelas observações, registros, intervenções na realidade juntos as crianças e outros profissionais, proporciona um melhor diálogo entre teoria-prática, potencializando assim a aprendizagem de todos que participam desse processo formativo, qualificando dessa forma também as práticas estabelecidas em creches pré-escolas.

No entanto, as autoras apontam que um estágio dessa natureza, o qual provoca reflexões e aprendizagem, só acontece se ambas as instituições estiveram abertas para o diálogo, que nem sempre se dá de forma satisfatória.

Ostetto (2011) compreende o estágio como um espaço-tempo marcado por múltiplos encontros formativos, que possibilitam ao/à estagiário/a vivenciar processos de escuta, interação e construção de sentidos. Nesse ínterim, destaca cinco encontros fundamentais que atravessam a experiência do estágio: (1) o encontro entre professora orientadora e estagiárias; (2) o encontro das estagiárias com a instituição de educação infantil; (3) o encontro das estagiárias com as crianças; (4) o encontro das estagiárias consigo mesma; e (5) o encontro entre a universidade e a escola pública.

O *Encontro da professora orientadora com as estagiárias* é um momento determinante para a continuidade da experiência formativa ao longo do estágio, marcado pela abertura e pelo diálogo entre as partes. Trata-se de uma relação que ultrapassa o aspecto técnico-operacional e se configura como um dos eixos estruturantes do estágio supervisionado, contribuindo diretamente para a aproximação entre universidade e campo profissional. Quando compreendida como espaço formativo e dialógico, e não meramente como instância de controle ou avaliação, essa relação potencializa a construção compartilhada de saberes e o desenvolvimento da identidade docente em formação.

De acordo com Ostetto (2011), no primeiro encontro entre professora orientadora e estagiárias, é fundamental que se crie um espaço de escuta e acolhimento, pautado em perguntas provocadoras que contribuam para o conhecimento mútuo e o início de um processo formativo dialógico.

Entre os questionamentos sugeridos pela autora estão: “O que têm a dizer de seu percurso de formação docente? O que trazem na bagagem? Que experiências de estágio já tiveram? O que imaginam sobre o estágio no curso de Pedagogia? O que esperam da orientadora?” (Ostetto, 2011, p. 81). Tais perguntas não apenas promovem o reconhecimento das trajetórias individuais das estagiárias, mas também inauguram um movimento de reflexão e construção coletiva de sentidos para a experiência de estágio.

A partir desse diálogo inicial e das observações realizadas ao longo do estágio, torna-se possível identificar diferentes posturas das estagiárias diante do campo de atuação na Educação Infantil. Segundo Ostetto (2011), há aquelas que se mostram abertas à experiência, dispostas a enfrentar os desafios e explorar as possibilidades do cotidiano institucional. Por outro lado, também é possível perceber posturas mais distantes, de estudantes que encaram o estágio apenas

como uma exigência formal, um "faz de conta" necessário para a obtenção do diploma, sem um real envolvimento com a prática educativa e com as crianças.

Nesse momento inicial no campo de estágio e diante dessas observações apontadas pela autora, temos como necessidade de compreensão do trabalho em grupo, no sentido de um trabalho que respeite as particularidades, as histórias de vida, de modo que tenha o estágio como uma experiência positiva. Logo, o estágio nos primeiros encontros se transforma em tempos e espaços para: refinar concepções de educação infantil e criança; fortalecer as discussões fragilizadas no curso; cultivar o apoio afetivo e pedagógico, e criar vínculos e autoconfiança (Ostetto, 2011).

O *Encontro entre estagiárias e as instituições que recebem o estágio*, de acordo com Ostetto (2011), é frequentemente marcado por uma quebra de preconceitos, uma vez que tanto os/as estagiários/as quanto os/as profissionais da educação infantil se veem confrontados com o desconhecido. Esse estranhamento inicial, por vezes, gera tensões e críticas mútuas: de um lado, as estagiárias podem adotar posturas julgadoras, voltadas à identificação de falhas na atuação dos profissionais; de outro, os/as docentes da instituição podem expressar resistência à presença das estagiárias, criticando suas intervenções e modos de atuação.

Nesse contexto, o encontro entre o/a estagiário/a e, especialmente, o/a professor/a de referência da instituição configura-se como um dos elementos de maior impacto na formação inicial, podendo resultar em experiências formativas enriquecedoras ou, ao contrário, limitar-se a uma relação instrumental e pouco significativa.

A qualidade dessa articulação, marcada pela escuta, acolhimento e construção de vínculos, é determinante para que o estágio se torne um espaço potente de aprendizagens. Quando inexistem condições ou intencionalidade para a construção de um vínculo formativo, o estágio tende a se reduzir a uma experiência sem muito significado para os atores, desvinculada da complexidade que envolve o trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil (Ostetto, 2011).

Quando não há condições institucionais nem intencionalidade para o estabelecimento de relações formativas, o estágio tende a ser esvaziado de sentido, reduzindo-se a uma formalidade desvinculada da complexidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas e da dimensão ética e relacional que caracteriza a docência na Educação Infantil.

Para Ostetto (2011), é fundamental qualificar esse encontro a partir do aprofundamento das relações e do estabelecimento de espaços de trocas e interlocuções genuínas, nos quais todos/as possam construir juntos/as o processo formativo. Nesse sentido, o papel do/a professor/a orientador/a se mostra essencial, atuando como mediador/a entre os diferentes

sujeitos envolvidos, promovendo escuta, diálogo e acompanhamento sensível do percurso no campo.

> A presença constante do professor- coordenador do estágio acompanhando o processo reforça tanto o compromisso da universidade com a formação dos futuros professores quanto o respeito aos professores que estão em pleno exercício do magistério e se colocam disponíveis à colaboração (Ostetto, 2011, p. 86).

Superado o momento inicial de aproximação entre universidade e campo profissional, abre-se espaço para um encontro igualmente potente e formativo: o encontro entre estagiárias/os e crianças. É nesse vínculo cotidiano que se constrói uma relação pedagógica viva, sensível e ética, capaz de provocar deslocamentos nos modos de ver, estar e escutar as infâncias.

No terceiro encontro, *Encontro entre estagiárias e crianças,* as/os estagiárias/os têm a oportunidade de romper com estereótipos que por muito tempo sustentaram a imagem da criança como um "vir a ser" reduzida à ideia de incompletude. Nessa etapa, amplia-se a compreensão da criança como sujeito de direitos, potente, capaz de produzir cultura e de se expressar por múltiplas linguagens.

Para a autora, o estágio contribui com esse deslocamento na medida em que se configura como tempo e espaço de refinamento do olhar para as crianças e seus interesses, favorecendo a escuta atenta e a reflexão sobre o cotidiano infantil. Como afirma Ostetto (2011, p. 86): "[...] para conhecer as crianças e seus modos de ser, de se apropriar e expressar o mundo, é imprescindível aprender a estar junto delas, a observá-las".

Nesse processo, as estagiárias vão assumindo gradualmente o papel de pesquisadoras do cotidiano, desenvolvendo formas de observação sensível dos grupos de crianças com os quais interagem. A observação, portanto, torna-se uma dimensão fundamental do estágio, pois permite conhecer as crianças, suas brincadeiras, gestos, interesses, formas de comunicação, e assim compreender suas linguagens expressivas e seus modos de ser e estar no mundo (Ostetto, 2011; Ferreira, 2012).

Nessa perspectiva, a observação se articula diretamente com a produção de registros, prática que adquire valor formativo e pedagógico. Para Ostetto (2015), os registros não se restringem a anotações técnicas, mas são compreendidos como narrativas que possibilitam a apropriação e ampliação dos repertórios vivenciais, assumindo papel central no diálogo entre teoria e prática.

Essa concepção dialoga com as DCNEI (Brasil, 2010), que reconhecem a observação e os registros como procedimentos essenciais para acompanhar o trabalho pedagógico e o

desenvolvimento das crianças, sem fins classificatórios. Conforme orienta o documento, é necessário garantir "a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano", reconhecendo sua centralidade tanto no trabalho com as infâncias quanto na formação de professores/as.

Para além das relações com os atores do campo profissional, há um encontro igualmente importante que se dá no âmbito da experiência formativa: *o Encontro das estagiárias consigo mesmas*. Ostetto (2011, p. 88) define esse movimento como uma "jornada pessoal", marcada por escolhas individuais e trajetórias únicas, que envolve "viagens interiores e exteriores, encontros, reencontros e desencontros, com os outros e consigo".

Nesse processo, emergem conflitos, dúvidas, inseguranças, limitações e descobertas, aproximações e encantamentos. São experiências que, embora desafiadoras, têm o potencial de provocar deslocamentos e aprendizagens significativas sobre o ser docente em formação. Contudo, como destaca a autora, para que esse movimento introspectivo se converta em formação, é fundamental que ele se materialize de modo reflexivo, ou seja, que os conflitos vividos gerem análise, elaboração e reconfiguração de sentidos.

Nesse sentido, o registro escrito nesse encontro se apresenta também como um instrumento potente, pois ao narrar suas experiências, as estagiárias organizam pensamentos, revisitam emoções, elaboram sentidos e reconhecem aprendizagens (Ostetto, 2011). A escrita, passa a operar como prática de si, favorecendo o autoconhecimento e a construção da identidade profissional em diálogo com a realidade do estágio.

O quinto *Encontro entre a universidade e o campo de estágio* é compreendido por Ostetto (2011) como um momento de partilha e afirmação do compromisso com as escolhas públicas. Um encontro que extrapola a dimensão técnico-burocrática da supervisão para assumir um caráter político-formativo, capaz de ressignificar o lugar da escola na formação inicial.

Desse modo, Ostetto (2011) afirma que:

> Durante a realização do estágio, quando ambos os lados envolvidos estabelecem um diálogo franco, comprometendo- se com o processo, com o que ele tem de risco e possibilidade, os campos de estágio deixam de ser apenas campos de aplicação de conhecimentos e são também reconhecidos como campos de produção de conhecimentos (Ostetto, 2011, p. 92).

Essa perspectiva rompe com uma concepção hierárquica entre universidade e escola, reconhecendo a instituição de educação infantil como espaço de saberes, valores e práticas que não apenas potencializam os conhecimentos produzidos na universidade, mas também os

desafiam, ressignificam e ampliam. Ao compreender a escola como campo de produção de conhecimento, amplia-se o entendimento de que a formação de professores/as se dá na relação dialógica e colaborativa entre os diferentes sujeitos e instituições envolvidos.

Ostetto (2011) destaca que a aproximação entre universidade e escola pública pode recriar o estágio como um espaço de trocas e diálogo, promovendo a construção de relações pautadas no respeito às especificidades institucionais. Para a autora, essa abertura configura um campo promissor para a superação do isolamento historicamente presente entre as instituições formadoras e os espaços escolares, contribuindo para a qualificação do trabalho docente em diferentes níveis da educação.

A autora ainda chama atenção para a importância dessa aproximação como possibilidade formativa não apenas para os/as estagiários/as, mas também para os/as professores/as do campo profissional, defendendo que a universidade assuma um compromisso com a formação continuada desses profissionais.

Entre os aspectos que reforçam esse compromisso com o campo profissional, Ostetto (2011) destaca a necessidade de devolutiva das experiências vividas pelos/as estagiários/as às instituições que os/as acolheram. Para ela, é fundamental que a documentação pedagógica produzida durante o estágio seja compartilhada com a escola, visto que, assim, "fecha-se um ciclo deixando rastros, marcando os deslocamentos vividos no encontro com outros tão significativos" (Ostetto, 2011, p. 94).

Adriana Broering (2008), que é supervisora de creche, nos ajuda a ampliar o debate do ponto de vista da escola. A autora também compartilha a compreensão do estágio como espaço de troca, partilha e formação em servido. No entanto, enfatiza a importância de uma organização prévia para que a experiência seja, de fato, significativa, dado que, o estágio, "quando bem encaminhado, coloca por terra a ideia de que a teoria está longe da prática" (Broering, 2008, p. 120)

A autora defende a necessidade de uma parceria consolidada entre universidade e campo profissional, envolvendo a coordenação do estágio, os/as professores/as orientadores/as, os/as supervisores/as e a equipe gestora da instituição escolar. Segundo Broering (2008), essas lideranças exercem um papel essencial de mediação entre os dois campos formativos, contribuindo para a construção de um percurso compartilhado ao longo do estágio.

Broering (2008), ao refletir sobre o estágio a partir da perspectiva do campo profissional e da relação com a universidade, destaca que o estágio deve ser considerado uma via de mão dupla, o qual deve envolver a construção de atitudes tanto nos /as estudantes estagiários/as quanto nos/as professores/as do campo profissional, direcionados para construção coletiva do

conhecimento, com base no diálogo, respeito e troca. Nesse sentido, enfatiza que, para que essa relação seja efetiva, é necessário que

> [...] os que "sabem", ao chegar numa instituição educativa, devem estar convencidos que podem "aprender" com aqueles que acham que só "fazem". E aqueles que acham que só "fazem" devem ter clareza de que, além de aprender, também têm a "ensinar". Isso caracteriza uma via de mão dupla, onde os dois lados aprendem e ensinam: o que significa dizer que existem diferentes saberes (Broering, 2008, p. 122).

As reflexões de Broering (2008) reforçam, portanto, a importância de conceber o estágio como uma experiência relacional, pautada na reciprocidade e no reconhecimento dos saberes construídos tanto na universidade quanto no campo profissional.

Nessa mesma direção, Cleriston Anjos e Stela Miller (2014) também discutem a relação entre universidade e escola no âmbito do estágio supervisionado em Educação Infantil. Para os autores, o estágio constitui um espaço privilegiado de formação, no qual os/as estudantes têm a oportunidade de se deparar com a complexidade da Educação Infantil, ampliando suas compreensões sobre os múltiplos saberes, práticas e relações que atravessam o cotidiano das instituições educativas.

Ao abordarem essa complexidade, os autores utilizam a expressão "complexidade que caracteriza a educação das crianças pequenas" como uma forma de destacar os múltiplos desafios que perpassam esse campo formativo. Essa complexidade está diretamente relacionada ao movimento de resgate, iniciado nas décadas finais do século XX, de uma pedagogia própria da infância, uma pedagogia que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e protagonistas de seus processos de aprendizagem. No entanto, esse reconhecimento ainda encontra obstáculos nas práticas institucionais, marcadas, muitas vezes, por uma concepção reducionista de Educação Infantil, entendida como mera preparação para o ensino fundamental.

Para Anjos e Miller (2014), o estágio supervisionado configura-se como um espaço privilegiado de formação docente, na medida em que possibilita aos/às estudantes a vivência concreta do universo escolar, compreendido pelos autores como espaço de desenvolvimento pessoal e profissional. Contudo, os próprios autores reconhecem que essa aproximação entre universidade e escola parceira nem sempre se dá de forma simples ou imediata:

> Em nossa experiência como formadores de professores, temos observado que essa não é uma tarefa simples, porém, é uma tarefa que se constitui em profícuo caminho de desenvolvimento para todos os que nela estão envolvidos. De um lado, temos os estudantes que precisam cumprir suas atividades de estágio para que possam concluir seu curso. Do outro lado,

> temos a instituição parceira que possui o seu "jeito de ser" escola e que, ao receber estagiários, se mostra com todo seu potencial, mas também com toda sua fragilidade, suas dificuldades e desafios (Anjos; Miller, 2014, p. 211).

Assim como pontuado por Ostetto (2008; 2011), Anjos e Miller (2014) reconhecem que o estabelecimento de parcerias entre universidade e instituições de Educação Infantil enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à conciliação entre os objetivos formativos do estágio e as propostas pedagógicas já existentes no campo profissional.

Os autores destacam que, para que o estágio se configure como uma experiência formativa efetiva, é fundamental que se construa um trabalho coletivo, no qual todos os envolvidos estejam dispostos a ensinar e aprender conjuntamente sobre o universo da educação infantil, reconhecendo suas especificidades.

Nesse sentido, Anjos e Miller (2014) apontam comportamentos desejáveis por parte dos diferentes sujeitos que integram essa relação formativa. No caso dos/as estagiários/as, enfatizam a importância de uma postura crítica e reflexiva diante das práticas observadas, mas, ao mesmo tempo, defendem que essa análise deve ser acompanhada de respeito ao trabalho desenvolvido pelos/as profissionais da escola. Longe de assumir uma postura fiscalizadora, o/a estagiário/a deve buscar compreender a realidade concreta da instituição e, a partir dessa escuta atenta, iniciar sua constituição enquanto educador/a da infância.

Por sua vez, o campo profissional também é chamado a refinar o olhar sobre os/as estagiários/as, reconhecendo que estão em processo de formação e, portanto, em constante diálogo com o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior. Como afirmam os autores, é fundamental considerar que o/a estagiário/a "[...] está passando por um processo de formação e, por esse motivo, está em contato com o conhecimento produzido nas instituições de ensino superior" (Anjos; Miller, 2014, p. 211).

Os autores também destacam o papel fundamental do/a professor/a orientador/a universitário/a na mediação da relação entre universidade e campo de estágio. Segundo Anjos e Miller (2014), é imprescindível que esse/a professor/a estabeleça um diálogo direto com a direção e a coordenação da escola parceira, promovendo uma aproximação institucional que favoreça o desenvolvimento qualificado da experiência de estágio. Para os autores:

> Para que o trabalho a ser desenvolvido possa atingir a qualidade esperada, é preciso, em primeiro lugar, que o professor universitário, responsável pela atividade de estágio, busque um diálogo com a direção e a coordenação da escola parceira, atitude que pode contribuir de modo significativo para que, ao final do processo, todos os envolvidos tenham tido a possibilidade de refletir a respeito das práticas docentes, desencadeando, com isso, um processo contínuo de trocas entre estagiários e demais agentes educativos da

> escola, resultando daí deslocamentos positivos na direção do aperfeiçoamento do trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil (Anjos; Miller, 2014, p. 211).

Anjos e Miller (2014), ao relatarem a experiência de dois projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia, no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, enfatizam que tais iniciativas só puderam ser concretizadas em virtude de uma efetiva parceria entre a universidade e as instituições de educação infantil que atuaram como campo de estágio.

> Dentre os pontos importantes dessa parceria, podemos destacar: (i) acolhida dessas instituições-campo, (ii) abertura para o diálogo, (iii) compromisso dos profissionais das instituições de Educação Infantil (professores, coordenação, direção e demais funcionários) com os projetos realizados, (iv) compromisso e acompanhamento do supervisor de estágio no que se refere aos projetos realizados, (v) preparação e compromisso dos estagiários com os projetos e, sobretudo, (vi) confiança na capacidade de aprender das crianças, seja por aqueles ligados à Universidade, seja por aqueles ligados à escola (Anjos; Miller, 2014, p. 212).

Ainda no que se refere ao estágio supervisionado concebido como um processo de parceria entre a universidade e as instituições que atuam como campo de estágio, Anjos e Miller (2014) reiteram que todos os sujeitos envolvidos, estagiários/as, professores/as da escola e docentes universitários, têm a oportunidade de aprender ao longo dessa experiência. O estágio, para além de um espaço formativo, constitui-se também como um território de pesquisa, de trocas interinstitucionais e de compreensão aprofundada do cotidiano das instituições de educação infantil.

Cassiana Magalhães (2023) traz importantes contribuições para o debate sobre o estágio supervisionado em educação infantil e a relação universidade e campo profissional, a partir das suas vivências como coordenadora pedagógica da Educação Básica por 15 anos com sua atuação atual como professora universitária e orientadora de estágio.

Para Magalhães (2023), o estágio com crianças da Educação Infantil pode assumir dois sentidos distintos: pode ser uma experiência *cerceadora* do desenvolvimento humano, quando não desperta no/a estudante questionamentos nem reflexões capazes de impulsionar novas propostas pedagógicas; ou pode ser uma experiência *desenvolvente*, quando promove a criação de necessidades humanizadoras para as crianças e desperta aprendizagens significativas nos/as estagiários/as.

A autora parte da hipótese de que, para realização de um estágio que provoque esse desenvolvimento positivo, "[...] existem condições necessárias para a aprendizagem da docência na educação infantil e, papéis claramente definidos, entretanto imbricados, interdependentes" (Magalhães, 2023, p. 94). Nesse sentido, Magalhães (2023) destaca como aspecto essencial o lugar ocupado pelo/a professor/a da instituição que recebe os/as estagiários/as, atribuindo a essa/a profissional um papel decisivo na mediação das experiências formativas vividas no estágio e na constituição da docência em sua dimensão ética, estética e política.

A partir de suas pesquisas e estudos, no âmbito internacional, Magalhães (2023) destaca a importância da tríade: professora da universidade, educadora cooperante e estagiária. Das reflexões da autora a partir da sua experiência em Portugal na Universidade de Évora no mestrado Profissional em Pré-escola, três pontos são evidenciados: a maneira como a universidade vivencia a ideia de cooperação; a importância do professor colaborador na formação dos estudantes; e a responsabilidade do estagiário que assume o grupo de crianças junto ao professor colaborador.

> [...] estágio ser às vezes compreendida em dois momentos distintos: observação e intervenção, com maior preocupação para este último, por vezes, limitado ao tempo de aproximadamente 60 minutos, como se houvesse uma ruptura entre a atividade entendida como pedagógica e as demais atividades que envolvem a humanização, o encontro da criança com a cultura, aprender a cuidar de si e do outro, tão fundamentais para a educação infantil, subvertido à lógica do tempo do relógio, como se isso bastasse para aprender a ser professora de crianças pequenas (Magalhães, 2023, p. 97).

Diante de uma perspectiva de estágio que se realiza em tempo contínuo, sem uma perspectiva de fragmentação do tempo, a educadora cooperante precisa estar aberta para participar desse processo formativo, assim como foi observado pela autora. Além de estar aberta, é preciso também se envolver de modo que possa ensinar e aprender; se dedicar a leitura dos relatórios dos(as) estudantes; ter aprofundamento teórico para contribuir com a formação dos(as) estagiários; e comprometimento com a construção da docência.

Embora tenha vivenciado a experiência em uma universidade cujo projeto de curso já valoriza fortemente a articulação entre universidade e campo profissional, Magalhães (2023) destaca que:

> [...] as relações imbricadas entre a educadora cooperante e a estagiária são possíveis independente do lugar (país) em que as observações foram realizadas, o que importa é essencialmente o contributo de tal relação para a atividade de estágio e construção da docência voltada para as crianças pequenas (Magalhães, 2023, p. 94).

A autora ressalta, portanto, que mais do que o contexto geográfico ou institucional, é a qualidade da relação entre os sujeitos envolvidos que define o potencial formativo do estágio. Nesse sentido, o papel da educadora cooperante é de extrema importância na tríade formativa composta por universidade, estagiária e campo profissional. Cabe a essa profissional contribuir ativamente com o processo de aprendizagem da docência, compartilhando saberes da prática, promovendo a escuta sensível e favorecendo o diálogo entre teoria e experiência vivida junto às crianças.

Outro aspecto relevante destacado por Magalhães (2023) diz respeito à motivação da educadora cooperante para se engajar no processo de estágio. Para ela, é fundamental que exista um propósito claro que mobilize essa profissional a estar com os/as estudantes e a contribuir ativamente para sua formação, ao mesmo tempo em que fortalece a própria prática docente.

Ainda segundo a pesquisadora, no caso analisado, a motivação da educadora cooperante esteve relacionada à possibilidade de abertura da sua prática junto com a universidade, permitindo que o cotidiano da sala fosse observado, questionado e dialogado a partir de uma perspectiva formativa. Essa postura de disponibilidade e abertura ao diálogo demonstra uma compreensão madura do estágio como espaço de trocas recíprocas, em que ensinar e aprender ocorrem de maneira compartilhada, fortalecendo tanto a formação inicial quanto a prática profissional em exercício.

Para tanto, destaca que nem todo estágio contribui, de fato, para a construção da docência na Educação Infantil. É preciso reconhecer que essa etapa formativa exige condições específicas, dentre as quais se destaca o modo como os/as professores/as do campo de estágio participam do processo. Magalhães (2023) enfatiza que o envolvimento qualificado desses profissionais é condição essencial para que o estágio se configure como um espaço de aprendizagens significativas e de desenvolvimento docente voltado para as especificidades da infância.

As contribuições de autoras e autores como Ostetto (2008; 2011), Broering (2008), Anjos e Miller (2014) e Magalhães (2023) reforçam a compreensão do estágio em educação infantil como um tempo de encontros e como território de pesquisa, diálogo, reflexão, registro e construção coletiva do saber-fazer docente na educação infantil, os quais fortalecem a identidade profissional.

Ao reconhecer essa etapa da educação básica como campo específico, o estágio supervisionado se configura como espaço privilegiado para a construção de uma profissionalidade comprometida com os direitos das infâncias, com a valorização das práticas

educativas e com uma formação crítica e contextualizada de professores/as. Assim, compreender e qualificar essa experiência formativa exige um olhar sensível às interações que se tecem entre universidade e campo profissional, reconhecendo os desafios e as possibilidades que emergem desse encontro e que, em última instância, impactam diretamente a qualidade da educação oferecida às crianças pequenas e na própria formação inicial e continuada dos/as professores/as.

Assumir o estágio supervisionado como práxis investigativa e colaborativa significa reconhecer sua potência para consolidar identidades docentes, fortalecer parcerias interinstitucionais e valorizar as crianças como sujeitos de direitos. Mais do que um requisito curricular, o estágio é espaço emancipatório de formação, no qual universidade e campo profissional partilham a produção de conhecimentos e a qualificação do trabalho docente. Em consonância com Freire (1996), “não há docência sem discência”: o estágio é, por excelência, tempo e lugar de encontro, diálogo e transformação e, portanto, de compromisso público com a educação de qualidade socialmente referenciada.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

> *Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*
>
> (Paulo Freire)

Paulo Freire inspira o início da escrita deste percurso metodológico, pois, com toda sua sensibilidade, nos convida a compreender que os passos investigativos se constroem no caminhar. Em muitos momentos, ajustes e redirecionamentos tornam-se necessários para que o objetivo de pesquisa seja alcançado. É no (re)caminhar que amadurecemos nosso olhar e aprofundamos as discussões acadêmicas, permitindo uma reflexão contínua sobre o objeto investigado.

De fato, Freire, com sua sabedoria, nos ensina que o valor de uma pesquisa não está apenas no momento da chegada, mas também no processo vivido e experienciado por aqueles que se dedicam a explorar e descobrir novos horizontes. Assim, o processo investigativo é um espaço de aprendizagem, que exige abertura para revisitar caminhos, ressignificar pressupostos e acolher os desafios encontrados.

Com o propósito de ampliar horizontes e conhecer o que já foi pesquisado sobre o estágio supervisionado em educação infantil, optei por realizar uma pesquisa bibliográfica, tendo como objeto de estudo o estágio supervisionado em educação infantil, analisado sob a perspectiva da relação entre universidade e campo profissional, a partir da análise das produções acadêmicas, teses e dissertações defendidas no Brasil, seja dos cursos de Pedagogia ou dos cursos de formação de professor/a fora do Brasil que esteja relacionado à educação da infância.

A escolha por analisar também pesquisas brasileiras que fizeram seus estudos fora do país deve-se à possibilidade de acessar perspectivas diferenciadas e enriquecedoras, considerando os contextos internacionais e as aproximações ou distanciamentos entre as práticas e políticas educativas. Essa oportunidade de investigação ampla permite identificar contribuições inovadoras, influências de outras culturas e sistemas educacionais, bem como refletir criticamente sobre como essas experiências podem dialogar com a realidade brasileira da educação infantil, incorporando um olhar transnacional que potencialize a análise e contribua para discussões mais abrangentes sobre formação de professores/as da educação infantil.

Entre as diversas questões e temas que o estágio supervisionado pode suscitar, elegi a relação entre a universidade e o campo profissional como eixo central de análise. Parte-se do

pressuposto que esse tema, além de ser relevante no campo da formação de professores/as, tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada, suscita discussões significativas, especialmente no que se refere às articulações entre teoria e prática e ao papel do estágio supervisionado como elo entre os espaços acadêmicos e profissionais. Dessa forma, busco responder ao seguinte questionamento: *como a relação universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado tem sido discutida nas teses e dissertações brasileiras no período de 2014 a 2024?*

A partir dessa questão norteadora, delineio como objetivo geral analisar como a relação universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado, tem sido discutida nas produções acadêmicas brasileiras.

Como objetivos específicos, busco:

1) Caracterizar as produções acadêmicas sobre estágio supervisionado em educação infantil que trazem apontamentos sobre a relação universidade e campo profissional;
2) Compreender as visões das autoras das pesquisas sobre o estágio supervisionado;
3) Identificar, nos documentos institucionais citados nas pesquisas, as concepções de estágio supervisionado em educação infantil, a forma como esse componente curricular está organizado no curso e as disciplinas relacionadas à educação infantil ofertadas nos cursos;
4) Compreender a relação universidade e campo profissional da educação infantil na perspectiva da sua formalização, papéis dos atores e relação entre estes.

O olhar, portanto, volta-se para a análise da relação entre universidade e campo profissional da educação infantil, na perspectiva da formalização, dos atores envolvidos e das relações estabelecidas entre eles. No Brasil, o número de produções acadêmicas, de modo geral, tem crescido consideravelmente, impulsionado pela expansão dos programas de pós-graduação stricto sensu. De acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[16] (CAPES), esses programas passaram de 3.337 em 2013 para 4.175 em 2016, representando um crescimento de 25% nesse período. Em 2020, o número atingiu 4.650, o que indica um aumento acumulado de 48,6%. Esse crescimento, contudo, não pode ser compreendido como resultado exclusivo da expansão desses programas, uma vez que também se articula a outros aspectos, como políticas de avaliação e financiamento da pesquisa,

[16] Informação disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira. Acesso em: 04 nov. 2024.

exigências institucionais de produtividade acadêmica, fortalecimento dos grupos de pesquisa e ampliação dos debates científicos em diferentes áreas do conhecimento.

Com o crescimento das produções acadêmicas, surge o desafio de acompanhar as discussões no meio científico. Nesse contexto, estudos de revisão que realizam mapeamentos e análises das produções de conhecimento tornam-se essenciais para organizar e compreender os avanços no campo.

Encontrei no Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021) um valioso caminho para alcançar o objetivo desta tese, que é analisar como a relação entre universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado, tem sido discutida nas produções acadêmicas brasileiras no período de 2014 a 2024.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, considerando que as discussões presentes nas produções acadêmicas – como teses e dissertações – revelam um universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos participantes das pesquisas, incluindo os próprios pesquisadores. Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa tem como verbo central o termo "compreender", no sentido de colocar-se no lugar do outro, valorizando a singularidade do indivíduo e suas experiências.

Sobre se colocar no lugar do outro, nos encontros com os escritos nas produções, parto do princípio ético e do respeito ao que foi exposto pelos/as pesquisadores/as, considerando todas as trajetórias apresentadas, reflexões e considerações, para compreender o que se tem discutido sobre a relação universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado em educação infantil.

Outrossim, os documentos são uma fonte poderosa de evidências para embasar as afirmações e declarações do pesquisador (Ludke; André, 2018). Além de fornecer informações contextualizadas, os documentos emergem em um contexto específico, oferecendo dados que refletem as características desse mesmo contexto. Nessa seara, Silva *et al.* (2009) também destacam que a análise de documentos exige considerar o ponto de vista de seus autores, o que exige cuidado e habilidade por parte do pesquisador, a fim de preservar a validade do estudo.

Nesse sentido, o estudo bibliográfico se mostra essencial, por permitir organizar e interpretar de forma sistemática esses materiais já elaborados e organizados (Gil, 2008), caracterizando-se como uma investigação exploratória, descritiva e analítica. Ainda com base em Gil (2008), o caráter exploratório facilita a familiarização com o campo de estudo e a compreensão dos conceitos e ideias centrais ao fenômeno em questão. As dimensões descritiva e analítica referem-se ao registro, à classificação e à análise do fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e ampliando a profundidade da investigação.

Diante dos avanços nos diferentes tipos de pesquisas que envolvem revisão da literatura, tais como o Estado do Conhecimento, o Estado da Arte, a Revisão Sistemática da Literatura, a Metapesquisa, a Meta-Análise e a Metassíntese, entre outras, que têm como objetivo "[...] contribuir para o aperfeiçoamento das propostas de pesquisas e melhorar, de alguma forma, a formação dos pesquisadores" (Soares, 2020, p. 2), considerei relevante, nesse caminhar, entender principalmente as possíveis diferenças e/ou semelhanças entre o Estado do Conhecimento e o Estado da Arte. Essa escolha se justifica pelo fato de o Estado da Arte ser um dos tipos de revisões mais utilizados e consolidados em pesquisas acadêmicas, com longa tradição no campo científico, o que a torna um ponto de partida importante para aprofundar essa discussão.

Esse estudo inicial mostrou-se necessário para garantir maior clareza na escolha do tipo de revisão mais adequado à minha proposta de pesquisa, o Estado do Conhecimento, considerando que esses dois tipos de revisões de literatura, no Brasil, apesar de serem vistos como semelhantes e frequentemente tratados como sinônimos, não são consenso para alguns autores, como veremos na próxima subseção.

Nesse sentido, a próxima subseção apresenta a justificativa pela escolha do Estado do Conhecimento.

3.1 Por que o Estado do Conhecimento?

Ao nos depararmos com uma diversidade de tipos de revisões de literatura disponíveis na atualidade, surge a necessidade de compreender suas especificidades e implicações metodológicas, tendo em vista evitar confusões e fundamentar escolhas mais precisas, pois, como afirmou Paulo Freire (1996), "[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar..."

Inspirada por essa reflexão de Freire, iniciei esta pesquisa explorando conceitualmente dois tipos de revisão de literatura – Estado do Conhecimento e Estado da Arte –, com o objetivo de esclarecer melhor a escolha pelo Estado do Conhecimento neste estudo, tendo como referência autores/as que se dedicam às pesquisas bibliográficas: Anne Patrícia Silva, Roberta Souza e Vera Maria Vasconcellos (2020); Marília Morosini, Priscila Kohls-Santos e Zorais Bittencourt (2021); Joana Romanowski e Teodora Ens (2006); Norma Sandra Ferreira (2002); Magda Soares e Francisca Maciel (2000); e Christiane Fernandes e Jorge Luis D'Avila (2016).

Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a produção científica tem se constituído como um dos principais indicadores de desenvolvimento de um país, demonstrando

sua importância não apenas como fonte de conhecimento, mas também como um motor de progresso educacional, econômico, social e tecnológico. Nesse sentido, a escolha cuidadosa do tipo de revisão de literatura reforça o compromisso com a qualidade e o impacto das pesquisas realizadas.

As revisões de literatura de natureza bibliográfica ganham relevância, especialmente nos trabalhos de nível *stricto sensu*[17], que, segundo Lüdke (1983), podem constituir um marco histórico ao permitir a análise do desenvolvimento e das transformações no campo educacional. Alinhados a essa perspectiva, Romanowski e Ens (2006) destacam que esse tipo de pesquisa é fundamental para compreender o panorama das produções acadêmicas em uma área específica. Visão que também é corroborada por Silva, Souza e Vasconcellos (2020), ao enfatizarem sua importância para o avanço do campo acadêmico e a construção do conhecimento.

Nesse cenário, torna-se imprescindível distinguir os diferentes tipos de revisões de literatura amplamente utilizadas no meio acadêmico, como o Estado do Conhecimento e o Estado da Arte, que vêm sendo produzidas significativamente desde a década de 1990, tanto em âmbito nacional quanto internacional (Ferreira, 2002).

Para esta autora, o Estado do Conhecimento e o Estado da Arte parecem trazer em comum:

> [...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminário (Ferreira, 2002, p. 257).

Silva, Souza e Vasconcellos (2020) corroboram essa visão ao apontarem que ambas as abordagens são formas de levantamentos sistemáticos que têm como objetivo principal revisitar produções científicas dentro de um determinado período e área de abrangência. Para esses autores, essa revisão possibilita organizar, sistematizar e democratizar o acesso ao conhecimento, favorecendo a reutilização e o avanço de novas pesquisas.

Romanowski e Ens (2006) juntam-se à ideia de Ferreira (2002), mas destacam que os estudos denominados Estado da Arte referem-se à sistematização de dados que abrange uma área de conhecimento em sua totalidade. Para as autoras, esses estudos analisam diferentes aspectos das produções acadêmicas, com o objetivo de compreender como se dá a produção do

[17] De acordo com o Parecer nº 977/65, a pós-graduação *stricto sensu* é de natureza acadêmica e de pesquisa, com um objetivo essencialmente científico (Brasil, 1995).

conhecimento em diversos setores de publicação. Além disso, buscam identificar os temas abordados, os referenciais teóricos utilizados, a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica, as proposições apresentadas e as contribuições para inovações na prática e nas tendências de formação de professores. A análise e a categorização desses elementos permitem revelar os múltiplos enfoques e perspectivas existentes

Em contrapartida, para estas autoras, o Estado do Conhecimento é aplicado aos estudos que se concentram em apenas um segmento específico das publicações relacionadas ao tema investigado, delimitando seu foco em um conjunto restrito de publicações, como dissertações, teses ou artigos, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as produções em um campo ou tópico específico, dentro de um recorte temático e metodológico delimitado.

Soares e Maciel (2000), que realizaram uma pesquisa sobre o estado do conhecimento em meados dos anos 1980, também trazem distinções entre o Estado da Arte e Estado do Conhecimento e compartilham da visão defendida por Romanowski e Ens (2006). Para as autoras, o Estado da Arte, de fato, está relacionado a uma pesquisa mais ampla que envolve uma diversidade de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, com diversos interesses. Já o Estado do Conhecimento é um tipo de estudo mais restrito a um tema específico, abordando apenas um setor das publicações científicas, como exemplo teses e dissertações.

Segundo as autoras, a análise de um conjunto diversificado de publicações pode dificultar as relações e interpretações entre os documentos, visto que apresentam finalidades diferentes e, por vezes, produções como os artigos muito deles são relatos de experiências, outros são originados de teses e dissertações.

Dada a importância do Estado do Conhecimento, Soares e Maciel (2000) defendem ainda que esse tipo de pesquisa bibliográfica não deve haver término, mas sim continuidade e trazem duas razões para esta defesa. A primeira está relacionada ao caráter dinâmico e contínuo da ciência, visto que o conhecimento evolui rapidamente e o Estado do Conhecimento permite integrar resultados, identificar duplicações, contradições e, principalmente, lacunas e aspectos pouco explorados. A segunda razão refere-se à necessidade de atualização e ampliação dos bancos de dados, visto que esse tipo de pesquisa gera documentos relevantes para os pesquisadores, por conter teses e dissertações resumidas, categorizadas e organizadas de forma sistemática.

Complementando essa conceituação, para Fernandes e D'Avila (2016, p. 184), as pesquisas definidas como Estado do Conhecimento possuem um caráter mais analítico e descritivo e podem ser consideradas "[...] como consistente instrumento de conhecimento, não somente para quem o concretiza, mas também para quem o utiliza para se aprofundar nos

trabalhos sobre o objeto de estudo proposto". Os autores ainda entendem que realizar uma pesquisa com esse método é relevante por se constituir enquanto um estudo descritivo e analítico, e por compreender que o conhecimento gerado nas pesquisas nem sempre alcança a todos que se interessam pela temática, dessa forma, oferece um panorama sobre o conhecimento existente nas produções.

Fernandes e D'Avila (2016), ao citarem Lakatos e Marconi (1999), destacam que a pesquisa bibliográfica tipo estado do conhecimento "[…] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Lakatos; Marconi, 1999, p. 73 *apud* Fernandes; D'avila, 2016, p. 185).

Para Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), existe pouca semelhança entre o Estado da Arte e o Estado do Conhecimento, pois, enquanto o Estado do Conhecimento se concentra no mapeamento crítico e na organização do conjunto de saberes acumulados em uma área específica, visando refletir sobre avanços e lacunas, o Estado da Arte foca predominantemente na sistematização de produções acadêmicas e científicas sobre um tema, buscando identificar tendências, abordagens e novos campos de investigação, sendo amplamente utilizado e aplicável a todas as áreas do conhecimento.

Observa-se que não há diferenças acentuadas entre os esses dois tipos de revisões e que os conceitos muito se assemelham. Pesquisadores mais antigos, como Soares e Maciel (2000), Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002), definem o Estado da Arte como sistematização de produções acadêmicas em áreas mais amplas e diversificadas que permite analisar temas, referenciais teóricos, trazer contribuições para a prática pedagógica e avanços nos estudos. Estado do Conhecimento, por sua vez, é definido por estes autores como um tipo de estudo restrito a um tema específico, com recortes específicos de publicações em uma área de conhecimento, promovendo integração, identificação de lacunas e atualização.

Outrossim, estudiosos mais recentes, como Fernandes e D'Avila (2016), Silva, Souza e Vasconcellos (2020) e Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), definem o Estado do Conhecimento como um mapeamento crítico, descritivo e sistemático que oferece um panorama do conhecimento produzido sobre determinado tema.

Diante das aproximações e distinções entre os conceitos de Estado do Conhecimento e Estado da Arte, observa-se que ambos os tipos de revisão de literatura buscam sistematizar e analisar produções acadêmicas a partir de critérios definidos, contribuindo para a compreensão do campo investigado.

No entanto, a principal diferença reside na amplitude e no foco de cada abordagem: enquanto o Estado da Arte tende a abarcar uma diversidade maior de fontes e temas, voltando-se à identificação de tendências em campos mais amplos do saber, o Estado do Conhecimento concentra-se em um recorte mais específico e delimitado, permitindo aprofundar a análise de determinada temática, como é o caso do estágio supervisionado em educação infantil com foco na relação universidade e campo profissional nesta tese. Assim, a escolha por este tipo de revisão não se dá por exclusão, mas por coerência com os objetivos desta pesquisa.

No geral, destaco algumas razões por ter optado pelo Estado do Conhecimento nessa pesquisa: 1 - por sua capacidade de garantir um rigor metodológico desde a seleção dos *corpus* até a análise dos dados; 2 - por possibilitar ao/à pesquisador/a uma imersão profunda nas produções científicas de uma área específica, neste caso, a formação de professores/as de educação infantil (em contextos nacionais e internacionais) e o estágio supervisionado em educação infantil, com enfoque na relação entre universidade e campo profissional; 3 - por proporcionar a oportunidade de realizar análises descritivas e analíticas das produções selecionadas; 4 - por inserir a pesquisadora em um campo já discutido, mas que ainda oferece espaço para novas análises críticas a partir do estudo de um conjunto de produções, como teses e dissertações, contribuindo para a expansão das discussões acadêmicas e valorização e visibilidade das pesquisas existentes.

Desse modo, neste Estado do Conhecimento, não me proponho apenas a sintetizar o que já tem sido pesquisado sobre a relação entre universidade e campo profissional por meio do estágio supervisionado em educação infantil, mas também a explorar e tecer reflexões, com o objetivo de trazer novas perspectivas de debate sobre o tema de interesse.

Diante dessas razões, reafirmo a escolha pelo Estado do Conhecimento como método de pesquisa, dado seu potencial no rigor metodológico, profundidade analítica e relevância acadêmica ao tema investigado. Na próxima subseção, detalho o Estado do Conhecimento enquanto método de pesquisa, na perspectiva de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), abordando suas características e etapas que desenham esta tese.

3.2 Proposta metodológica do Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento é um tipo de metodologia bibliográfica qualificada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) como

> [...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 22).

As autoras se baseiam na concepção de campo social de Bourdieu (1983) para compreender as diversas percepções presentes no conjunto das produções científicas, pois, para o autor, o campo científico é social, marcado por tensões, lutas, hierarquias e disputas que se manifestam em determinado período e espaço. Nesse sentido, para as autoras, a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas às influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global.

Posto isso, o Estado do Conhecimento representa igualmente um convite à superação de preconceitos e à exploração investigativa do tema de interesse, promovendo, assim, condições para uma efetiva transformação social e científica (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Este método segue um rigor metodológico, sendo construído por meio de um processo estruturado que abrange desde a escolha dos descritores, das plataformas de pesquisa até a elaboração de etapas específicas, denominadas Bibliografia Anotada, Sistematizada, categorizada e Propositiva. Chamo atenção para a Bibliografia Propositiva, visto que é uma ampliação da proposta apresentada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a fim de que o método do Estado do Conhecimento se posicione para além de uma revisão bibliográfica.

Antes de iniciar o Estado do Conhecimento, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) destacam a importância de um planejamento para iniciar as etapas de organização das bibliografias. Primeiramente, elas ressaltam que antes de iniciar a busca pelos documentos que serão analisados, o/a pesquisador/a tem que delinear o objetivo para a construção do Estado do Conhecimento, uma vez que este será o "[...] fio condutor da busca, exploração, seleção, sistematização, categorização, análise e construção do texto final do Estado do Conhecimento" (*Idem*, 2021, p. 61). Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar como a relação entre universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado, tem sido discutida nas produções acadêmicas no período de 2014 a 2024.

A escolha de teses e dissertações brasileiras como *corpus* de análise, nesta pesquisa, configuram-se como espaços destinados ao aprofundamento do saber, pois, como é apontado no Parecer nº 977/65, essas produções possibilitam "[...] afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária" (Brasil, 1965, p. 3).

Outros fatores alinhados a essa perspectiva geral justificam a escolha desses documentos acadêmicos, tais como a credibilidade, a atualidade dos temas, considerando o período em que

foram desenvolvidas, e a profundidade e inovação das discussões teórico-metodológicas. Esses documentos acadêmicos contribuem de maneira significativa para reflexões sobre políticas públicas, a ampliação de novas pesquisas e melhorias na formação de professores/as.

Destarte, destaco, primeiramente, o fato de que esses trabalhos passam por um rigoroso processo de avaliação, conduzido por uma banca examinadora composta por professores doutores da área, o que considero uma contribuição significativa para sua credibilidade científica. Além disso, ressalto que essas produções acadêmicas refletem minha percepção sobre a atual necessidade de discutir temas emergentes, ao abordar questões teórico-metodológicas que agregam valor ao avanço do campo acadêmico.

No que se refere às teses e dissertações focadas no estágio supervisionado em educação infantil, percebo que esses documentos oferecem uma visão do movimento de discussão. Além disso, identifico uma diversidade e abrangência de contextos institucionais e perspectivas sobre o estágio e a educação infantil, o que, em minha análise, enriquece de forma ampla e representativa a compreensão do tema de interesse, especialmente no que diz respeito à relação entre universidade e campo profissional.

Definido o objetivo e o tipo de publicação, as autoras enfatizam que é preciso escolher as bases de dados e destacam que, ao selecionar as bases de dados, é fundamental considerar os critérios definidos, além de verificar o órgão científico responsável por validar o repositório (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Nesse sentido, foram escolhidas, duas bases principais de pesquisa: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BTDT) do Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia. Optei por essas duas plataformas por serem referências no contexto nacional brasileiro e por facilitarem o acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação, além de ambas serem de acesso gratuito.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) visa facilitar o acesso à informação sobre teses e dissertações, defendidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do Brasil. O catálogo ainda disponibiliza aos interessados por esses documentos um painel de informações por categorias como: área de conhecimento, tipo de pesquisa, orientador/a, programas, entre outros.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e gerida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), reúne em um único portal os sistemas de informação de diversos programas de pós-graduação do Brasil. Essa plataforma oferece acesso aberto aos textos completos de teses e dissertações defendidas,

funcionando como um instrumento essencial para a disseminação e visibilidade das produções acadêmicas.

Feita a escolha das plataformas, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), apresentam o terceiro passo importante, que são os descritores ou palavras-chave para a realização das pesquisas, os quais devem estar alinhados ao objetivo da pesquisa, para que possa contemplar a especificidade da temática de interesse na pesquisa. Logo, na busca por produções sobre estágio supervisionado em educação infantil, utilizei, inicialmente, o descritor referente ao nome do componente curricular: estágio supervisionado em educação infantil. Em seguida, os seguintes descritores: estágio supervisionado, educação infantil, formação de professores e pedagogia.

Busquei separar os descritores por palavras, visto que, na primeira tentativa de busca com expressões compostas, como "estágio supervisionado em educação infantil", não apareceram produções relacionadas ao nosso interesse. Para refinar os resultados, foi aplicado o operador booleano AND entre os descritores na plataforma do CTD/CAPES, buscando maior precisão na seleção das produções relevantes ao tema de estudo.

A ordem das palavras segue uma lógica, a meu ver: escolhi o primeiro descritor, estágio supervisionado, por ser a área central da minha pesquisa e por focar especificamente nessa modalidade de estágio, diferenciando-o do estágio extracurricular, que também aparece em algumas pesquisas. O segundo descritor, educação infantil, reflete meu interesse por essa etapa da educação básica. Já o terceiro e o quarto descritores, formação de professores e Pedagogia, relacionam-se ao interesse pelas produções que abordam a formação de professores de educação infantil, seja no âmbito nacional, como no caso do curso de Pedagogia, seja no âmbito internacional.

Com o intuito de ampliar as possibilidades de busca e identificar outras pesquisas, elaborei um segundo conjunto de descritores, acrescido de novas palavras: estágio supervisionado, educação infantil, formação de professores, Pedagogia, relação, parceria, universidade e escola.

Após a análise dos diversos trabalhos encontrados nas plataformas, foi possível perceber que os estudos identificados nesse segundo conjunto já estavam presentes nos resultados obtidos com o primeiro conjunto de descritores. Diante disso, optei por considerar apenas o primeiro conjunto: estágio supervisionado, educação infantil, formação de professores e Pedagogia.

Para aprimorar a seleção dos documentos, foram definidos critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão consideraram: estudos publicados entre 2014 e 2024;

produções que mencionassem, em seus títulos ou resumos, o termo estágio supervisionado em educação infantil em cursos de Pedagogia ou estágio em cursos de formação de professores/as fora do Brasil relacionados à educação da infância. Além disso, e sobretudo, foram consideradas as pesquisas que apresentassem, ao longo de seu desenvolvimento, discussões sobre a relação entre universidade e campo profissional, sendo este último critério essencial para a composição do *corpus* de análise.

Quanto aos critérios de exclusão, esses abrangeram: estudos fora do período escolhido (2014 a 2024), estudos não relacionados ao estágio supervisionado em educação infantil; produções com foco na educação infantil e ensino fundamental simultaneamente, estágio extracurricular, cursos que não estejam relacionados à pedagogia ou formação de professor/as de educação infantil fora do Brasil. Com relação ao tempo e espaço, conforme destacado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23), estes "são fundamentais para a compreensão do campo num contexto determinado, segundo fundamentos teóricos basilares".

Nesse sentido, optei pelo recorte temporal de 2014 a 2024 para dar continuidade aos mapeamentos realizados por Oliveira (2016), que analisou pesquisas acadêmicas sobre estágio supervisionado e formação de formação de professores, no período de 2006 a 2014. A decisão de iniciar em 2014, mesmo sendo um ano já contemplado por Oliveira (2016), busca assegurar a revisão do último ano e dar a continuidade ao mapeamento realizado por ela.

Ainda sobre a escolha desse período, há que se considerar que houve mudanças significativas nas políticas educacionais, com a origem de novos documentos norteadores, no âmbito da formação do/a professor/a, que impactou na organização do estágio supervisionado, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2015); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019), a qual institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Organizados esses primeiros passos – objetivo, escolha dos tipos de produções, repositórios de publicações, critérios de inclusão e exclusão –, iniciei as etapas de organização das Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt 2021).

A Bibliografia Anotada, primeira etapa, consiste na organização dos textos selecionados em um quadro, contendo informações como a referência bibliográfica completa, ano, autor/a, título do texto, palavras-chave e resumo (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), conforme exemplo abaixo. Nessa fase, os documentos selecionados passam por uma leitura flutuante de seus resumos, que, segundo as autoras, permite a concretização da Bibliografia Anotada.

Quadro 2 - Exemplo de organização da Bibliografia Anotada.

Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SILVA, Priscila Alves. **Encontros de formação na educação infantil**: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santos					
05	2016	SILVA, Priscila Alves.	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia	Estágio Supervisionado, Educação Infantil, Partilha de experiências	Investigar os processos formativos que se constroem nos encontros entre estagiárias do curso de Pedagogia, professora e auxiliar do CEI Criarte, pela partilha de conhecimentos na mediação do Estágio Supervisionado na Educação Infantil se apresenta como orientador dessa pesquisa. Buscamos especificamente compreender como a Professora e a Auxiliar da Educação Infantil no encontro com as Estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia que realizam a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, partilham suas experiências e por meio delas se formam. Analisamos os processos formativos que se construíram pela via da partilha das experiências de professores e estagiários nos encontros dos Estágios, objetivando sinalizar o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, como o local privilegiado à formação inicial de estagiários e continuada de professora e auxiliar da Educação Infantil da escola campo de estágio. Desenvolvemos a pesquisa nos espaços formativos geridos pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, que são o curso de licenciatura em Pedagogia e o Centro de Educação Infantil Criarte. A pesquisa narrativa foi utilizada como eixo condutor do estudo, em diálogo com a entrevista reflexiva e a observação participante. Também analisamos a produção acadêmica nos bancos de dados eletrônicos da SCiELo e CAPES, sobre a temática do Estágio Supervisionado na formação de professores e estagiários da Educação Infantil. Com apoio nas ideias sobre a formação de professores, Nóvoa 2002; 2009; experiência, Benjamim 2012; Larrosa, 2015; Souza 2006; 2007; e Estágio Supervisionado, Pimenta; Lima 2012; Ventorim, 2009; 2011, fundamentamos os pressupostos desse estudo. Os resultados apontam para o fortalecimento do Estágio Supervisionado e da escola como espaço de encontro entre sujeitos em formação que pela partilha de suas experiências constroem seus repertórios de ação profissional e refletem sobre suas práticas, seus processos de formação e sobre o que é ser professor da Educação Infantil. Contudo, apontam também, sinais de desencontros que fragilizaram a participação das estagiárias na realização do Estágio, o que implica a necessidade do CEI Criarte se consolidar como campo de Estágio Supervisionado, ou seja, como *lócus* da articulação entre formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil

Fonte: elaborado conforme modelo proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 65).

Após o levantamento inicial, avancei para a segunda etapa do Estado do Conhecimento, que corresponde à construção da Bibliografia Sistematizada, conforme proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). De acordo com as autoras, essa etapa "[...] consiste na relação dos trabalhos de tese/dissertações ou artigos a partir dos seguintes itens: número do

trabalho, ano de defesa ou publicação, autor(es), título, nível, objetivos, metodologia e resultados" (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 67).

As estudiosas ainda ressaltam que, na construção da Bibliografia Sistematizada, pode ocorrer de alguns dos trabalhos incluídos na etapa da Bibliografia Anotada não se mostrarem aderentes ao objetivo proposto na pesquisa de Estado do Conhecimento (EC). Nesse sentido, aqueles trabalhos que não se enquadram na proposta da investigação não devem compor a Bibliografia Sistematizada.

Nessa etapa, realizei a releitura dos resumos das produções e uma leitura flutuante das introduções e das seções metodológicas, com o intuito de obter informações que não estavam claras nos resumos. Além disso, inseri no comando de busca a expressão “relação universidade e escola”, como forma de verificar se existiam discussões sobre a relação entre universidade e campo profissional que não estavam tão evidentes nas introduções.

A seguir, apresenta-se o Quadro 3, com o modelo da Bibliografia Sistematizada.

Quadro 3 - Bibliografia Sistematizada.

Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
03	2014	MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz	O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Doutorado	Analisar que saberes específicos à atuação docente na Educação Infantil são construídos, segundo graduandos-estagiários, no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia	O estudo foi reaizado junto à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN, contando com a participação de quatro Estagiários que realizaram Estágio no período da pesquisa em 2012. A base teórico-metodológica teve como aportes as contribuições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin sobre a pesquisa nas ciências humanas, bem como seus postulados sobre os processos de aprendizagem e	As sínteses possíveis construídas com os textos/discursos dos partícipes apontam que no Estágio Supervisionado em Educação Infantil do CAP/UERN ocorreram processos de internalização/apropriação e, portanto, de elaboração de sentidos pertinentes às temáticas específicas da Educação Infantil: significações de criança, infância, educação infantil, professor e seus saberes docentes específicos a essa etapa. Destacou-se que o Estágio se configura como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial – onde os Estagiários constroem aprendizagens em interação com os outros agentes do processo (Professor Supervisor, Professor Colaborador, Colegas do grupo e com as Crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no

						desenvolvimento, concebidos como essencialmente sociais e discursivos. A abordagem investigativa aproxima-se dos princípios da perspectiva qualitativa e envolveu, como procedimentos para construção e análise de dados o questionário, a análise de documentos e, especialmente, entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas) cuja premissa fundamental foi a produção-compreensão de sentidos numa perspectiva dialógica	Curso. Essas interações permitem que os Estagiários-graduandos desenvolvam procedimentos e atitudes de reflexão sobre o que sabem, o que fizeram e possam vir a fazer. Concluímos que o Estágio pode constituir-se como instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor e, desde que orientado, pode propiciar a efetivação da iniciação, não apenas à prática, mas à práxis, enquanto movimento de indissociabilidade entre teoria e prática.

Fonte: elaborado conforme modelo proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 68).

Após a sistematização das pesquisas, segui para a etapa seguinte, visando compor a Bibliografia Categorizada. Esta Bibliografia consiste numa leitura aprofundada dos trabalhos selecionados de modo a reagrupá-los em temáticas semelhantes. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, (2021), a Bibliografia Categorizada muito se assemelha a Bibliografia Sistematizada, podendo ser acrescentada uma linha para identificar a categoria. Abaixo segue uma representação da Bibliografia Categorizada.

Quadro 4 - Exemplo de Bibliografia Categorizada.

Categoria: Papéis e relação entre os atores							
Nº	**ANO**	**AUTOR (A)**	**TÍTULO**	**NÍVEL**	**OBJETIVOS**	**METODOLOGIA**	**RESULTADOS**
05	2016	SILVA, Priscila Alves.	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia.	Mestrado	Investigar os processos formativos que se constroem nos encontros entre estagiárias do curso de Pedagogia, professora e auxiliar do CEI	A pesquisa narrativa foi utilizada como eixo condutor do estudo, em diálogo com a entrevista reflexiva e a observação participante	Os resultados apontam para o fortalecimento do Estágio Supervisionado e da escola como espaço de encontro entre sujeitos em formação que pela partilha de suas experiências constroem seus repertórios de ação

					Criarte, pela partilha de conhecimentos na mediação do Estágio Supervisionado na Educação Infantil.		profissional e refletem sobre suas práticas, seus processos de formação e sobre o que é ser professor da Educação Infantil. Contudo, apontam também, sinais de desencontros que fragilizaram a participação das estagiárias na realização do Estágio, o que implica a necessidade do CEI Criarte se consolidar como campo de Estágio Supervisionado, ou seja, como locus da articulação entre formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil

Fonte: elaborado conforme modelo proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 71).

A quarta e última etapa do Estado do Conhecimento é a Bibliografia Propositiva, cujo objetivo é ir além da simples compreensão do tema pesquisado. Nessa fase, após uma análise aprofundada das publicações realizada na etapa da Bibliografia Categorizada, torna-se possível elaborar inferências e proposições relacionadas ao tema. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), não existe uma única maneira de organizar essa Bibliografia, pois ela pode ser escrita após a escrita de cada umas das publicações, ou ao final de cada categoria ou ainda no final do texto. Contudo, as autoras informam que esta última etapa não é obrigatória e nesse sentido não foi adotada nesta tese.

Abaixo, segue uma imagem ilustrativa do ciclo do Estado do Conhecimento:

Figura 7 - Ciclo do Estado do Conhecimento.



Fonte: adaptado conforme modelo apresentado por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 75).

3.3 Em busca das produções nas bases de dados

A busca pelas teses e dissertações que versam sobre o estágio supervisionado em educação infantil, desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação no Brasil, foi conduzida, como já dito, em duas bases de dados: no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

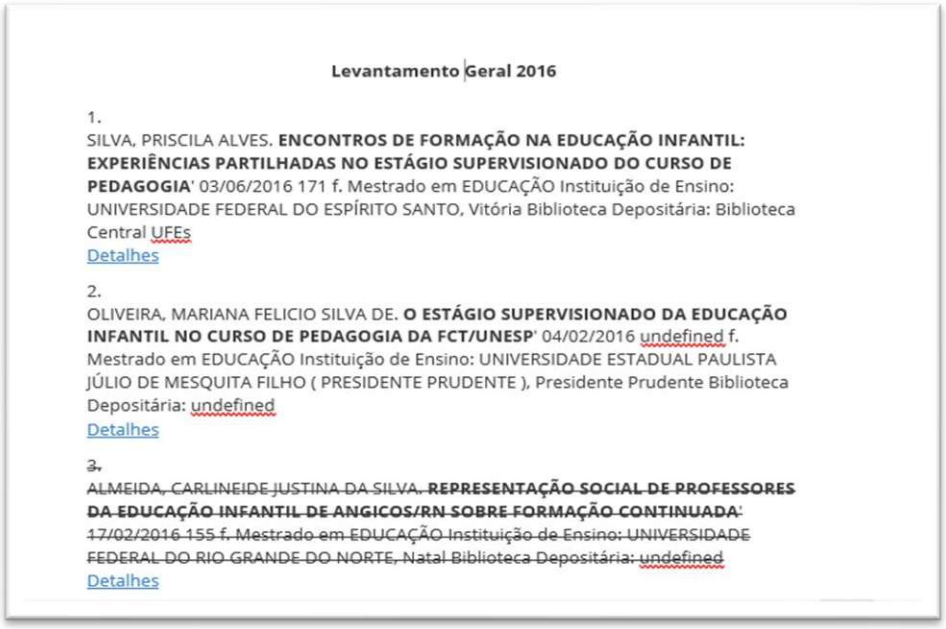
3.3.1 Levantamento das produções no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

O levantamento das produções foi iniciado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, considerando como recorte principal o período de 2014 a 2024. Esse levantamento ocorreu entre os meses de junho e julho de 2024[18].

A realização da busca por dissertações e teses não foi um processo simples nessa plataforma, devido às falhas frequentes no sistema, que constantemente exigiam o reinício da pesquisa. Para lidar com essa inconsistência, foi desenvolvida uma estratégia alternativa: organizar os trabalhos encontrados no geral em um documento de Word. Nesse processo, copiava inicialmente todos os títulos encontrados para o documento no word. Em seguida, realizava a leitura dos títulos, sublinhando aqueles que não faziam referência ao estágio. Após essa triagem, retornava à plataforma e prosseguia para a leitura detalhada dos resumos, a fim de selecionar as pesquisas que iriam compor a Bibliografia Anotada.

[18] Em junho de 2023 foi realizado um levantamento inicial abrangendo o período de 2012 a 2022, no qual foram identificadas poucas produções relacionadas ao interesse da pesquisa. Diante da redefinição do recorte temporal de 2014 a 2024, um novo levantamento foi conduzido, ampliando o olhar para produções que abordam o estágio supervisionado, sejam em produções que abordem diretamente o estágio em questão ou em produções sobre formação de professores que investigam a partir do estágio supervisionado em educação infantil.

Figura 8 - Organização do levantamento do Word.



Levantamento Geral 2016

1.
SILVA, PRISCILA ALVES. **ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA**' 03/06/2016 171 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFEs
Detalhes

2.
OLIVEIRA, MARIANA FELICIO SILVA DE. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP**' 04/02/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (PRESIDENTE PRUDENTE), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined
Detalhes

~~3.~~
~~ALMEIDA, CARLINEIDE JUSTINA DA SILVA. **REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ANGICOS/RN SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA**: 17/02/2016 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal Biblioteca Depositária: undefined~~
Detalhes

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Inicialmente, utilizei o nome do componente curricular “estágio supervisionado em educação infantil” como critério de busca. No entanto, os resultados não foram satisfatórios, pois não foram encontradas produções relacionadas ao estágio supervisionado em questão.

Diante disso, refinei a busca utilizando os descritores: estágio supervisionado, educação infantil, formação de professores e pedagogia, a partir dos quais foram encontradas 45 produções. No entanto, esse levantamento não foi satisfatório porque algumas produções tinham como *lócus* de pesquisa o ensino fundamental e médio, a educação infantil associada ao ensino fundamental ou, ainda, cursos de áreas específicas, como teatro e educação física.

Com o objetivo de ampliar a busca e identificar outras possibilidades de pesquisas, elaborei um segundo conjunto de descritores, acrescido de novas palavras: estágio supervisionado, educação infantil, pedagogia, relação, parceria, universidade e escola. Após análises iniciais dos trabalhos encontrados na plataforma, foi possível perceber que as produções localizadas já estavam presentes nos resultados obtidos com o primeiro conjunto de descritores, não sendo identificados novos estudos.

Diante disso, para aumentar a precisão da busca, apliquei o operador booleano AND entre os descritores, o que resultou em 13 pesquisas que abordavam discussões sobre o estágio supervisionado em educação infantil, considerando os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos.

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre estágio supervisionado em educação infantil no Catálogo de Teses e Dissertações- CTD/CAPES, 2014 – 2024.

ANO	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS QUE COMPUSERAM A BIBLIOGRAFIA ANOTADA		
	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2014	2	-	2
2015	-	1	1
2016	-	2	2
2017	3	-	3
2018	-	1	1
2019	-	-	0
2020	-	-	0
2021	1	-	1
2022	-	1	1
2023	-	2	2
2024	-	-	0
Total:	**6**	**7**	**13**

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Abaixo. segue a relação das 13 produções selecionadas do Catálogo de Teses e Dissertações - CTD/ CAPES, no período 2014 – 2024, que integraram a Bibliografia Anotada.

Quadro 5 - Pesquisas incluídas na Bibliografia Anotada do Catálogo de Teses e Dissertações- CTD/ CAPES 2014 – 2024.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	UNIVERSIDADE
01	2014	MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz.	O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
02	2014	DRUMOND, Viviane.	Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa	Doutorado	Universidade Estadual de Campinas
03	2015	VAUGHN, Luciane.	Relatórios de estágio curricular na educação infantil e a formação do professor crítico	Mestrado	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
04	2016	SILVA, Priscila Alves.	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santos.

05	2016	OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de.	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos	Mestrado	Universidade Estadual Paulista
06	2017	PILONETTO, Roseli De Fatima Rech	Cuidado e Educação: Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil	Doutorado	Universidade Federal de Pelotas
07	2017	BONFANTI, Claudete.	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia'	Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina
08	2017	OLIVEIRA, Fabiane Lopes de	Formação de professores: da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
09	2018	LIMA, Tathiane Rodrigues	O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FACED/UFC: perspectivas docente e discente	Mestrado	Universidade Federal do Ceará
10	2021	GARCIA, Debora Reis	Estágio supervisionado na educação infantil e a percepção dos espaços escolares: uma análise a partir das vozes de graduandas do curso de pedagogia	Doutorado	Universidade São Francisco, Itatiba/SP
11	2022	ROSSI, Bianca Carolina Marcasso	O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da educação infantil	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos
12	2023	BARROS, Alyssandra Fabrícia Ferreira	Estágio supervisionado na formação inicial de professores da educação infantil no curso de pedagogia: um estudo de caso	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
13	2023	VINHAA, Larissa Lima	Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado	Mestrado	Universidade Estadual Paulista

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Feita essa organização da Bibliografia Anotada, iniciei o levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações para dar continuidade à organização da Bibliografia Anotada.

3.3.2 Levantamento das produções na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não houve problema com o sistema como na plataforma da CAPES, porque não havia interrupções. A pesquisa nesta plataforma também foi realizada no período de junho a julho de 2024

Foram identificadas 15 produções na plataforma. No entanto, verificou-se que, desse total, 5 produções já estavam incluídas no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e, por isso, foram eliminadas. Das 10 produções restantes, 5 foram excluídas após a análise dos resumos, visto que estavam relacionadas ao ensino fundamental e não atendiam aos critérios estabelecidos. Assim, apenas 5 produções exclusivas desta base foram selecionadas para integrar a Bibliografia Anotada.

Conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), a numeração (nº) apresentada na primeira coluna deve manter continuidade na Bibliografia Anotada; por isso, iniciaremos a partir da 14ª produção. As autoras também destacam que essa numeração permanece inalterada até o final do trabalho, pois a tabela constitui um instrumento de referência para consulta ao longo da pesquisa.

Tabela 2 - Teses e dissertações sobre estágio supervisionado em educação infantil da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação – BDTD, 2014 – 2024.

ANO	Nº DE PRODUÇÕES SELECIONADAS - BIBLIOGRAFIA ANOTADA		
	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL[19]
2014	-	1	1
2015	-	-	0
2016	-	-	0
2017	-	-	0
2018	-	-	0
2019	1	-	1
2020	-	-	0
2021	-	1	1
2022	1	-	1
2023	0	-	0
2024	-	1	1
Total:	**2**	**3**	**5**

Fonte: elaborado pela autora (2024).

[19] No número total de produções sobre estágio supervisionado em educação infantil apresentado na tabela 2, já foram excluídos os estudos repetidos, ou seja, aqueles já encontrados na busca realizada na CAPES.

No Quadro 6, tem-se a relação das 5 produções sobre estágio supervisionado em educação infantil selecionadas na BDTD que integraram a Bibliografia Anotada.

Quadro 6 - Pesquisas incluídas na Bibliografia Anotada da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação – BDTD- 2014 – 2024.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	UNIVERSIDADE
14	2014	CARVALHO, Késia Costa de Oliveira Rocha	Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado	Mestrado	Universidade Presciteriana Mackenzie, São Paulo
15	2019	SILVA, Janaíla dos Santos	Dimensões de um modelo Sustentável de Formação de Professores de Educação Infantil: em busca de possibilidades	Doutorado	Universidade Federal de Alagoas
16	2021	SOUZA, Maria Erilânde Ferreira de	Estágio supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos(as) professores(as) da educação infantil no curso de pedagogia da UEG-UnU de Inhumas	Mestrado	Universidade Estadual de Goiás
17	2022	BATISTA, Luciene	Os sentidos da unidade teoria e prática constituídos no estágio supervisionado em educação infantil	doutorado	Universidade Federal de Goiás
18	2024	DEFAVERI, Bruna Battistel	Formação inicial na educação infantil: potencialidades no estágio e na docência	Mestrado	Universidade de Caxias do Sul

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Encerrada a etapa de identificação das pesquisas nas plataformas mencionadas, cheguei ao número de 7 dissertações localizadas na CTD/CAPES e mais 3 dissertações na BDTD, totalizando 10 produções em nível de mestrado. No que se refere às teses, 6 foram encontradas no CTD/ CAPES e 2 teses na BDTD, totalizando 8 produções em nível de doutorado na Bibliografia Anotada.

Tabela 3 - Número total de pesquisas encontradas.

TIPO DE PESQUISA	PLATAFORMAS		Total
	CTD/CAPES	BDTD	
Teses	**6**	**2**	**8**
Dissertações	**7**	**3**	**10**
Total	**13**	**5**	**18**

Fonte: elaborado pela autora (2025).

3.4 Produções acadêmicas envolvendo o estágio supervisionado em educação infantil que trazem apontamentos sobre a relação universidade e campo profissional

Realizado o levantamento inicial das produções acadêmicas sobre o estágio supervisionado em Educação Infantil, composto por 18 produções, iniciei uma nova etapa de busca, refinando o olhar para produções que apresentam discussões diretas ou indiretas sobre a relação entre universidade e campo profissional. Para selecionar as produções, foi necessário realizar a releitura dos resumos, bem como a leitura dos sumários, introduções e metodologias. Quando não encontrado nenhuma informação, busquei utilizar a função pesquisar nas produções, fazendo uso das palavras: relação universidade e escola ou articulação.

Esse processo exigiu maior atenção e aprofundamento na compreensão do tema, a fim de fundamentar as escolhas das produções para compor o *corpus* de análise. Das 18 produções incluídas na Bibliografia Anotada, três foram excluídas do *corpus* de análise (Carvalho, 2014; Vaugh, 2015; Garcia, 2021) por não trazerem apontamentos relacionados à relação entre universidade e campo profissional.

Abaixo, segue o quadro com as pesquisas selecionadas para análise em sua integralidade. Reitero que a numeração de cada produção segue a mesma da Bibliografia Anotada.

Quadro 7 - Pesquisas selecionadas e incluídas na Bibliografia Sistematizada.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	UNIVERSIDADE
01	2014	MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz.	O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
02	2014	DRUMOND, Viviane.	Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa	Doutorado	Universidade Estadual de Campinas
04	2016	SILVA, Priscila Alves.	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santos.
05	2016	OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de.	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos	Mestrado	Universidade Federal Paulista
06	2017	PILONETTO, Roseli De Fatima Rech	Cuidado e Educação: Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil	Doutorado	Universidade Federal de Pelotas
07	2017	BONFANTI, Claudete.	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia	Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina
08	2017	OLIVEIRA, Fabiane Lopes de	Formação de professores: da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
09	2018	LIMA, Tathiane Rodrigues	O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FACED/UFC: perspectivas docente e discente	Mestrado	Universidade Federal do Ceará
11	2022	ROSSI, Bianca Carolina Marcasso	O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva	Mestrado	Universidade Federal de São Carlos

			dos profissionais da educação infantil		
12	2023	BARROS, Alyssandra Fabrícia Ferreira	Estágio supervisionado na formação inicial de professores da educação infantil no curso de pedagogia: um estudo de caso	Mestrado	Universidade Federal de Alagoas
13	2023	VINHAA, Larissa Lima	Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado	Mestrado	Universidade Estadual Paulista
15	2019	SILVA, Janaíla dos Santos	Dimensões de um modelo Sustentável de Formação de Professores de Educação Infantil: em busca de possibilidades	Doutorado	Universidade Federal de Alagoas
16	2021	SOUZA, Maria Erilânde Ferreira de	Estágio supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos(as) professores(as) da educação infantil no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas	Mestrado	Universidade Estadual de Goiás
17	2022	BATISTA, Luciene	Os sentidos da unidade teoria e prática constituídos no estágio supervisionado em educação infantil	doutorado	Universidade Federal de Goiás
18	2024	DEFAVERI, Bruna Battistel	Formação inicial na educação infantil: potencialidades no estágio e na docência	Mestrado	Universidade de Caxias do Sul

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Do total de 15 produções selecionadas, nenhuma apresenta, em seu título, referência explícita à relação entre universidade e campo profissional. No entanto, duas pesquisas discutem esse tema de forma mais direta: uma dissertação localizada no CTD/CAPES, realizada no Brasil, que aborda a relação entre professora do campo, estagiária e auxiliar (Silva, 2016), e uma tese localizada na BDTD, desenvolvida na Universidade de Évora e defendida no Brasil, cujo foco central é a formação de professores/as de educação infantil, incluindo a análise da Prática Pedagógica em Creche, na Licenciatura em Educação Básica, e da Prática de Ensino Supervisionada, no Mestrado Profissional (Silva, 2019).

3.5 Procedimento de análise dos dados

Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), as análises das informações obtidas devem ser realizadas por meio de gráficos, tabelas e texto descritivo-dissertativo. Esses meios devem sintetizar e problematizar os dados, mantendo, sobretudo, o cuidado e respeito ao que está posto nos documentos analisados.

Para tanto, as autoras ressaltam que é preciso escolher um método de análise de dados qualitativos, considerando que o Estado do Conhecimento é uma revisão de literatura que se amplia para além de um mapeamento das pesquisas. Elas enfatizam ainda que existem vários métodos de análise, contudo, optam pela Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2020), por ser um dos mais usados em diversas áreas de estudo.

Para Laurence Bardin (2020), a Análise de Conteúdo é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2020, p. 44).

Dessa forma, o conjunto de técnicas da análise de conteúdo nesta pesquisa foram utilizadas para examinar as comunicações, com objetivo de obter informações qualitativas e quantitativas das produções acadêmicas – teses e dissertações.

De acordo com Bardin (2020), a construção da Análise de Conteúdo constitui-se por 4 etapas: 1 - *Organização da Análise*; 2 - *Codificação;* 3 - *Categorização;* e 4 - *Inferência.* Nessa esteira, Bardin (2020) destaca que a primeira etapa – *Organização da Análise* – se divide em 3 fases: *pré-análise, exploração do material*; *tratamento dos resultados e interpretações.*

A fase de pré-análise consiste na organização dos materiais, um esquema de trabalho a ser seguido, o qual pode ser flexível. Para tanto, a autora propõe que nessa fase seja realizada a leitura flutuante dos dados coletados, a escolha dos documentos, a pré-constituição do *corpus* de análise e a preparação do material, que envolve trechos dos textos que serão analisados. No contexto deste Estado do Conhecimento, essa etapa foi concretizada por meio da construção da Bibliografia Anotada, na qual cada produção selecionada foi registrada e descrita a partir de informações essenciais, como autoria, ano, título, palavras-chave e resumo.

Bardin (2020) ainda ressalta que na fase da constituição do *corpus* de análise, existem algumas regras: regra da exaustividade, que compreende a reunião de todo material para análise; regra da representatividade, constituída por uma amostra representativa dos dados; e a regra da

pertinência, que compreende a verificação se os documentos correspondem aos objetivos para análise.

A fase de exploração do material, correspondente à Bibliografia Sistematizada, envolve a aplicação organizada e criteriosa das decisões previamente tomadas, utilizando processos como codificação, decomposição ou enumeração das informações coletadas. Para essa fase, foi preciso refinar o olhar para selecionar as produções que ao longo da pesquisa trouxessem questões relacionadas à relação universidade e campo profissional.

Com isso, foi preciso fazer a releitura dos resumos, introduções e metodologias para identificar os estudos que atendessem ao objetivo da pesquisa. Ainda se fez necessário inserir no comando de busca as palavras relação, universidade e escola, como forma de verificar se existiam discussões que não estavam tão visíveis na introdução.

Por último, a terceira fase, *Tratamento dos resultados obtidos e interpretações*, consiste na descrição, inferência e interpretação dos dados, que devem ser elaboradas por meio de gráficos, tabelas, quadros, textos descritivos e dissertativos, figuras, entre outros recursos que representem os resultados e as inferências produzidas.

Nesta fase da pesquisa, iniciei o processo de caracterização das produções acadêmicas selecionadas. O primeiro momento foi dedicado à análise mais quantitativa, com o objetivo de compreender o panorama geral da produção científica sobre o estágio supervisionado em educação infantil no período delimitado. Para isso, organizei os dados em gráficos e quadros, abordando: a evolução das pesquisas por ano; a distribuição de teses e dissertações por regiões do país; o número de produções por universidade; a distribuição das instituições por esfera administrativa (federal, estadual, municipal ou privada); bem como as linhas e os grupos de pesquisa a que essas produções estão vinculadas.

Na sequência, desenvolvi a caracterização qualitativa dos estudos. Essa etapa envolveu a identificação e sistematização dos temas centrais das pesquisas, seus problemas investigativos, os participantes envolvidos, os instrumentos de coleta de dados utilizados e os referenciais teóricos que fundamentam os estudos.

Com o intuito de organizar de forma mais clara e objetiva esse conjunto de informações, elaborei três quadros analíticos os quais possibilitaram a sistematização dos principais elementos investigativos de cada produção.

- O Quadro 1 reúne dados sobre a autora, o título da pesquisa, o problema investigado, os objetivos, o objeto de estudo e o tema central;

- O Quadro 2 apresenta as informações relativas às participantes das pesquisas, os instrumentos metodológicos empregados para coleta de dados e os mapeamentos realizados pelas autoras;
- O Quadro 3 sistematiza os horizontes teóricos mobilizados, indicando os referenciais utilizados para discutir tanto a formação docente quanto o estágio supervisionado em si.

Concluída essa caracterização quanti-qualitativa, avancei para a análise das visões de estágio supervisionado presentes nas pesquisas selecionadas. Essa etapa visou compreender como o estágio é concebido pelas autoras e nos documentos institucionais citados nas teses e dissertações, reconhecendo que tais visões impactam diretamente nas formas de articulação entre universidade e campo profissional.

Parto da premissa de que conhecer essas visões é essencial para sustentar, com maior densidade teórica, as análises posteriores sobre a relação entre a universidade e campo profissional da educação infantil. A maneira como o estágio é entendido, organizado e vivenciado pelas instituições formadoras e pelos sujeitos envolvidos interfere diretamente na construção dessa relação, sendo, portanto, um elemento estruturante do debate proposto nesta tese.

A análise das visões de estágio supervisionado foi desenvolvida em dois momentos interligados. No primeiro, busquei compreender quem são as autoras das produções selecionadas, explorando como suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais influenciaram o interesse e as abordagens adotadas em relação ao estágio supervisionado em educação infantil. No segundo momento, aprofundei os conteúdos e sentidos atribuídos pelas pesquisadoras ao estágio supervisionado em educação infantil, como esse componente curricular é significado e discutido em suas investigações.

Por fim, identifico nos documentos institucionais citados nas pesquisas as concepções de estágio supervisionado em educação infantil, a forma como esse componente curricular está organizado e as disciplinas relacionadas à educação infantil ofertadas nos cursos. Cabe destacar que a análise se referiu exclusivamente às informações sobre os documentos institucionais presentes nas pesquisas analisadas. No âmbito desta tese, os documentos institucionais originais não foram consultados diretamente

A segunda etapa da Análise de Conteúdo corresponde à *codificação*, que diz respeito ao tratamento do material, conforme Bardin (2020). Autora ainda explica que:

> A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados bruto do texto, transformação esta que por recortes, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das caraterísticas do texto, que podem servir de índice (Bardin, 2020, p. 129).

De acordo com Bardin (2020), a organização da codificação, no âmbito da análise qualitativa e categorial, adotada nesta pesquisa, compreende três escolhas fundamentais: o recorte (definição das unidades), a enumeração (definição das regras de contagem) e a classificação (organização das categorias).

Para Bardin (2020, p. 130), a unidade de registro "[...] é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial", podendo ser caracterizada por tema, frase ou palavra. Na pesquisa, trouxe o tema central de interesse como unidade de registro a relação universidade e campo profissional. No que se refere à enumeração, optei pelo código os números cardiais. Feitas essas escolhas, segui para a etapa seguinte, a categorização, que, de acordo com Bardin (2020, p. 145), "é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo (analogia), com critérios previamente definidos".

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) afirmam que o processo de categorização nas pesquisas bibliográficas comporta duas etapas complementares: o inventário e a classificação. A etapa do inventário refere-se à identificação, seleção e isolamento dos elementos relevantes presentes nos documentos analisados. Trata-se de um momento essencial e fundante da análise, em que o olhar do pesquisador, guiado por seu conhecimento prévio sobre o tema, atua de forma atenta e criteriosa para destacar sentidos, recorrências e nuances que dialogam com o objeto de estudo.

Nesta pesquisa, o inventário foi realizado a partir de uma leitura minuciosa dos trechos que faziam referência, direta ou indireta, à elementos que caracterizam a relação entre universidade e campo profissional no estágio supervisionado em educação infantil, tais como formalizações, papéis e relação entre os atores

A etapa da classificação corresponde ao momento de organização e agrupamento desses elementos, configurando o início da construção das categorias analíticas. Segundo as autoras, as categorias podem ser de dois tipos: pré-estabelecidas, quando derivam do conhecimento prévio da área, articulando-se ao referencial teórico adotado e ao olhar do pesquisador sobre os textos analisados; e emergentes, quando surgem no decorrer da leitura aprofundada dos documentos.

No caso desta pesquisa, as categorias foram pré-estabelecidas, uma vez que foram definidas a partir de elementos recorrentes já identificados na literatura sobre a relação entre universidade e campo profissional no estágio supervisionado. A leitura das pesquisas selecionadas permitiu, então, a eleição de unidade de análise, três categorias e subcategorias que dialogam com os aportes teóricos e com os objetivos da investigação.

O Quadro 8 apresenta a organização da unidade de registro, categorias e subcategorias.

Quadro 8 - Organização da unidade de registro, categorias e subcategorias.

UNIDADE DE REGISTRO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Relação universidade e campo profissional no estágio supervisionado em educação infantil	Tipos de formalização	
	Papéis e Protagonismo dos atores relação entre os atores	Papéis e protagonismo do/a professor/a orientador/a Papéis e protagonismo do/a professor/a supervisor/a Papéis e protagonismo do/a estagiário/a
	Relação entre os atores	Relação entre professor/a orientador/a e estagiário/a Relação entre professor/a orientador/a e professor/a do campo profissional Relação entre do campo profissional e estagiário/a Relação entre professor/a orientador/a, do campo profissional e estagiário/a

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A etapa final da Análise de Conteúdo, a *Inferência,* ocorre após a categorização, quando o/a pesquisador/a interpreta os documentos analisados com base na triangulação dos dados e em suas próprias inferências (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Nesse momento, conduzi a análise específica para a relação universidade e campo profissional utilizando as inferências construídas a partir dos dados e apoiando-me nos referenciais teóricos que fundamentam esta tese, como Nóvoa (2009; 2017; 2022), Zeicnher (2010), Freire (2019; 2023), Ostetto (2008; 2011; 2012), Zabalza (2014), Pimenta e Lima (2017), entre outros que dialogam sobre educação infantil e estágio supervisando.

4 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS* SELECIONADO: ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Não há transformação sem conhecimento da realidade.

(Paulo Freire)

Inspirada novamente no pensamento de Paulo Freire, que ressalta a importância do conhecimento crítico da realidade para promover transformações significativas, esta seção busca dar início à compreensão das produções acadêmicas selecionadas, tecendo reflexões a partir dos dados encontrados.

O objetivo desta seção é realizar uma caracterização descritiva e analítica das 15 produções acadêmicas – teses e dissertações – selecionadas como *corpus* de análise. No primeiro momento é apresentada uma análise quantitativa relacionadas à: quantidade de produções; evolução das pesquisas por ano; distribuição de produções de teses e dissertações por regiões do país; número de produções por universidade e sua distribuição por esfera administrativa; e, por último, linhas e grupos de pesquisas.

Na sequência, apresenta-se uma análise mais qualitativa das produções, com destaque para os temas de interesse das autoras, os problemas de pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados utilizados, entendidos como espaço para dar voz aos participantes das pesquisas, e os horizontes teóricos adotados nos estudos.

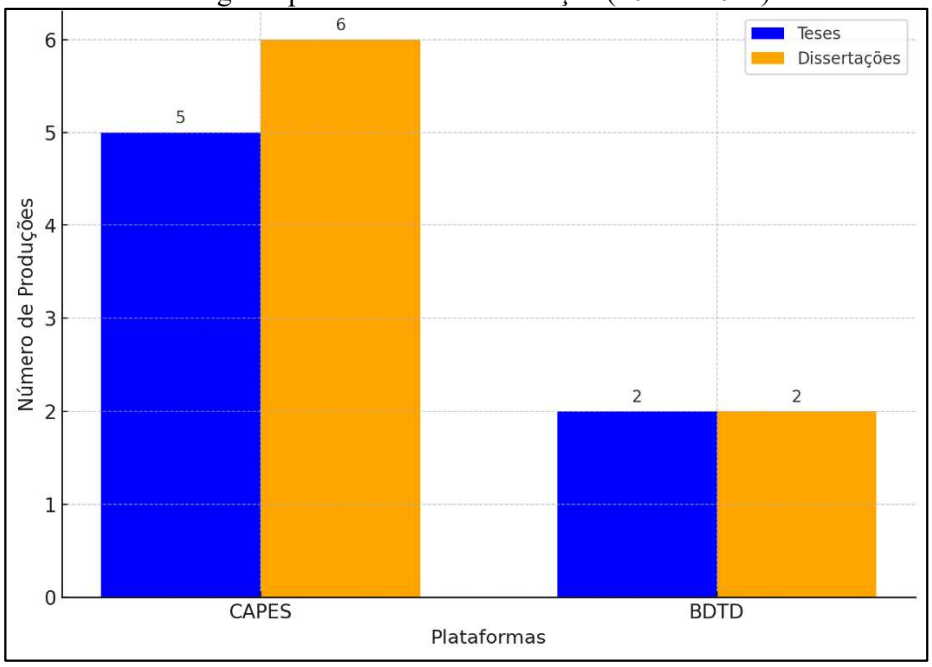
4.1 Análise quantitativa: tipos, evolução, distribuição e contexto

A discussão sobre estágio supervisionado em educação infantil passou a ter maior visibilidade após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) (Brasil, 2006), que consolidou a obrigatoriedade de disciplinas voltadas à educação infantil, incluindo o componente curricular estágio supervisionado.

O levantamento realizado na presente pesquisa no CTD/CAPES e na BDTD, abrangendo o período de 2014 a 2024, permitiu selecionar 15 pesquisas que trazem o estágio supervisionado em educação infantil como ponto de análise. Das 15 pesquisas selecionadas, 6 dissertações foram encontradas no CTD/CAPES e 2 dissertações na BDTD. Quanto às teses, 5

foram localizadas no CTD/CAPES e 2 teses na BDTD. O Gráfico 1 apresenta a quantidade de produções selecionadas em cada uma das bases de dados, de acordo com o tipo de produção.

Gráfico 1 - Quantidade de teses e dissertações selecionadas sobre estágio supervisionado em educação (2014 a 2024).



Fonte: elaborado pela autora (2025).

O Gráfico 1 evidencia uma aproximação gradativa no número de teses, produzidas em nível de doutorado, em relação às dissertações. Esse resultado reflete um crescente interesse pela temática em ambos os níveis de formação *Stricto Sensu*.

Esses dados revelam que a temática do estágio supervisionado em educação infantil tem, de algum modo, despertado interesse em ambos os níveis de formação, o que nos mostra que este componente curricular tem sido considerado, por algumas universidades, um tema ou espaço de discussão, seja em nível de mestrado ou doutorado, importante para ampliar a qualidade da formação de professores/as da educação infantil.

No entanto, embora o tema tenha se apresentado nos dois níveis de formação *Stricto Sensu,* os dados quantitativos revelam um número reduzido de pesquisas sobre o estágio supervisionado em educação infantil. Esse número reduzido também foi identificado em pesquisas mais recentes, como a de Batista (2022) e Barros (2023).

Batista (2022, p. 39) realizou uma revisão bibliográfica no período de 2009 a 2019, como uma das etapas de sua tese, e observou "[...] que há um número expressivo de pesquisas que discutem o estágio supervisionado, mas são poucos os trabalhos que tratam do estágio na

Educação Infantil", principalmente pesquisas relacionadas ao estágio supervisionado em educação infantil no curso de pedagogia.

A pesquisadora também aponta uma justificativa para esse cenário, afirmando que:

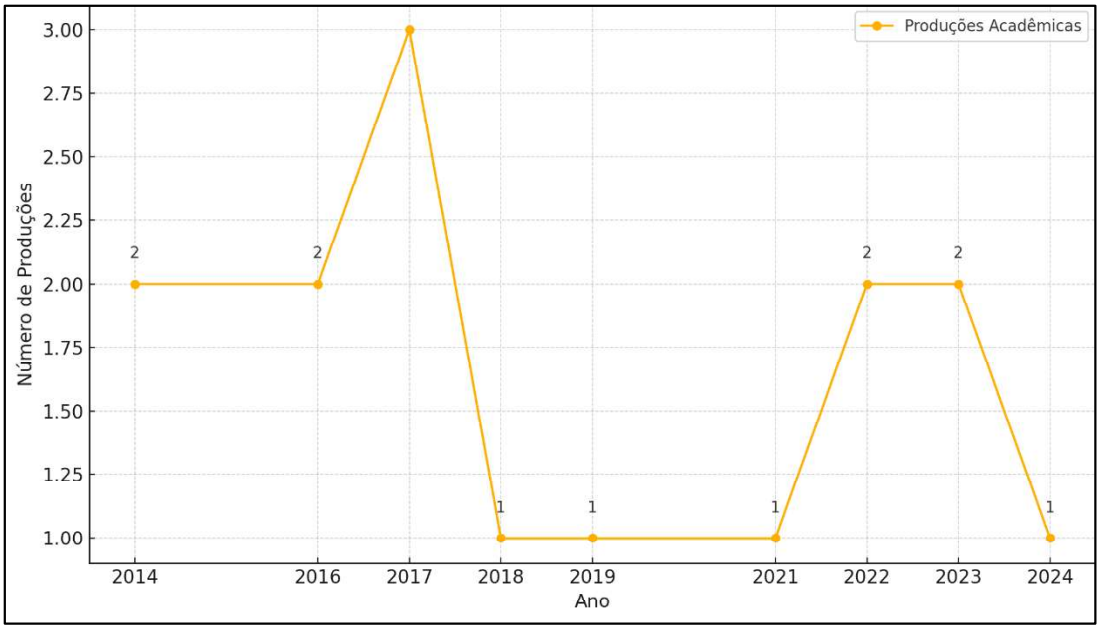
> A pequena parcela encontrada de trabalhos que discutem o estágio supervisionado em Educação Infantil nos indicou o caráter insuficiente do debate nesse campo em virtude da Educação Infantil, ao longo de sua trajetória de inserção na Educação Básica, ter ocupado lugar de menor destaque nas políticas educacionais hegemônicas, embora esse cenário tenha se reconfigurado por meio de lutas travadas pelo campo na última década (Batista, 2022, p. 40).

Barros (2023), ao realizar sua revisão de literatura para justificar a escolha de seu objeto de pesquisa, considerando o recorte de 2017 a 2023, também evidencia que as produções teóricas sobre o tema ainda são tímidas, pois só foram encontradas 4 teses, 2 dissertações e 18 artigos. Esse cenário de poucas produções chama atenção especialmente quando considerado o elevado número de programas de pós-graduação no Brasil, que, de acordo com a Capes (2024), em 2023, existiam 475 instituições de ensino superior, responsáveis por quase 5 mil programas, com um total de 90 mil titulados.

No entanto, apesar do número reduzido de pesquisas que abordam o estágio supervisionado em educação infantil, é possível perceber que há um repertório de conhecimento produzido no campo da formação de professores, visto que são produções que apresentam, em maior ou menor grau, perspectivas e contribuições para se pensar na relação universidade e campo profissional por meio do estágio supervisionado.

O Gráfico 2 ilustra a evolução das produções acadêmicas sobre o estágio supervisionado ao longo do ano de 2014 a 2024, que trazem, de alguma forma, discussão a respeito da relação universidade e campo profissional da educação infantil.

Gráfico 2 - Evolução das produções por ano.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Observa-se, no gráfico, que o número de produções sobre o tema, no período analisado, manteve-se relativamente estável ao longo dos anos, sem evidenciar crescimento significativo, uma vez que, em nenhum dos anos, o número de trabalhos ultrapassa três produções. Nota-se ainda que, nos anos de 2015 e 2020, não foram identificadas pesquisas que abordassem a relação entre universidade e campo profissional por meio do estágio supervisionado em educação infantil.

Possivelmente, a ausência de pesquisas no ano de 2020 relaciona-se aos impactos da pandemia da Covid-19. Nesse contexto, destacam-se três aspectos que podem ter dificultado a produção acadêmica no campo da Educação Infantil. Em primeiro lugar, a desvalorização da ciência e a redução de investimentos no campo científico por parte do governo federal, especialmente durante a gestão de Jair Bolsonaro (2019–2022), comprometeram as condições estruturais e políticas para o desenvolvimento de pesquisas. Em segundo lugar, muitas investigações de natureza empírica, já em andamento ou previstas, tiveram de ser redirecionadas ou interrompidas em decorrência dos desafios impostos pela suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino.

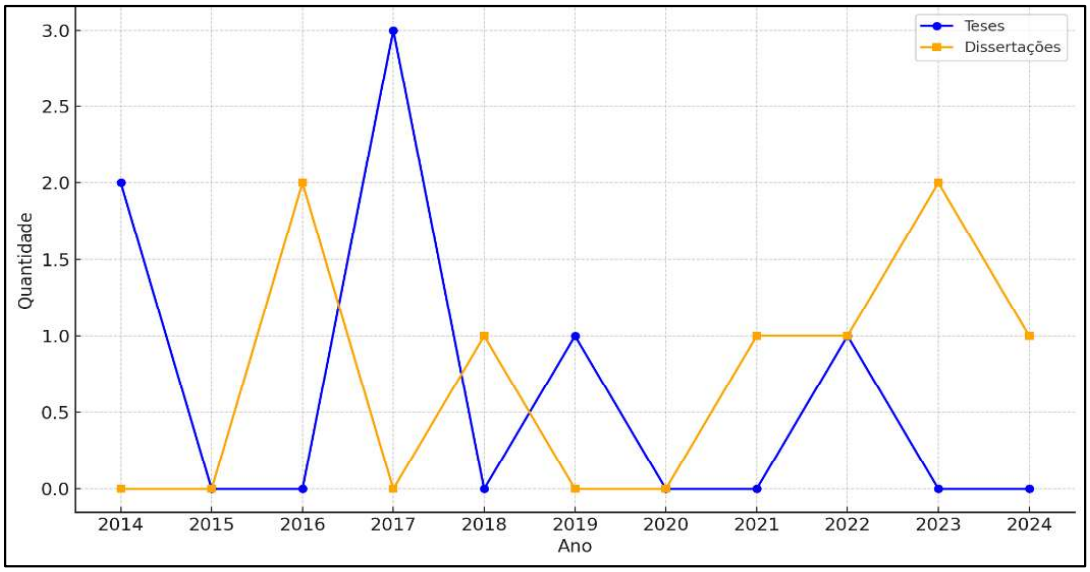
Por fim, é importante destacar que o estágio supervisionado em educação infantil foi um dos componentes mais afetados na formação de professores/as, uma vez que o distanciamento físico inviabilizou o contato direto com as crianças, aspecto essencial para a construção de vínculos, para a compreensão da complexidade da prática pedagógica e para a consolidação da identidade docente na educação infantil.

Infere-se, a partir do Gráfico 2, que, nos anos de 2014 e 2017, houve um maior número de produções de teses, com duas teses defendidas em 2014 e três em 2017, totalizando cinco teses nesse período. Contudo, observa-se uma redução das produções em nível de doutorado nos anos de 2019 e 2022, com apenas uma tese identificada em cada ano.

No período de 2014 a 2024, houve produção de dissertações em praticamente todos os anos, com exceção de 2014, 2017 e 2019, em que não foram registradas produções. Destacam-se os anos de 2016 e 2023, com duas dissertações defendidas em cada um deles.

O Gráfico 3 apresenta a evolução das pesquisas por tipo de produção, tese ou dissertação. Observa-se que a produção acadêmica sobre o estágio supervisionado em educação infantil manteve-se relativamente estável ao longo do período analisado (2014–2024), sem grandes oscilações ou crescimento significativo.

Gráfico 3 - Distribuição de produções de teses e dissertações por ano.

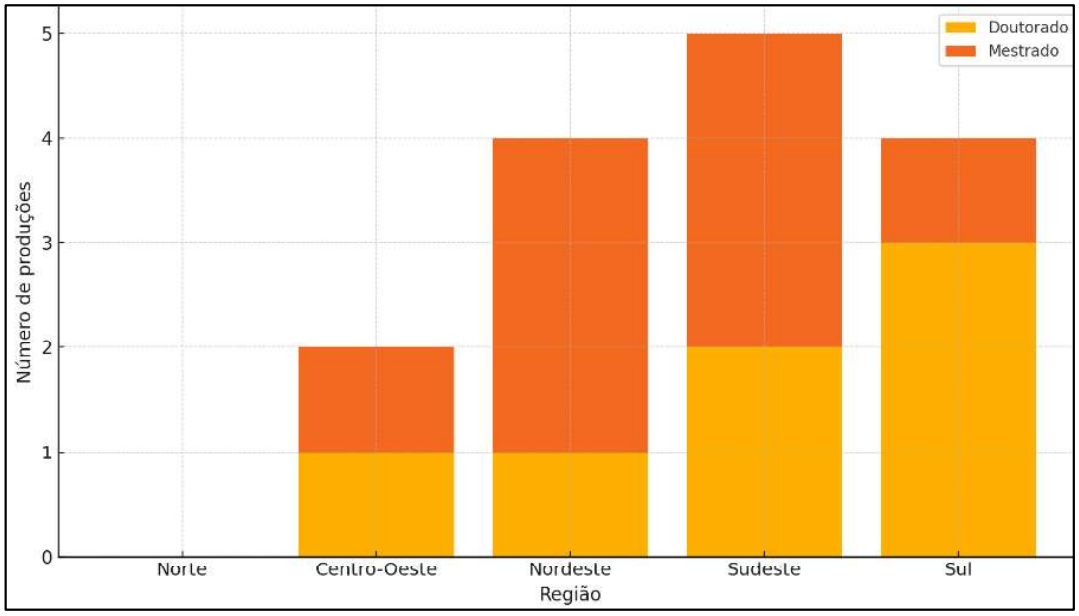


Fonte: elaborado pela autora (2025).

Enquanto os anos de 2014 e 2017 registraram maior produção de teses, 2016 e 2023 destacam-se pelo número de dissertações. O período analisado, 2014 a 2024, evidencia a necessidade de ampliação de pesquisas voltadas ao estágio supervisionado que direcionem o olhar para a relação entre universidade e campo profissional, aspecto essencial para o fortalecimento da formação de professores/as na educação infantil.

É importante ressaltar que, considerando o período em que foi realizado esse levantamento, junho e julho de 2024, o ano de 2024 pode ainda apresentar outras produções não contempladas neste estudo. Com relação à distribuição das produções por regiões do país, o Gráfico 4 apresenta esses dados, bem como os respectivos tipos de produção.

Gráfico 4 - Distribuição de produções por regiões do país



Fonte: elaborado pela autora (2025).

O Gráfico 4 indica que, em diferentes regiões do país, têm sido produzidas pesquisas que abordam o estágio supervisionado em educação infantil, à exceção da Região Norte. Essa constatação também pode ser observada no artigo *A pesquisa em educação: histórico e tendências temáticas na pós-graduação stricto sensu do Pará, Região Norte, Brasil* (Pantoja; Ramos; Cordeiro, 2023).

Nesse estudo, os autores analisaram as produções científicas sobre o surgimento da pesquisa em Educação na Região Norte e as tendências temáticas de três programas de pós-graduação stricto sensu de universidades públicas, federal e estadual, do Pará, no período de 2005 a 2021, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Como resultado, destacam que o estágio supervisionado não foi contemplado em nenhuma das discussões temáticas identificadas, inclusive na temática formação de professores.

A Região Sudeste apresenta o maior número de produções, com duas teses e três dissertações, quando comparada às demais regiões. Esse resultado também suscita reflexões, uma vez que o Sudeste concentra um dos maiores números de programas de pós-graduação em Educação no Brasil (Castro; Oliveira, 2021).

As regiões Nordeste e Sul ocupam o segundo lugar em número de produções acadêmicas, com quatro trabalhos em cada região. Observa-se, no entanto, uma distribuição inversa entre os tipos de produção nas duas regiões. Enquanto o Nordeste apresenta maior concentração de dissertações (três produções) em relação às teses (uma produção), a Região

Sul destaca-se pelo maior número de teses (três produções), em comparação às dissertações (uma produção).

A região Sul, assim como Sudeste, de acordo com Castro e Oliveira (2021), concentra o maior número de PPGEs entre os anos de 2010 e 2016, justificado pela presença de uma educação superior mais consolidada historicamente e de um maior desenvolvimento econômico de ambas as regiões. Por outro lado, a região Nordeste, embora tenha apresentado crescimento no número de PPGEs, tem sua oferta predominantemente voltada para cursos de mestrado.

A região do Centro-Oeste apresenta somente duas produções, sendo 1 tese e uma dissertação, o que reflete um número baixo de produções comparando-se as outras regiões, com exceção da região Norte que não apresentou produções. No tocante às universidades responsáveis pelas produções, Castro e Oliveira (2021), em sua pesquisa sobre avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste, revelam que tem crescido no Brasil o número de universidades federais, estaduais, municipais e privadas com programas de Pós- graduação.

Esses dados se tornam um aspecto importante a ser analisado em nossa pesquisa, pois evidencia o contexto de ampliação das pesquisas realizadas nessas diferentes esferas administrativas. A esse respeito, o Quadro 9 apresenta o número de pesquisas por universidades.

Quadro 9 - Distribuição de produções por universidade e ano de realização

Nº	Universidade	Número de produções	Ano de pesquisa
01	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFNRN)	1	2014
02	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1	2014
03	Universidade Federal do Espírito Santos (UFES)	1	2016
04	Universidade Federal Paulista (UNIFESP)	1	2016
05	Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	1	2017
06	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	1	2017
07	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1	2017
08	Universidade Federal do Ceará (UFC)	1	2018
09	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	2	2019, 2023
10	Universidade Estadual de Goiás(UEG)	1	2021
11	Universidade Federal de Goiás (UFG)	1	2022
12	Universidade de São Carlos (UFSCar)	1	2022
13	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	1	2023
14	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	1	2024

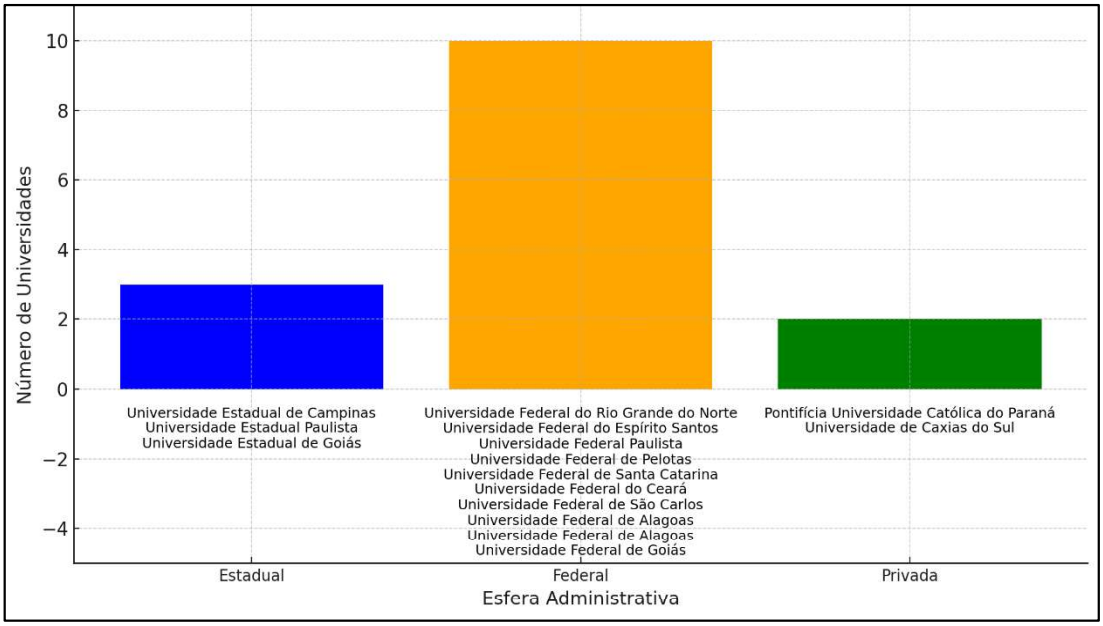
Fonte: elaborado pela autora (2025).

Observa-se que as produções estão distribuídas entre diferentes universidades, com uma produção em cada instituição, à exceção da UFAL, que apresenta duas pesquisas (Silva, 2019; Barros, 2023).

Nota-se também que duas universidades, UFRN, com a pesquisa de Melo (2014), e UNICAMP, com a pesquisa de Drumont (2014), realizaram estudos já no primeiro ano do recorte temporal deste levantamento, 2014. No caso da UFAL, embora apresente duas publicações, estas foram realizadas 13 anos após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (Brasil, 2006).

Após compreender a distribuição das produções por universidade, segui para a análise do número de produções segundo a esfera administrativa das instituições.

Gráfico 5 - Distribuição de Universidades por Esfera Administrativa.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

O Gráfico revela que, das 15 universidades selecionadas neste estudo, 10 são federais, 3 são estaduais e 2 são privadas, evidenciando que a maior parte das produções acadêmicas analisadas está concentrada nas universidades Federais.

Nesse contexto de pesquisa, compreender ainda um pouco das linhas, programas e grupos de pesquisas vinculadas às produções selecionadas para este estudo pode refletir o grau de importância que os programas de pós-graduação têm dado à criação de grupos de pesquisas relacionados à educação infantil ou ao estágio.

Quadro 10 - Linhas e grupos de pesquisa.

Nº	Universidade	Pesquisa	Programa	Linha	Grupo	Orientador/a
01	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Programa de Pós-Graduação Em Educação	Educação, currículo e práticas pedagógicas	Criança, Infância, Cultura e Educação	Profa. Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes
02	Universidade Estadual de Campinas	Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa	Programa de Pós-Graduação Em Educação	Movimentos Sociais e Educação	Grupo de estudos e pesquisas em educação e diferenciação sociocultural	Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.
03	Universidade Federal do Espírito Santos.	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia	Programa de Pós-Graduação Em Educação	Cultura, Currículo e Formação de Professores, atualmente denominado de Docência, Currículo e Processos Culturais	Não foi possível identificar tanto pelo site da universidade quanto no Diretório CNPq, no qual aparece dois grupos vinculados a profa. Orientadora, mas em nenhum grupo aparece o nome da pesquisadora.	Profa. Dra. Silvana Ventorim.
04	Universidade Federal Paulista-UNIFESP	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos -alunos	Programa de Pós-Graduação em Educação	Não encontrado	FOPREI - For mação de Professores para Educação Infantil	Profa. Dra. Maria Célia Guimarães
05	Universidade Federal de Pelotas	Cuidado e Educação: Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil	Programa de Pós-Graduação Em Educação	Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas	Formação de professores. Teoria e prática pedagógica	Profa. Dra. Marta Nörnberg

06	Universidade Federal de Santa Catarina	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia	Programa de Pós-Graduação Em Educação	Educação e Infância	NUPEDOC – Núcleo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente	Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein
07	Universidade Federal do Ceará	O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FACED/UFC: perspectivas docente e discente	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira	Linguagens e Práticas Educativas (LIPED)	Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Formação de Professores	Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
08	Universidade Federal de São Carlos	O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da educação infantil	Programa De Pós-Graduação Profissional Em Educação	Não encontrado	Não encontrado	Profa. Dra. Dijnane Vedovatto
09	Universidade Federal de Alagoas	Estágio supervisionado na formação inicial de professores da educação infantil no curso de pedagogia: um estudo de caso	Programa de Pós-Graduação em Educação	Políticas, Culturas e Currículo	Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis GEPPECI	Prof. Dr. Clériston Izidro
		Dimensões de um modelo Sustentável de Formação de Professores de Educação Infantil: em busca de possibilidades		Políticas, Culturas e Currículo	Educação Infantil e Desenvolvimento Humano GPEIDH	Profa. Dra. Lenira Haddad
10	Universidade Estadual de Goiás	Estágio supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos(as) professores(as) da educação infantil no curso de pedagogia da UEG-UnU de Inhumas	Programa De Pós-Graduação Interdisciplinar Em Educação	Processos Educativos e Diversidade	Não encontrado	Prof. Dr. João Henrique Suanno.
11	Universidade Federal de Goiás	Os sentidos da unidade teoria e prática	Programa de Pós-	Formação, Profissionalização Docente	Trabalho Docente e Educação	Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa

		constituídos no estágio supervisionado em educação infantil	Graduação em Educação	e Práticas Educativas	Escolar (TRABEDUC).	
12	Universidade Estadual Paulista	Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (PPG-EPF) do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	Não encontrado	Não encontrado	Prof. Dr. Maévi Anabel Nono
13	Universidade de Caxias do Sul	Formação inicial na educação infantil: potencialidades no estágio e na docência	Programa de Pós-Graduação em Educação	Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão,	GP Observatório de Educação	Profa. Dra. Andréia Morés.
14	Universidade Católica do Paraná	Formação de professores: da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil	Programa de Pós-Graduação em Educação	Não encontrado	Não encontrado	Profa. Dra. Marilda Aparecida Behrens

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Com base nos dados apresentados na tabela sobre linhas e grupos de pesquisa, observa-se que, do total de 14 universidades mencionadas, quatro grupos de pesquisa não foram identificados, como nos casos da Universidade Federal do Espírito Santo, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Estadual Paulista e Universidade Estadual de Goiás. Esses casos evidenciam a necessidade de maior acessibilidade e disponibilização de informações sobre os grupos e suas produções.

No que se refere aos grupos de pesquisa que apresentam, em seus títulos, uma identificação explícita com a educação infantil, foi possível verificar que, entre os 10 grupos de pesquisa identificados, cinco possuem foco direto nessa área: (1) Criança, Infância, Cultura e Educação; (2) FOPREI – Formação de Professores para Educação Infantil; (3) Educação Infantil: Práticas Pedagógicas e Formação de Professores; (4) Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI); e (5) Educação Infantil e Desenvolvimento Humano (GPEIDH).

Esses dados indicam um avanço no interesse pela educação infantil como campo de investigação, demonstrando que uma parcela significativa dos grupos mapeados direciona seus

esforços para essa área e contribui para a valorização do estágio supervisionado como temática de pesquisa.

Considerando o conjunto de 15 pesquisas analisadas, o número de grupos que direcionam seus estudos aos diferentes aspectos da educação infantil evidencia o fortalecimento desse campo no âmbito acadêmico, além de sinalizar o interesse em discutir o estágio supervisionado como tema relevante, cujas reflexões perpassam a relação entre universidade e campo profissional.

Um ponto interessante a ser destacado é a representatividade da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que conta com dois grupos de pesquisa voltados para a educação infantil e que trouxeram o estágio supervisionado como campo de discussão, quando comparada às demais universidades: GPEIDH (Educação Infantil e Desenvolvimento Humano) e GEPPECI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis).

No tocante ao interesse pela especificidade da relação entre teoria e prática, foi possível verificar que apenas um grupo de pesquisa apresenta explicitamente essa temática em seu título: Formação de Professores: teoria e prática pedagógica, da Universidade Federal de Pelotas.

Quanto aos demais grupos, que totalizam quatro, dois apresentam como foco a formação e o trabalho docente. Trata-se dos grupos NUPEDOC – Núcleo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Santa Catarina, que também aborda especificidades da infância e da educação infantil em suas linhas de pesquisa, e Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC), da Universidade Federal de Goiás. Os outros dois grupos apresentam um interesse mais amplo: um voltado para os movimentos sociais e outro para a educação em geral, sem especificidades direcionadas à educação infantil ou ao estágio supervisionado.

Ao apresentar também o Quadro 10, com a relação dos/as orientadores/as, observa-se um dado que merece destaque: a predominância de mulheres (98%) entre os/as orientadores/as das pesquisas, indicando que o maior interesse pelo estágio supervisionado em educação infantil tem sido protagonizado por pesquisadoras.

Esse fato pode estar relacionado à própria trajetória histórica e cultural da educação infantil, marcada pela forte presença feminina na docência. Contudo, também aponta para a necessidade de ampliar o interesse e a participação masculina nas práticas de pesquisa relacionadas à educação infantil e ao estágio supervisionado.

Realizada essa caracterização contextual mais geral, a partir da próxima subseção o olhar volta-se especificamente para a análise dos conteúdos das pesquisas.

4.2 Análise qualitativa: temas, problemas, participantes e horizontes teóricos

O objetivo desta subseção é trazer, descritivamente e analiticamente, os principais temas de interesse das autoras, os problemas de pesquisa, as participantes das pesquisas, os instrumentos de coleta de dados e os referenciais teóricos que sustentam os estudos.

4.2.1 Percorrendo os temas, problemas e participantes das pesquisas

A análise das 15 pesquisas selecionadas evidencia um movimento comum de reflexão acerca da formação universitária e sua relação com o estágio supervisionado em educação infantil. Embora cada estudo apresente diferentes interesses de investigação no campo da formação de professores/as de educação infantil, todos estão entrelaçados ao estágio em questão. Além disso, é possível identificar aproximações entre os temas abordados, o que revela um movimento compartilhado de reflexão sobre os saberes, desafios, estruturas e potencialidades no processo de formação.

No que se refere aos temas, os estudos trataram de discussões relacionadas: a *formação do/a professor/a e o estágio supervisionado no desenvolvimento profissional,* contemplando 5 produções; a *relação entre teoria e prática* com 5 pesquisas; os *processos formativos constituídos nos encontros no estágio, com 3 pesquisas*; e a *inserção profissional durante e após o estágio supervisionado,* com 2 pesquisas.

Os estudos que integram o grupo *Formação do/a professor/a e o estágio supervisionado no desenvolvimento profissional* têm como foco a formação inicial, mas articulam-se também com reflexões sobre a organização, papel, sentidos e contribuições do estágio na constituição da identidade profissional do/a professor/a. Esse conjunto de pesquisas inclui 3 dissertações (Souza, 2021; Barros, 2023; Defaveri, 2024) e 2 teses (Melo, 2014; Drumond, 2014).

As pesquisas desse grupo organizam suas investigações em torno de questões que problematizam diferentes dimensões desse processo de formação por meio do estágio, seja ao analisá-lo como um espaço de construção de saberes, desafios, e potencialidades, seja ao investigar sua organização institucional e epistemológica no curso de Pedagogia, como pode ser visto abaixo.

- Melo (2014) - Quais os saberes específicos à docência na educação infantil são propiciados pelo estágio supervisionado em educação infantil segundo a perspectiva dos próprios graduandos estagiários?

- Drumond (2014) - Como alguém se torna professor(a)? Como são formados os(as) professores(as)?
- Souza (2021) - O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas apresenta indícios do pensamento complexo na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil?
- Barros (2023) - Como os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus: A.C. Simões –, têm organizado sua proposta de estágio supervisionado em Educação Infantil?
- Defaveri (2024) - Quais as potencialidades formativas e os desafios do estágio supervisionado na Educação Infantil para a formação inicial de professores do curso de Pedagogia em uma universidade comunitária?

Entre as pesquisas, Melo (2014) e Defaveri (2024) compartilham o interesse nas contribuições do estágio e tecem uma discussão sobre o estágio como espaço de construção de saberes e desenvolvimento da identidade docente. Enquanto Melo (2014) se direciona mais para os saberes específicos à docência na educação infantil, Defaveri (2024) amplia a discussão ao investigar as potencialidades formativas (inicial e continuada) e os desafios do estágio supervisionado em uma universidade comunitária.

Barros (2023) e Souza (2021) convergem na investigação sobre o estágio supervisionado no âmbito da formação inicial, considerando sua organização institucional, as contribuições e limitações das propostas e suas implicações para a formação do/a professor/a. Enquanto Barros (2023) investiga a estrutura curricular do estágio supervisionado em educação infantil a partir da análise do curso de Pedagogia da UFAL, Souza (2021) apresenta um olhar epistemológico, fundamentado no pensamento complexo de Edgar Morin, buscando compreender como o estágio se conecta com a formação profissional.

Drumond (2014), por sua vez, ao investigar como alguém se torna professor/a, desenvolve uma discussão pautada na relação entre estágio e pesquisa, destacando como essa etapa formativa possibilita reflexões sobre a docência e contribui para a construção de conhecimentos na área.

As produções que investigam a formação de professores/as, com foco na relação entre teoria e prática, compartilham o interesse em compreender como o conhecimento acadêmico se articula com as experiências vivenciadas no estágio supervisionado. Esse conjunto de estudos é composto por duas dissertações (Oliveira, 2016; Lima, 2018) e três teses (Bonfanti, 2017; Oliveira, 2017; Batista, 2022).

Os problemas das questões foram:

- Oliveria (2016) - Como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, especificamente no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, *campus* de Presidente Prudente – SP?
- Bonfanti (2017) - Como as estagiárias significam esse elemento formativo do curso, ou seja, como ele se configura subjetivamente para cada uma delas?
- Oliveira (2017) - Como configurar uma formação inicial teórico e prático no estágio supervisionado, na educação infantil, junto aos alunos de Pedagogia que atenda as exigências para atuar na prática pedagógica inovadora permitindo o acolhimento da produção do conhecimento?
- Lima (2018) - Como os professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia relacionam teoria e prática no componente curricular Estágio em Educação Infantil? Quais as contribuições que o Estágio em Educação Infantil tem para a formação de professores de crianças pequenas8 na perspectiva de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia?
- Batista (2022) - Que sentidos os estudantes do curso de Pedagogia atribuem à unidade teoria e prática na perspectiva do estágio supervisionado na Educação Infantil?

As pesquisas de Oliveira (2016) e Lima (2018) se assemelham ao analisar a relação teórica e prática no estágio supervisionado e suas contribuições na formação do/a professor/a. Enquanto Oliveira (2016) visa entender como essa relação é abordada no estágio supervisionado, investigando os desafios e as possibilidades dessa relação na formação inicial, Lima (2018) amplia essa discussão ao examinar, além das contribuições do estágio para a formação do/a professor/a de educação infantil, as formas como os sujeitos participantes articulam os conhecimentos acadêmicos com as experiências vivenciadas no estágio.

Bonfanti (2017) e Oliveira (2017) aprofundam a discussão sobre relação teoria e prática ao analisarem como as experiências do estágio supervisionado são ressignificadas pelos estudantes estagiários. Bonfanti (2017), que busca compreender as relações teórico-prática do estágio supervisionado, foca nas dimensões subjetivas a partir das percepções das estagiárias, diante da experiência vivenciada no campo profissional. Oliveira (2017), por sua vez, discute as exigências teórico-práticas na formação inicial e como o estágio possibilita ou dificulta essa integração, trazendo um olhar crítico sobre os desafios dessa articulação.

Batista (2022) problematiza os sentidos atribuídos à relação entre teoria e prática no estágio supervisionado, a partir da reflexão das abordagens sobre essa relação que são discutidas

no curso de Pedagogia, visando compreender as concepções de prática pedagógica que emergem da experiência.

Os estudos que focam na formação de professores/as entrelaçados aos *processos formativos constituídos nos encontros,* compartilham do interesse de enfatizar como a formação dos/as professores/as pode se constituir nos encontros e interações entre os espaços formativos e todos os sujeitos que compõem os dois espaços formativos, universidade e campo profissional. O conjunto de produções integram 1 dissertação (Silva, 2016) e 2 teses (Pilonetto, 2017; Silva, 2019).

As pesquisas envolvendo essa temática apresentaram as seguintes questões ou objetivo:

- Silva (2016) - Investigar os processos formativos que se constroem nos encontros entre estagiárias do curso de Pedagogia, professora e auxiliar do CEI Criarte, pela partilha de conhecimentos na mediação do Estágio Supervisionado na Educação Infantil se apresenta como orientador dessa pesquisa.
- Pilonetto (2017) - Como acadêmicos estagiários e professores orientadores constroem suas compreensões de cuidado e educação?
- Silva (2029) - Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formaçãode professores de educação infantil?

Silva (2016), em sua pesquisa, enfatiza as interações e trocas de experiências no estágio supervisionado, direcionando o olhar para os momentos de interação entre professora do campo profissional, auxiliar e o/a estudante, destacando a construção de saberes pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Esse olhar sobre as relações no processo formativo dialoga diretamente com a pesquisa de Pilonetto (2017), que investiga a construção da compreensão de cuidado e educação no estágio supervisionado, considerando as relações estabelecidas entre crianças de 0 a 3 anos, professores/as orientadores/as e os/as estudantes de Pedagogia enquanto sujeitos centrais do processo formativo.

Silva (2019) traz uma discussão mais ampla ao discutir um modelo de formação sustentável de formação de professores/as de educação infantil, a partir de um estudo de caso realizado na Universidade de Évora - Portugal. Sua pesquisa se integra a esse grupo por enfatizar as interações entre os campos formativos ao longo de processo formativo do curso (Licenciatura em Educação Básica – LEB e um Mestrado em Educação Pré-Escolar), destacando, em especial, o estágio supervisionado como um espaço central para a articulação entre saberes acadêmicos e a prática profissional.

Por fim, as pesquisas incluídas no grupo *inserção profissional durante e após o estágio supervisionado* referem-se a 2 dissertações (Rossi, 2022; Vinhaa, 2023), que trazem as seguintes questões:

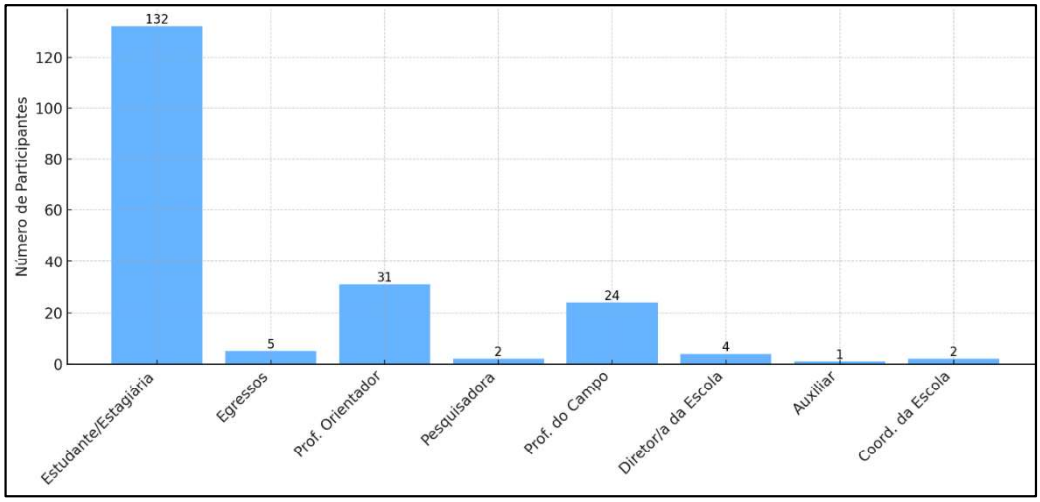
- Rossi (2022) - Como ocorre o estágio curricular supervisionado em docência considerando a inserção profissional de estagiárias em escolas de Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos, interior de São Paulo?
- Vinhaa (2023) - Quais são as percepções de professoras iniciantes de Educação Infantil sobre as contribuições e limitações do ECS, realizado no curso de Pedagogia, em seus primeiros anos de docência na creche?

As pesquisas de Rossi (2022) e Vinhaa (2023) investigam a inserção profissional, considerando o estágio como contexto de transição entre a formação inicial e o fazer pedagógico na educação infantil. Ambas as pesquisam analisam como a experiência do estágio contribui para a construção da identidade profissional, ainda que apresentem recortes diferentes nas abordagens.

Nessa esteira, Rossi (2022) traz como foco de estudo o processo de inserção profissional das estagiárias egressas no contexto da educação infantil, refletindo como o contato com as crianças influencia suas percepções sobre o trabalho docente com crianças de 0 a 5 anos e a carreira profissional. Por sua vez, Vinhaa (2023) analisa as experiências dos profissionais da educação infantil e a influência do estágio na prática profissional dos professores iniciantes. Diferente de Rossi (2022), que observa o momento do estágio e seus impactos, Vinhaa (2023) investiga como essa vivência se reflete na atuação das professoras após sua inserção no mercado de trabalho, analisando os impactos da formação inicial no cotidiano pedagógico.

Diante dessa breve sistematização dos temas e problemas, torna-se fundamental compreender quem são os participantes das investigações, considerando seu papel fundamental na construção do conhecimento sobre a formação do/as professor/a de educação infantil e os impactos na reconfiguração dos estágios supervisionados nas universidades e práticas no campo profissional.

Gráfico 6 - Participantes das pesquisas.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

É possível perceber, nos dados, uma centralidade atribuída aos/às estudantes estagiários/as nas pesquisas, com 132 participações. Essa presença distribui-se da seguinte forma: na pesquisa de Melo (2014) participaram 4 estudantes; Drumond (2014) contou com 21 estudantes; Silva (2016), com 2; Oliveira (2016), com 10; Bonfanti (2017) envolveu 29 estudantes; Oliveira (2017), 36; Lima (2018), 6 estudantes; Silva (2019), 7 estudantes; Souza (2021) menciona a participação, porém sem especificar o quantitativo; Batista (2022) contou com 14 estagiárias; e Defaveri (2024), com 3 participantes.

Esse quantitativo evidencia que os/as estudantes estagiários/as se configuram como os principais protagonistas na produção de reflexões sobre as contribuições, aprendizagens e desafios vivenciados no estágio. Embora os/as estudantes sejam os participantes mais recorrentes nas pesquisas analisadas, o que pode ser compreendido em função de seu maior número em relação aos demais atores envolvidos no estágio, é importante problematizar esse interesse predominante das pesquisadoras pelos/as estagiários/as.

Esse foco expressivo tende a invisibilizar o caráter coletivo, institucional e relacional do estágio, ao desconsiderar a contribuição essencial de outros atores, como os/as professores/as supervisores/as, os/as orientadores/as acadêmicos/as e as equipes pedagógicas das instituições de educação infantil, na construção, organização e fortalecimento desse processo formativo.

Reconhecer o estágio como uma prática social compartilhada implica ampliar o olhar para além do/a estagiário/a, valorizando as interações, as articulações interinstitucionais e os vínculos profissionais que conferem sentido à formação docente em sua complexidade.

Somente as pesquisas de Pilonetto (2017) e Barros (2023) não trouxeram os/as estudantes como participantes, pois focalizaram os/as professores/as orientadores/as, enquanto

a pesquisa de Rossi (2022) concentrou-se nas profissionais do campo profissional, como coordenadora e diretora.

Com relação aos/às professores/as orientadores/as, esse grupo totalizou 31 profissionais, configurando-se como o segundo maior conjunto de participantes nas pesquisas analisadas. Sua presença foi identificada em seis estudos, o que revela um envolvimento significativo desses atores no campo investigativo sobre o estágio supervisionado em educação infantil.

A distribuição dos/as professores/as orientadores/as por pesquisa foi a seguinte: Pilonetto (2017), com 3 participantes; Oliveira (2017), com 13 profissionais; Lima (2018), com 3; Silva (2019), com 2 professoras; Souza (2021), com 3 orientadores/as; e Barros (2023), com 7. Esses dados indicam que os/as professores/as orientadores/as vêm sendo mobilizados/as como fontes importantes para a compreensão dos sentidos, desafios e contribuições do estágio supervisionado em educação infantil na formação de professores/as.

É possível perceber que esse/a protagonista, reconhecido/a como mediador/a no processo formativo, desde a articulação até a orientação do estágio, tem se configurado como participante fundamental nas discussões sobre esse componente curricular.

No entanto, os dados revelam que sua presença nas pesquisas surge de forma tardia, sendo identificada apenas a partir de 2017, nas investigações de Pilonetto (2017) e Oliveira (2017). Esse dado reforça a necessidade de ampliar o olhar para os diferentes atores que compõem o estágio supervisionado, valorizando o papel ativo dos/as professores/as orientadores/as na construção de experiências significativas entre universidade e campo profissional.

O terceiro maior grupo de participantes nas pesquisas analisadas é composto por professores/as do campo profissional, totalizando 24 profissionais, distribuídos da seguinte forma: Silva (2016), com 1 participante; Bonfanti (2017), com 3 professores/as; Silva (2019), com 1; Rossi (2022), com 4; e Vinhaa (2023), com 15 profissionais.

Esse dado representa um avanço em relação a estudos que se restringem à escuta da universidade, ao incluir atores que atuam diretamente nas instituições de educação infantil e que têm papel central na experiência do estágio. No entanto, ao se comparar com o número total de pesquisas analisadas nesta tese, a representação desses profissionais ainda se mostra reduzida.

Os egressos aparecem somente na pesquisa de Lima (2018), com 5 participantes. Esses sujeitos poderiam oferecer reflexões significativas sobre como o estágio influenciou a continuidade da formação acadêmica, as práticas profissionais e as tensões e continuidades vivenciadas entre a formação inicial e a inserção profissional. Contudo, esse dado evidencia

que, de modo geral, o estágio supervisionado tem sido abordado nas produções como um momento formativo circunscrito ao tempo presente da formação inicial, sem maiores investigações sobre seus impactos a longo prazo a partir da perspectiva dos/as egressos/as.

Outro exemplo de invisibilização, especialmente quando se considera o estágio supervisionado como um espaço coletivo e de corresponsabilidade, é a baixa participação de profissionais como diretoras (4) e coordenadoras pedagógicas (4), ambas presentes na pesquisa de Rossi (2022), além da auxiliar de sala (1), participante da pesquisa de Silva (2016).

Esses profissionais, que estão diretamente envolvidos no processo de organização, acompanhamento e qualificação das experiências formativas no campo profissional, são pouco ou quase nada escutados nas pesquisas analisadas. Isso contribui para uma visão fragmentada do estágio, que não considera o papel da gestão escolar e da equipe pedagógica no acolhimento e na integração das estagiárias, assim como o papel do/a auxiliar, que pode trazer contribuições importantes para refletir sobre as tensões e implicações da formação, especialmente no que se refere à articulação entre cuidar e educar na educação infantil.

Por fim, as pesquisadoras Silva (2016) e Drumond (2014) também se colocam como participantes de suas próprias pesquisas. Esse número reduzido, apenas duas investigações, revela um certo apagamento da posição do/a próprio/a pesquisador/a como sujeito implicado no processo investigativo, o que poderia contribuir para reflexões mais aprofundadas sobre o campo de estudo, especialmente quando se considera o pertencimento do/a pesquisador/a ao contexto investigado.

Apesar do grande número de pesquisas que focam nos atores da universidade, os estudos de Silva (2016) e Silva (2019) ampliam o perfil dos participantes protagonistas, ao trazerem perspectivas de profissionais dos dois campos formativos. Silva (2016) busca escutar tanto os estudantes quanto a professora do campo e a auxiliar da turma, enquanto Silva (2019) também demonstra interesse pelas vozes dos estudantes/estagiários/as, da professora orientadora e da professora cooperante.

O número reduzido de pesquisas que incorporam as vozes de professores/as do campo profissional e de outros profissionais revela uma concepção de formação universitária que fragmenta universidade e campo profissional, desconsiderando o estágio supervisionado como prática social, campo de tensões e espaço de articulação entre teoria e prática, conforme destacam Pimenta e Lima (2017).

As autoras enfatizam que a potência formativa do estágio está justamente nas relações estabelecidas entre os diferentes atores desses campos formativos. No entanto, as pesquisas analisadas acabam por reduzir o potencial reflexivo que o campo profissional pode oferecer à

formação, tanto inicial quanto continuada, ao se concentrarem, em sua maioria, nas percepções dos estudantes e dos/as professores/as orientadores/as.

Por fim, observa-se também a ausência da escuta direta das crianças, o que reforça a visão adultocêntrica presente na maioria das pesquisas sobre a formação de professores/as. Quando aparecem, suas experiências são geralmente mediadas pelo olhar e pela narrativa dos adultos, sem que suas próprias vozes sejam consideradas.

Tal ausência de escuta direta remete a uma situação vivenciada em minha própria trajetória como professora substituta e orientadora de estágio. Em determinada ocasião, uma criança de aproximadamente 4 a 5 anos, ao observar a presença de novas estagiárias em um Centro Municipal de Educação Infantil, comentou: “já vem mais um adulto para passear e tirar fotos”. Essa lembrança ressoa ao analisar as pesquisas, evidenciando como as crianças percebem a presença dos estagiários no CMEI e o quanto suas percepções são frequentemente ignoradas ou naturalizadas no processo formativo.

A ausência da participação ativa das crianças como protagonistas nas pesquisas aponta para a necessidade de incorporar sua escuta no debate sobre a formação de professores, como uma afirmação política e epistemológica da infância como espaço de produção de conhecimento. Como afirma Freire (2019), a prática pedagógica e a formação só se justificam na relação com o outro e, no caso da educação infantil, esse outro são as crianças de 0 a 5 anos de idade, bem como os demais profissionais da instituição.

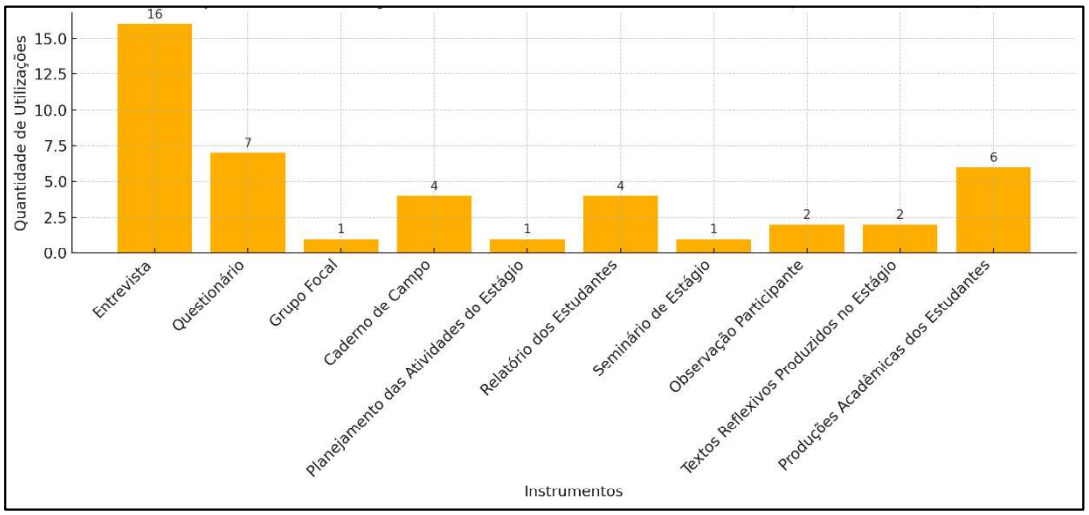
Reconhecer e discutir as vozes que emergem nas pesquisas constitui um passo fundamental para a valorização dos diferentes atores envolvidos na formação de professores/as. Professores/as da universidade, profissionais do campo e demais trabalhadores das instituições devem ser compreendidos como coautores desse processo, não apenas como colaboradores, mas como participantes ativos na construção do estágio supervisionado e, consequentemente, no fortalecimento da relação entre universidade e campo profissional.

Realizada essa descrição e análise dos participantes protagonistas das pesquisas, torna-se importante destacar de que maneira esses sujeitos foram mobilizados e escutados ao longo do desenvolvimento dos estudos, seja por meio de entrevistas, questionários, grupos focais ou análise documental, nas investigações que abordam o estágio supervisionado em educação infantil.

4.2.2 Instrumentos de coleta e a valorização das vozes

Nos estudos analisados, os participantes foram protagonistas por meio de diferentes instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, questionários, grupos focais, análise documentais, entre outros. O Gráfico 7 traz essa representatividade.

Gráfico 7 - Instrumentos de coleta de dados por tipo e frequência.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Observa-se a predominância do uso de entrevistas no âmbito da escuta dos participantes, permitindo, de certa forma, valorizar suas percepções e experiências nos estudos. Melo (2014) faz uso da entrevista com os estudantes, tanto de forma individual quanto coletiva-reflexiva, com o objetivo de incentivar a emergência de diferentes discursos e favorecer um ambiente dialógico de valorização das produções e da expressão dos participantes.

Nessa mesma perspectiva de valorização da entrevista coletiva como espaço em que os participantes são convidados a construir, conjuntamente com a pesquisadora, compreensões críticas sobre o processo formativo, destacam-se também as entrevistas realizadas por Drumond (2014), que ouviu estagiárias do curso de Pedagogia; por Silva (2016), que realizou entrevistas reflexivas e (auto)biográficas, incluindo entrevista reflexiva com a auxiliar do Grupo 4 do Centro de Educação Infantil Criarte, com o objetivo de compreender o papel que essa profissional desempenhava nos processos formativos durante os estágios supervisionados na educação infantil, além de entrevista (auto)biográfica oral com duas estudantes estagiárias do curso de Pedagogia, que puderam narrar suas histórias, impressões e opiniões sobre suas experiências no estágio; e por Silva (2019), que realizou entrevistas com sete estudantes, duas professoras da universidade e uma professora do campo profissional, denominada educadora

cooperante, com o objetivo de compreender as relações entre universidade e contextos profissionais, bem como as dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil.

As demais pesquisas, com exceção de Vinhaa (2023), que não faz uso de entrevistas, adotam predominantemente a entrevista semiestruturada individual como instrumento de coleta de dados. Parte dessas investigações concentra-se na escuta de estudantes/estagiários/as envolvidos no processo formativo e na experiência do estágio. É o caso de Oliveira (2016), que entrevistou 10 estudantes; Lima (2018), que ouviu 6 estudantes; Batista (2022), que realizou entrevistas com 14 estudantes; e Defaveri (2024), que escutou 3 estudantes do curso de Pedagogia. Além disso, Souza (2021) também ouviu estagiários/as, embora não explicite o número total de participantes.

As pesquisas também buscaram escutar professores/as orientadores/as de estágio, como no caso de Pilonetto (2017), que entrevistou esses profissionais; Lima (2018), que ouviu 3 orientadores/as; Souza (2021), que também entrevistou docentes orientadores/as, sem quantificar o total de participantes; e Barros (2023), que escutou 7 professores/as orientadores/as.

Egressas e profissionais atuantes na educação infantil também foram incluídas em algumas pesquisas, como observado no estudo de Lima (2018), que entrevistou três profissionais já formadas. Outras investigações ampliaram a escuta para o corpo gestor do campo profissional, como na pesquisa de Rossi (2022), que realizou entrevistas com duas coordenadoras pedagógicas, quatro diretores/as de escola e quatro professoras da rede de educação infantil.

Ainda no âmbito da escuta, destaca-se o grupo focal, utilizado apenas na pesquisa de Oliveira (2017). Nesse estudo, o grupo reuniu 11 estudantes/estagiários/as em uma discussão mediada pela pesquisadora, com o objetivo de refletir sobre suas experiências no estágio supervisionado, o papel do professor do campo profissional e a articulação entre teoria e prática.

Assim como a entrevista, o questionário também foi amplamente utilizado como instrumento de coleta de dados nas pesquisas analisadas. Em geral, foi aplicado com o propósito inicial de caracterizar os participantes e avaliar o estágio supervisionado. Esse uso foi identificado nas pesquisas de Melo (2014), Drumond (2014), Oliveira (2016), Lima (2018), Souza (2021) e Batista (2022).

No geral, observa-se que a aplicação do questionário, nesses casos, funcionava com uma estratégia inicial de coleta, permitindo conhecer tanto o perfil dos participantes quanto levantar informações sobre suas experiências formativas no estágio supervisionado, com exceção da

pesquisa de Vinhaa (2023), que buscou identificar e analisar as percepções das professoras iniciantes[20] sobre as contribuições e limitações do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), realizado durante o curso de Pedagogia, para seus primeiros anos de docência em creches.

Souza (2021) buscou identificar as percepções e experiências dos estudantes estagiários e sua relação com a formação inicial, bem como compreender a visão dos/as professores/as orientadores/as de estágio acerca da articulação entre teoria e prática. Além disso, por meio do questionário, procurou levantar indícios da presença de elementos do pensamento complexo no processo formativo.

De forma semelhante, em Lima (2018) o questionário também foi utilizado para compreender as percepções iniciais dos estudantes sobre o estágio supervisionado, além de identificar aqueles interessados em participar de entrevistas posteriores. Por sua vez, Batista (2022) aplicou questionário com estudantes/estagiários/as para identificar suas compreensões sobre a unidade teoria-prática no estágio supervisionado em educação infantil.

O seminário de estágio, considerado também como um instrumento de escuta dos participantes, aparece na pesquisa de Drumond (2014). Nesse estudo, os seminários foram organizados para socializar as experiências vividas pelas estagiárias, constituindo-se como espaços de análise, reflexão e problematização das práticas nos campos profissionais, de modo que as estudantes pudessem estabelecer relações entre o conhecimento adquirido na universidade e aquele produzido no campo profissional.

Ao todo, foram realizados cinco seminários, todos gravados e posteriormente transcritos. Cada encontro teve duração aproximada de duas a duas horas e meia e foi articulado a outras fontes de coleta de dados, como caderno de campo, questionários e entrevistas. Os seminários foram organizados em torno de categorias de observação utilizadas no estágio, tais como: relação adulto–adulto (entre professores, família e comunidade); relação adulto–adulto (entre os profissionais do campo profissional); relação adulto–criança no âmbito da política; relação adulto–criança no ponto de vista das práticas pedagógicas; e relação criança–criança, com atenção às produções infantis.

No que se refere às vozes e aos olhares dos participantes presentes nos documentos analisados, é possível perceber uma diversidade de instrumentos utilizados para dar visibilidade às experiências e reflexões produzidas no contexto do estágio supervisionado em educação

[20] A pesquisadora não se refere ao termo egressa, por isso, nesta pesquisa, busquei respeitar o termo por ela escolhido, que são as professoras do campo profissional, que tinham 5 anos de experiência e concluído o curso de pedagogia entre os anos de 2018 a 2022. Diferente da pesquisa de Lima (2018), que traz o termo egresso, mas foca em egressas atuantes na educação infantil.

infantil, sejam elas individuais ou coletivas. Entre esses documentos destacam-se os relatórios de estágio, produções acadêmicas, como artigos, dossiês individuais, planejamentos das atividades de estágio, cadernos de campo e textos reflexivos sobre a experiência do estágio.

Com relação aos relatórios de estágio, registros que possibilitam aos estudantes/estagiários/as sistematizar suas vivências e aprendizagens ao longo da trajetória formativa, eles foram identificados nas pesquisas de Oliveira (2016), nas quais aparecem associados ao registro das experiências vividas no estágio; de Pilonetto (2017), em que surgem no contexto da sistematização reflexiva do estágio; e de Silva (2019), que apresenta uma concepção ampliada de registro reflexivo, caracterizada em sua pesquisa como *Dossiê da Prática de Ensino Supervisionada no Jardim de Infância.*

As produções acadêmicas também aparecem como fontes documentais nas pesquisas analisadas. Entre elas, destacam-se os artigos produzidos pelos estagiários na pesquisa de Pilonetto (2017); a construção coletiva de artigo entre estudantes e pesquisadora na pesquisa de Oliveira (2017); o dossiê de aprendizagem, o dossiê de iniciação à prática pedagógica e o portfólio reflexivo na pesquisa de Silva (2019); e o artigo final elaborado pelos estudantes na pesquisa de Defaveri (2024).

Quanto aos textos reflexivos, assim denominados como instrumentos de reflexão crítica, eles foram encontrados na pesquisa de Silva (2016), na qual a pesquisadora propôs à professora do campo de estágio a construção de um caderno de narrativas, no qual pudesse escrever de forma (auto)biográfica sobre suas experiências formativas, percepções sobre o estágio, memórias e reflexões acerca das práticas e das relações estabelecidas com as estagiárias.

Na pesquisa de Bonfanti (2017) também foi identificada a produção de textos reflexivos solicitados pela pesquisadora, considerados instrumentos potentes de reflexão crítica, por possibilitarem às estagiárias expressar suas percepções, reflexões e significações sobre o estágio, as aprendizagens construídas e a relação entre teoria e prática.

Ainda nessa mesma pesquisa, outro instrumento documental utilizado foi o planejamento das atividades de estágio. Esses planejamentos foram elaborados pelas estagiárias ao longo da vivência no campo profissional e analisados como registros importantes para compreender as significações que elas construíram sobre a docência e sobre a relação entre teoria e prática.

O caderno de campo, denominado de diferentes formas pelas pesquisadoras, também aparece como um importante instrumento documental. Ele foi utilizado nas pesquisas de Drumond (2014), Bonfanti (2017) e Oliveira (2017), configurando-se como a principal

ferramenta de registro das observações realizadas pelas estagiárias durante o estágio em educação infantil.

Na pesquisa de Drumond (2014), o caderno de campo tinha como objetivo oportunizar mais um espaço de reflexão, a partir do olhar da pesquisadora, sobre o cotidiano da educação infantil e sobre as relações entre crianças, adultos, famílias e as práticas pedagógicas. O uso desse instrumento foi inspirado em práticas etnográficas e em abordagens de formação de professores/as que valorizam a pesquisa como princípio formador. Além disso, o caderno de campo da própria pesquisadora também serviu como instrumento de investigação, uma vez que Drumond (2014) atuava como professora orientadora de estágio.

Bonfanti (2017) apresenta o diário de bordo como uma fonte central de dados para a compreensão das significações que as estagiárias construíram sobre o estágio e sobre o processo formativo. As reflexões registradas nesse diário incluíam descrições do ambiente físico, das interações entre crianças e professoras e as percepções subjetivas acerca dos desafios e das aprendizagens vivenciadas. Além disso, o diário de bordo possibilitava, segundo a autora, estabelecer relações entre teoria e prática, favorecer a construção da autoria e da autonomia reflexiva, permitir a expressão da subjetividade e fortalecer a relação com o estágio supervisionado, constituindo-se também como uma fonte de análise rica e potente para a pesquisadora.

Oliveira (2017) também utiliza o diário de bordo reflexivo como instrumento de pesquisa, compreendendo-o como uma forma de descrever a observação da prática à luz da teoria. Nesse estudo, o diário se materializa por meio de registros diários, de caráter descritivo, sobre o cotidiano no espaço da educação infantil.

Por fim, a observação participante, técnica que insere o pesquisador diretamente no campo investigado, também aparece como instrumento de coleta de dados, embora com menor presença nas pesquisas analisadas. Apenas os estudos de Silva (2016) e Silva (2019) utilizam esse recurso metodológico.

Observa-se, portanto, uma diversidade de instrumentos de coleta de dados nos estudos analisados, os quais promovem diferentes formas de escuta e de registro das experiências vivenciadas por estudantes, professores/as orientadores/as e profissionais do campo profissional. Verifica-se, no entanto, que as entrevistas predominam nas pesquisas, configurando-se como estratégias de escuta direta dos participantes, enquanto os questionários aparecem, em geral, como instrumentos iniciais para a caracterização dos participantes e para a captação de reflexões preliminares sobre o estágio.

Por outro lado, os instrumentos de registro documental ampliam essas vozes para uma dimensão de construção formativa processual, coletiva e dialógica. Por meio deles, tornam-se visíveis as reflexões construídas na unidade entre teoria e prática, bem como as narrativas das histórias pessoais, que provocam novas compreensões, reflexões e reconstruções sobre as práticas e sobre os sentidos atribuídos à docência na educação infantil.

4.2.3 Horizontes teóricos presentes nas pesquisas

O olhar para os referenciais teóricos que sustentam as pesquisas sobre estágio supervisionado, no âmbito da formação inicial e continuada, foi orientado pela ideia de horizontes teóricos. Embora não seja um termo diretamente formulado por Paulo Freire, seus diálogos inspiram a compreensão de horizontes como limites de compreensão que se ampliam a partir do diálogo entre sujeitos, saberes e contextos, incluindo os encontros entre autores/as e referenciais teóricos que fundamentam as pesquisas analisadas.

Essa inspiração decorre da concepção freireana de conhecimento como um processo histórico, situado e inacabado, permanentemente construído e ampliado no encontro entre diferentes saberes e culturas. Como nos lembra Freire (1996, p. 58), “[...] é na inconclusão do ser que se sabe inconcluso que se encontra a raiz de sua busca permanente”.

Nesse sentido, os horizontes teóricos são compreendidos como aberturas de conhecimento que permitem visualizar as discussões teóricas que cada pesquisadora empreende em sua investigação, bem como a multiplicidade e a incidência de autores/as no conjunto das produções analisadas. Parte-se da compreensão de que os horizontes teóricos não são apenas recortes conceituais, mas também posicionamentos políticos que se articulam com as condições históricas, culturais, institucionais e formativas que atravessam as discussões sobre o tema de interesse de cada pesquisadora.

Assim, esta subseção tem como objetivo identificar quais horizontes teóricos têm fundamentado as discussões sobre a formação de professores/as, o estágio supervisionado e a relação entre universidade e campo profissional na educação infantil. Além de mapear os referenciais teóricos mobilizados, essa discussão oferece um olhar analítico no interior da caracterização das pesquisas e aponta caminhos que contribuem para compreender os fundamentos que sustentam as diferentes concepções de estágio supervisionado construídas pelas pesquisadoras nas produções analisadas, as quais serão exploradas e analisadas em maior profundidade na próxima seção.

A análise das 15 pesquisas selecionadas no âmbito deste Estado do Conhecimento revela a presença de horizontes teóricos diversos. A tentativa de organizar os referenciais teóricos por correntes teóricas mostrou-se desafiadora, uma vez que muitas pesquisas não explicitam com clareza uma abordagem teórica específica, nem se vinculam de modo exclusivo a uma única perspectiva.

De modo geral, as pesquisadoras constroem suas produções a partir da articulação entre diferentes autores/as, compondo referenciais plurais. Por essa razão, optou-se por organizar a análise a partir dos principais referenciais teóricos mobilizados, indicando em quais pesquisas eles aparecem e analisando como cada estudo dialoga com suas contribuições, em vez de apresentar cada pesquisa individualmente. Entre as produções analisadas, algumas mobilizam as contribuições teóricas de Paulo Freire como um dos referenciais centrais para a discussão do estágio supervisionado e da formação docente, como nos casos das pesquisas de Oliveira (2016), Oliveira (2017) e Defaveri (2024).

Oliveira (2016) dialoga com Freire ao abordar a relação entre teoria e prática a partir da concepção de práxis, compreendida como um movimento contínuo de ação, reflexão e nova ação. Outro ponto de aproximação com o pensamento freireano presente nessa pesquisa refere-se à discussão sobre a desprofissionalização da docência na educação infantil, quando as profissionais são denominadas como "tia". Para o autor, essa denominação carrega sentidos associados à desvalorização da profissão, obscurecendo suas dimensões ética, técnica e política.

Oliveira (2017), por sua vez, amplia essa discussão ao tomar como base as contribuições de Freire para refletir sobre uma formação docente crítica. Entre os aspectos destacados estão a valorização da afetividade e da alegria no processo educativo, a centralidade da reflexão e do diálogo, a articulação permanente entre teoria e prática e o reconhecimento do/a professor/a como sujeito ativo na busca pela transformação social e pelo fortalecimento da autonomia dos estudantes.

Já Defaveri (2024) dialoga com Freire ao discutir a formação de professores/as baseada na reflexividade e na valorização da prática como espaço de construção e reconstrução de saberes, em diálogo com profissionais mais experientes e com o mundo. Nessa perspectiva, o pensamento freireano permeia a análise do estágio supervisionado e da formação inicial de professores de educação infantil como processos de pesquisa, reflexão e construção coletiva de conhecimentos.

Entre os referenciais mais recorrentes no campo da formação de professores/as, destaca-se também o aporte teórico de Lev Vygotsky, presente em quatro pesquisas (Melo, 2014;

Bonfanti, 2017; Batista, 2022; Silva, 2019), seja como referência principal, seja como fundamento complementar.

Melo (2014) dialoga com a teoria de Vygotsky para fundamentar a ideia de que a construção de saberes ocorre por meio da apropriação de práticas culturais, mediada social e simbolicamente nas interações estabelecidas nos contextos formativos. A autora também mobiliza, de forma complementar, as contribuições de Mikhail Bakhtin, ampliando a discussão ao refletir sobre a produção de sentidos nos discursos dos/as estagiários/as acerca do desenvolvimento da aprendizagem no estágio, compreendido como um processo construído nas relações com outros sujeitos e continuamente elaborado e ressignificado nas interações.

Bonfanti (2017) também toma Vygotsky como principal referência para discutir o processo formativo de professoras de educação infantil durante o estágio supervisionado. A autora destaca conceitos centrais da teoria histórico-cultural, como o desenvolvimento humano compreendido como um processo mediado social e historicamente, a mediação e a internalização como processos fundamentais da aprendizagem, bem como a unidade entre teoria e prática e a importância da consciência e da tomada de consciência no processo formativo.

Silva (2019) recorre a Vygotsky para discutir a importância da mediação social e cultural no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, articulando essa discussão à proposta de um modelo de formação sustentável. Nesse sentido, a autora também mobiliza como referência central a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, que destaca a importância dos múltiplos contextos, microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, no desenvolvimento humano.

Além desses referenciais, Silva (2019) dialoga com diversos outros autores. Entre eles, Oliveira-Formosinho, ao refletir sobre o conceito de formação docente como mudança ecológica e ao defender a integração entre universidade e contexto profissional na formação de professores de educação infantil. A autora também mobiliza Maurice Tardif, que contribui para a compreensão da constituição dos saberes docentes como uma construção histórica, cultural, social e pessoal, resultante das relações que os professores estabelecem ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais.

Silva (2019) também recorre a Alain Coulon para discutir a noção de afiliação universitária, destacando a importância da integração do estudante ao espaço acadêmico e às suas práticas institucionais. Outros autores com os quais a pesquisadora dialoga são Hargreaves e Fink, cujas contribuições aparecem na discussão sobre sustentabilidade em educação, enfatizando a necessidade de mudanças sistêmicas e éticas nos processos formativos.

Formosinho também contribui para a análise ao problematizar a tensão entre a lógica acadêmica tradicional e a lógica profissional necessária à formação de educadores de infância, propondo uma abordagem integradora e interativa. Por fim, Silva (2019) mobiliza António Nóvoa para discutir a formação de professores/as como um processo contextualizado, reflexivo e fortemente vinculado à prática profissional.

António Nóvoa também aparece em outras cinco produções analisadas: Silva (2016), Oliveira (2017), Rossi (2022), Vinhaa (2023) e Defaveri (2024). Sua presença recorrente evidencia a valorização de uma concepção de formação docente que compreende a profissionalidade como um processo contínuo e situado, construído na interação entre o sujeito em formação, seus pares e o contexto profissional em que atua.

Na pesquisa de Silva (2016), Nóvoa aparece como o principal referencial teórico para fundamentar a compreensão da formação docente e a importância da partilha no desenvolvimento profissional. A autora destaca aspectos centrais do pensamento de Nóvoa, tais como: a formação como um processo dinâmico e contínuo; a partilha e a construção coletiva de saberes; a escola como espaço formativo e de desenvolvimento profissional; a valorização da reflexão pessoal e profissional; e a defesa de uma formação centrada no coletivo e na colaboração.

Em diálogo com esse autor, Oliveira (2017) também ressalta a importância da relação entre universidade e campo profissional, destacando aspectos como: a construção da identidade e da profissionalidade docente; o rompimento da dicotomia entre teoria e prática; a valorização da reflexão no processo formativo; e a compreensão da formação como um processo contínuo e coletivo.

Já Rossi (2022) mobiliza Nóvoa para discutir aspectos relacionados à indução profissional, às relações humanas na docência, à cultura profissional e ao conhecimento docente, além de problematizar a relação entre universidade e campo profissional. Em diálogo com essa perspectiva, a autora também recorre a Tardif para discutir os saberes docentes e a formação profissional.

Vinhaa (2023), por sua vez, fundamenta-se em Nóvoa para discutir tanto a formação de professores/as quanto o estágio supervisionado. A autora aborda temas como a universitarização da formação docente, a concepção do professor como pesquisador e a compreensão do estágio como um espaço de colaboração, e não apenas como uma exigência burocrática do currículo.

Por fim, Defaveri (2024) enfatiza a ideia de “casa comum” entre universidade e escola, inspirada nas contribuições de Nóvoa para pensar a aproximação entre os dois campos

formativos. Assim como Rossi (2022) e Silva (2019), Defaveri (2024) também dialoga com Tardif para discutir a constituição dos saberes docentes no processo formativo.

Autores vinculados ao materialismo histórico-dialético, como Karl Marx, Friedrich Engels, György Lukács e Dermeval Saviani, também aparecem em algumas pesquisas analisadas, especialmente em Pilonetto (2017) e Batista (2022). Nessas produções, esses referenciais são mobilizados para aprofundar a análise crítica das contradições estruturais que atravessam a formação de professores e as condições concretas do trabalho pedagógico na educação infantil.

No que se refere ao campo de estudo do estágio supervisionado, Pimenta e Lima aparecem em praticamente todos os trabalhos analisados, consolidando um arcabouço teórico que compreende o estágio como espaço formativo e de aproximação entre universidade e campo profissional. Essa compreensão sustenta-se na concepção de estágio como uma atividade complexa, que integra saberes teóricos e práticos em uma unidade indissociável, ancorada no entendimento da atividade docente como práxis.

Assim como Nóvoa, autores como Donald Schön, na pesquisa de Oliveira (2017), e Isabel Alarcão, nas pesquisas de Oliveira (2016) e Oliveira (2017), reforçam esse horizonte teórico ao destacarem a potencialidade do/a professor/a reflexivo/a e o estágio como lugar privilegiado de reflexão sobre a unidade entre teoria e prática e de construção da identidade profissional.

Luciana Ostetto também ganha destaque nas produções quando se discute a formação de professores/as de educação infantil e o estágio supervisionado nesse contexto, especialmente ao considerar as especificidades das práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas, o brincar e as múltiplas linguagens da infância. Suas contribuições são mobilizadas nas pesquisas de Melo (2014), Pilonetto (2017), Lima (2018), Souza (2021), Batista (2022) e Barros (2023).

Em diálogo com Ostetto, Melo (2014) destaca alguns pontos centrais para pensar a formação e o estágio supervisionado, como: o estágio entendido como campo de pesquisa e reflexão, para além de uma atividade burocrática; a importância da documentação e do registro; a centralidade da criança e da escuta sensível; o estágio como espaço de diálogo entre universidade e campo profissional; e a valorização da experiência no cotidiano da educação infantil. Esses aspectos também aparecem nas pesquisas de Lima (2018) e Batista (2022), que recorrem a Ostetto principalmente para sustentar a ideia de que o estágio não deve ser compreendido como um espaço de aplicação de técnicas, mas como um contexto de reflexão, investigação e produção de conhecimento.

Pilonetto (2017) também mobiliza as contribuições de Ostetto em sua tese, sobretudo para discutir, assim como Melo (2014), a importância da observação, do registro e da documentação pedagógica como elementos centrais no estágio supervisionado e na formação de professores/as para a educação infantil.

Por sua vez, Barros (2023) recorre a Ostetto para discutir o estágio supervisionado como uma experiência formativa de caráter investigativo, reflexivo e dialógico, que respeita as infâncias e promove a articulação entre teoria e prática na formação de professores/as de educação infantil.

No campo da formação de professores/as da educação infantil, Drumond (2014) dialoga com Ana Lúcia Goulart de Faria e William Corsaro para discutir a sociologia da infância, deslocando o foco formativo para a relação entre estagiários e crianças, compreendidas como sujeitos ativos da cultura infantil e da própria experiência formativa no estágio. No que se refere às questões de gênero, a autora recorre às contribuições de Maria Malta Campos, Ângela B. Rosemberg e Guacira Louro.

Outros/as autores/as do campo da formação de professores/as da educação infantil também são mencionados/as nas pesquisas analisadas, ainda que de forma menos recorrente, ampliando o repertório teórico mobilizado. Entre eles/as estão Thereza Montenegro, Daniela Guimarães, Marta Nörnberg, Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence, Tizuko Kishimoto, Marineide Gomes, Silvia Cruz, Assunção Folque, Ana Artur, Cleriston Izidro, Lenira Haddad e Carmem Barbosa.

Por fim, a Epistemologia da Complexidade de Edgar Morin aparece na pesquisa de Souza (2021), que desenvolve uma discussão pautada em uma visão sistêmica e integradora da formação docente, buscando articular diferentes saberes para compreender a complexidade do processo formativo. Nessa perspectiva, a autora propõe uma articulação dinâmica entre os múltiplos aspectos teóricos e práticos que envolvem a docência na educação infantil. A pesquisa também mobiliza autores/as como João Henrique Suanno, Furlanetto e Ostetto no campo das discussões sobre o estágio supervisionado na educação infantil.

De modo geral, observa-se uma pluralidade de referenciais teóricos que, longe de se apresentarem de forma fragmentada, configuram um movimento de articulação que amplia as possibilidades de análise e reflete a complexidade de discutir o estágio supervisionado na formação de professores/as. Ainda assim, alguns autores aparecem com maior recorrência nas pesquisas, como António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Luciana Ostetto, Paulo Freire e Lev Vygotsky. A figura a seguir ilustra alguns dos autores/as de referência nas pesquisas, com destaque para aqueles que aparecem com maior frequência nos estudos analisados.

Figura 9 - Autores/as de referência das pesquisas.



Fonte: elabora pela autora (2025).

Compreender quais são os autores mobilizados e como se articulam esses referenciais constitui um passo importante para aprofundar a análise sobre as visões de estágio supervisionado presentes nas produções, a partir dos olhares das pesquisadoras.

É importante considerar que as escolhas teóricas orientam diretamente as interpretações das pesquisadoras sobre a relação entre universidade e campo profissional, as funções atribuídas ao estágio e os sentidos conferidos à formação de professores/as de educação infantil.

Dessa forma, a breve sistematização dos horizontes teóricos apresentada nesta subseção não se limita a uma caracterização descritiva e pontual dos campos de referência mobilizados nas pesquisas. Ao contrário, ela também contribui para a construção de uma leitura reflexiva e crítica sobre as diferentes concepções de estágio supervisionado, que serão exploradas com maior aprofundamento na próxima seção.

5 VISÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PRESENTES NOS ESTUDOS

Nesta seção, apresento as visões de estágio supervisionado a partir da perspectiva das pesquisadoras, organizando a análise em dois momentos. No primeiro, busco identificar quem são essas autoras e de que forma suas trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais influenciaram o interesse pelo estágio supervisionado em educação infantil.

Considero que essas pesquisadoras ocupam lugares estruturantes na relação entre universidade e campo profissional, seja como professoras universitárias, estagiárias ou profissionais da educação infantil, o que reforça a importância de dar visibilidade às suas histórias e às contribuições neste Estado do Conhecimento.

Embora algumas pesquisadoras apresentem suas próprias experiências como elementos motivadores, seja no estágio, no campo profissional ou na docência universitária, tomo como ponto de partida, para a organização dos grupos, o perfil das autoras, isto é, o lugar de fala que ocupavam no tempo da pesquisa.

No segundo momento, trago as visões de estágio supervisionado sob o olhar das pesquisadoras e de como elas o significam no estágio em educação infantil. Para isso, parto do princípio defendido por Larrosa (2002), que enfatiza que a experiência não está nos fatos em si, mas no modo como nos relacionamos com eles, no que eles nos fazem e no que podemos fazer com eles.

Essa compreensão da experiência como algo vivido, interpretado e compartilhado orienta o olhar lançado sobre as pesquisas analisadas neste Estado do Conhecimento. Ao evidenciar quem são as pesquisadoras, os pontos centrais discutidos e as visões de estágio supervisionado que sustentam suas análises, traça-se um fio condutor que permite articular reflexões sobre a relação entre universidade e campo profissional, reconhecendo o estágio como espaço de encontros, tensões, aprendizagens e negociações, uma prática social que se constitui nas relações entre sujeitos, instituições e saberes.

5.1 As pesquisadoras e sua relação com o estágio supervisionado: entre trajetórias e interesses

Neste tópico, busco identificar os perfis das pesquisadoras, analisando suas trajetórias, o seu lugar de fala e seus interesses pelo estágio supervisionado em educação infantil.

Neste trilhar, foram identificados três perfis de pesquisadoras: 1) pesquisadoras que são orientadoras de estágio; (2) pesquisadoras oriundas do campo profissional da educação infantil; e (3) pesquisadoras cujo interesse pelo tema surgiu a partir da própria experiência como discente na universidade. Destaco que o que une os diferentes percursos apresentados é o modo como as pesquisadoras, a partir das vivências, lacunas e inquietações, transformaram suas experiências em um campo de investigação.

5.1.1 Pesquisadoras universitárias que atuam diretamente com estágio

Este primeiro grupo, formado por sete pesquisadoras, Melo (2014); Drumond (2014); Oliveira (2016); Pilonetto (2017); Bonfanti (2017); Oliveira (2017) e Silva (2019), é representado por estudiosas que desenvolveram suas investigações, principalmente, a partir das experiências em docência na educação superior, sendo responsáveis pelo componente curricular estágio supervisionado em educação infantil nos cursos de Pedagogia.

O contato das pesquisadoras com estagiários/as e profissionais do campo profissional, aliado às dificuldades observadas na articulação entre teoria e prática e às próprias experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, despertou inquietações acerca da formação inicial, motivando-as a aprofundar suas investigações sobre o estágio supervisionado.

É fundamental destacar o interesse das professoras orientadoras de estágio supervisionado por pesquisas relacionadas à sua área de atuação, pois isso reflete um compromisso ético-profissional. Tal interesse das pesquisadoras possibilita aprofundar a compreensão do contexto e qualificar a formação de professores/as de educação infantil. Também favorece melhorias na relação entre universidade e campo profissional e nas relações teórico-práticas no estágio, de modo a consolidá-lo como espaço reflexivo e formativo.

Melo (2014), professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), responsável pelas disciplinas de educação infantil, traz em sua pesquisa de doutorado reflexões que dialogam com o interesse já despertado em seu mestrado, quando investigou o Projeto Político do Curso (PPC) da UERN. Ao longo de sua experiência enquanto professora e pesquisadora, ela percebeu a necessidade de fortalecer a educação infantil no curso de Pedagogia e viu no estágio uma oportunidade para os/as graduandos/as aprofundarem suas compreensões sobre a infância e a docência nessa etapa da educação básica.

Ainda nesse trilhar da docência, principalmente na disciplina Concepções e Práticas de Educação Infantil, observa a carência de posturas investigativas e a insuficiência da prática no

processo formativo. Ao reconhecer essa carência, a pesquisadora aponta quão foi importante os estudos no coletivo com demais professores de estágio, pois passaram a reconhecer o estágio como "[...] contexto privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teórico-prático ou as articulações entre as teorias e a prática pedagógica como espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento" (Melo, 2014, p. 27).

Oliveira (2016), graduada em Pedagogia pela UNESP de Presidente Prudente e docente do curso de Pedagogia em uma universidade privada, apresenta em sua dissertação de mestrado reflexões que dialogam com o interesse despertado ainda no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), partir da sua experiência no estágio. No curso de Pedagogia na UNESP de Presidente Prudente-SP, durante a graduação, Oliveira (2016) participou de eventos, o que possibilitou ampliar sua visão sobre os desafios da formação docente, especialmente no que diz respeito ao estágio supervisionado.

Ao atuar na docência do curso de Pedagogia em uma universidade privada, a autora percebeu as dificuldades que os/as estudantes enfrentavam para articular a teoria aprendida na universidade com a prática vivenciada nas instituições de educação infantil. Foi na universidade, por meio da participação em um grupo de pesquisa dedicado às discussões sobre formação docente, identidade profissional e práticas de ensino, que surgiu a motivação para investigar, em seu mestrado, de que forma o estágio poderia ser estruturado para garantir uma formação mais significativa aos/às estudantes.

Drumond (2014) é professora do componente curricular "Estágio de Educação infantil" do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantis. Seu interesse pelo estágio, assim como de Melo (2014), surge também nas andanças e acompanhamento formativo das/os estagiário/as.

A pesquisadora se inquietou com a pouca valorização das discussões sobre a educação infantil no curso de Pedagogia, e como consequência dessa ausência, observou as dificuldades formativas das /as estudantes na prática de estágio, principalmente no que diz respeito à sensibilidade e ao olhar para as crianças enquanto produtoras de culturas e de direitos, e o distanciamento entre a teoria e prática. Passa, então, a investigar o estágio pelo olhar das ciências sociais, sociologia da infância e na relação da unidade teoria-prática.

Pilonetto (2017), professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, explica que as dificuldades enfrentadas pelos/as estagiários/as na articulação entre teoria e prática também a impulsionaram a investigar o estágio e suas contribuições, em especial, seu potencial para ressignificar a concepção de cuidado na educação infantil, uma vez que este ainda era amplamente associado a um ato assistencialista. Por atuar como professora

desse componente curricular, ela também buscou mobilizar demais professores/as orientadores para se discutir sobre o cuidado e educação na educação infantil.

Bonfanti (2017), professora da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) em Santa Catarina, assim como Oliveira (2016), apresenta um percurso histórico desde sua experiência no curso de Magistério na década de 1980. O interesse pelo estágio reflete também sua vivência como professora de educação infantil, do ensino fundamental e como supervisora escolar em diferentes redes de ensino. Outrossim, durante sua especialização e mestrado, aprofundou sua reflexão sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores, o que a levou a investigar o estágio como um espaço essencial para a construção da identidade docente.

Ao ingressar na universidade comunitária como professora, passou a ministrar disciplinas relacionadas à formação de professoras da infância. Nesse contexto, despertou o interesse ainda mais pelo estágio supervisionado. A pesquisadora percebeu as tensões entre a teoria ensinada e a prática experienciada pelas estagiárias nas escolas, bem como os desafios institucionais na articulação entre universidade e campo profissional.

Oliveira (2017), professora curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), também menciona que sua trajetória na educação infantil se iniciou antes mesmo da sua entrada na universidade como estudante do curso de Pedagogia e professora. Antes de ingressar no curso de Pedagogia, enquanto estudante, atuava como professora de educação infantil e coordenadora. A pesquisadora acreditava que seu trabalho estava sendo o suficiente para impactar no desenvolvimento das crianças. Ao entrar na universidade, percebeu o descompasso entre teoria e prática, o que a levou a questionar não apenas a sua trajetória, mas também a formação do/a professor/a ao seu redor.

Ao assumir a função como coordenadora pedagógica, passou a observar que muitos professores/as careciam de formação adequada ou apresentavam resistência a práticas inovadoras. Assim, percebeu que não era apenas com as crianças que precisava trabalhar, mas também com os adultos que atuavam como professores. Esse reconhecimento a motivou a migrar para o ensino superior e a se tornar formadora de professores. Enquanto professora, inquietada pelas lacunas na formação, ampliou seu interesse pelo estágio supervisionado, pois observou que muitos/as estudantes ingressavam no estágio sem uma compreensão clara da educação infantil.

Silva (2019), que é professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, não explicita diretamente suas experiências acadêmicas e profissionais antes do doutorado. Ela deixa claro que suas inquietações surgem a partir da sua prática docente no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, *campus* Arapiraca. Dessa forma, no

doutorado, analisa criticamente a formação docente no Brasil, destacando as dificuldades enfrentadas nos cursos de Pedagogia, principalmente no que diz respeito ao estágio supervisionado. Ela enfatiza que o estágio é, muitas vezes, tratado de forma fragmentada, sem conexão efetiva com o campo profissional.

O olhar para as trajetórias das pesquisadoras deste grupo revela que o interesse pelo estágio supervisionado em educação infantil se originou, em sua maioria, a partir das vivências no exercício da docência universitária, especialmente no acompanhamento dos estagiários no campo profissional. Observa-se que um aspecto recorrente em suas pesquisas é a ausência de discussão sobre educação infantil nos cursos de Pedagogia, bem como a dificuldade de estabelecer uma efetiva relação entre a teoria e prática, vista enquanto uma unidade indissociável no conhecimento profissional docente.

5.1.2 Pesquisadoras do Campo Profissional

Neste grupo de produções, sete pesquisadoras (Silva, 2016; Lima, 2018; Souza, 2021; Batista, 2022; Rossi, 2022; Vinhaa, 2023; Defaveri, 2024) despertaram seu interesse pelo estágio a partir de suas experiências profissionais na educação infantil e das relações estabelecidas com crianças, estagiários/as e professores/as orientadores/as.

Essas experiências no campo profissional foram determinantes para a escolha do estágio supervisionado em educação infantil como objeto de investigação, pois possibilitaram uma observação mais próxima dos desafios e distanciamentos existentes entre as instituições de educação infantil e a universidade.

Silva (2016), professora substituta no Centro de Educação Infantil Criarte da Universidade Federal do Espírito Santo, teve seu primeiro contato com o estágio supervisionado ainda no Ensino Normal. Para ela, essa experiência foi um momento marcante, representando a passagem da condição de estudante para a de professora, ao vivenciar a prática pedagógica com seus desafios e encantamentos.

Durante o estágio, teve a oportunidade de participar ativamente das propostas pedagógicas desenvolvidas na instituição. No entanto, também enfrentou resistência por parte de algumas professoras que a percebiam como mão de obra substituta. A partir dessas vivências, Silva (2016) já aponta a importância de se refletir sobre a relação entre universidade e campo profissional.

Posteriormente, atuando como professora de educação infantil e recebendo estagiários/as em sua turma, a autora observa a relevância das orientações provenientes de professores/as mais experientes do campo profissional. Nesse contexto, destaca também o valor das narrativas como dispositivo formativo nesses espaços de aprendizagem e partilha de experiências.

Foi em sua atuação como professora substituta no Centro de Educação Infantil Criarte, da Universidade Federal do Espírito Santo, entre 2012 e 2013, que Silva (2016) teve um reencontro mais aprofundado com o estágio supervisionado em educação infantil. Nos encontros com as estagiárias do curso de Pedagogia, percebeu o quanto a troca de experiências contribuía para a formação, tanto das estudantes quanto para a sua própria. Diante dessas relações e de sua forma de compreender o estágio, surgiu o interesse de investigá-lo, no mestrado, como um espaço de partilha, formação e transformação profissional.

Lima (2018), professora efetiva da rede pública de Fortaleza, despertou seu interesse pela formação de professores/as de educação infantil ainda durante a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2009, quando participou como monitora das disciplinas de Pesquisa Educacional e Didática. Enquanto professora, passou a enfrentar desafios no exercício da prática pedagógica com crianças pequenas, especialmente ao perceber que sua formação inicial havia sido pouco voltada às especificidades da educação infantil, situação que já identificava durante sua própria graduação.

Posteriormente, ao atuar como coordenadora de uma instituição pública de educação infantil, teve a oportunidade de acompanhar estagiários/as do curso de Pedagogia, experiência que evidenciou lacunas na formação dos futuros professores e fortaleceu seu interesse em investigar o estágio como componente formativo.

Antes do mestrado, Lima (2018) produziu duas monografias: uma na especialização em Psicopedagogia (2013), na qual analisou a formação inicial para a educação infantil na Universidade Estadual do Ceará (UECE); e outra na especialização em Docência na Educação Infantil (2015), em que analisou o Projeto Pedagógico do Curso da FACED/UFC, reforçando a importância da articulação entre teoria e prática e do reconhecimento das especificidades da infância. Essa trajetória a levou a investigar, no mestrado, o estágio na formação inicial de professores/as de educação infantil, como forma de aprofundar sua aproximação com esse objeto de estudo.

Souza (2021), por sua vez, atuava como gestora de uma instituição municipal de educação infantil no período de realização da pesquisa. Em sua dissertação, apresenta uma narrativa de todo o percurso que a levou a se interessar pelo estágio supervisionado em

educação infantil, interesse que se constituiu a partir de três experiências marcantes vividas com o estágio.

A primeira dessas experiências ocorreu quando atuou como estagiária durante a graduação em Pedagogia. Nesse momento, compreendia o estágio principalmente como uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na universidade, embora tenha se sentido despreparada para assumir o papel de professora. A segunda experiência deu-se quando passou a atuar como professora de referência, ocasião em que começou a perceber as lacunas existentes entre aquilo que havia aprendido na formação inicial e as demandas concretas da prática pedagógica. A terceira experiência ocorreu quando assumiu a função de gestora de uma instituição municipal de educação infantil.

Nessa posição, pôde observar o desencontro entre os conhecimentos trabalhados na universidade e as práticas desenvolvidas nas instituições, além de identificar diferenças entre o estágio supervisionado e o estágio remunerado. Enquanto no estágio obrigatório havia uma preocupação com uma postura sensível, acolhedora e observadora por parte das estagiárias, no estágio remunerado predominavam, muitas vezes, práticas mais tradicionais e autoritárias com as crianças. A partir dessas vivências, a pesquisadora passa a problematizar o estágio supervisionado não como um momento meramente técnico, mas como um espaço potente de formação docente e de articulação entre os saberes acadêmicos e as práticas pedagógicas.

Batista (2022), professora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Educação de Goiânia, apresenta com clareza sua trajetória profissional e o modo como se constituiu seu interesse pelo estágio supervisionado. Até chegar a esse objeto de investigação, suas experiências foram marcadas por práticas pedagógicas, inquietações profissionais e aprofundamento acadêmico.

Iniciou sua carreira no ensino fundamental, contexto em que já buscava articular teoria e prática em seu trabalho docente. No entanto, foi a partir de sua entrada na educação infantil, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), que passou a se deparar com um universo ainda pouco explorado em sua trajetória: o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos.

Posteriormente, na Secretaria Municipal de Educação, teve a oportunidade de atuar como professora e, após o reconhecimento de seu trabalho, passou a integrar a equipe da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nessa função, passou a analisar propostas político-pedagógicas de instituições conveniadas e a observar fragilidades na articulação entre os princípios da educação infantil e as práticas efetivamente desenvolvidas no campo profissional.

Diante desse cenário, passou a se dedicar à formação continuada em contexto. Ainda assim, percebia que a articulação entre teoria e prática permanecia pouco efetivada nas instituições, o que contribuiu para fortalecer seu interesse em investigar o estágio supervisionado como espaço de formação e aproximação entre universidade e campo profissional.

Essa constatação despertou o desejo de aprofundar teoricamente essas questões, o que culminou em sua pesquisa de mestrado, na qual investigou a formação em contexto sob a perspectiva da epistemologia da práxis, compreendendo que a teoria é indispensável para a ressignificação da prática docente.

No entanto, foi a partir de sua participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) que Batista (2022) passou a reconhecer o estágio como um momento estratégico de formação, no qual se torna possível compreender de forma mais aprofundada os desafios e as possibilidades da unidade entre teoria e prática. Assim, sua tese de doutorado foi dedicada a investigar os sentidos dessa unidade teoria-prática constituídos no estágio supervisionado na educação infantil.

Rossi (2022), embora não explicite em sua dissertação a instituição em que atuava como docente, relata que seu interesse pelo tema surgiu ainda durante a graduação em Pedagogia, a partir de sua experiência no estágio supervisionado em educação infantil. Para a pesquisadora, esse momento foi marcante e provocou importantes reflexões sobre a docência na educação infantil. Ao ingressar no campo profissional, passou a compreender que a formação docente exige muito mais do que o domínio teórico, demandando também sensibilidade e capacidade de compreender a complexidade do cotidiano educativo com crianças pequenas.

As primeiras impressões e sentimentos vivenciados durante o estágio retornaram posteriormente em sua experiência profissional na educação infantil, reforçando sua inquietação diante da distância entre a formação inicial e a realidade do exercício docente. Esse "choque de realidade", como define a pesquisadora, impulsionou seu desejo de compreender mais profundamente os processos de inserção profissional docente e o papel do estágio como elo entre universidade e escola.

De forma semelhante, Defaveri (2024) atuava como professora da educação infantil durante o período de realização da pesquisa e narra, em sua dissertação, com sensibilidade, como suas experiências despertaram o interesse pelo tema do estágio supervisionado.

Embora sua primeira formação superior tenha sido em Química, foi nesse percurso que começou a se interessar pelo contexto escolar e pelo estágio. A partir desse interesse, ingressou no curso de Pedagogia e passou a se envolver mais diretamente com a educação infantil.

Durante a graduação, realizou diversos estágios, incluindo experiências em contextos de educação não formal, que despertaram nela um olhar mais sensível para as carências sociais e para a importância de uma atuação pedagógica pautada pela empatia e pelo acolhimento. Esses momentos também foram marcados por inseguranças e angústias.

Posteriormente, trabalhou como monitora em uma escola de educação infantil, experiência que lhe permitiu observar de perto os desafios enfrentados por professoras recém-formadas ao ingressarem na profissão. Essas vivências reavivaram suas próprias inseguranças experimentadas nos estágios e despertaram o desejo de investigar mais profundamente o estágio supervisionado como momento fundamental para a construção da identidade docente e para o enfrentamento das incertezas que marcam o início da carreira.

Vinhaa (2023), professora de creche, relata que seu interesse pelo estágio teve início ainda durante o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto. Ao longo da graduação, teve a oportunidade de participar de diferentes experiências formativas, como projetos de iniciação científica, atuação no Centro Acadêmico e a realização de estágio não obrigatório. Essa última experiência foi considerada por ela especialmente significativa, pois possibilitou uma atuação mais ativa na escola, diferentemente do caráter mais observador do estágio curricular supervisionado do curso, que possui uma carga horária mais reduzida quando comparado ao estágio não obrigatório.

Em seu trabalho de conclusão de curso, investigou as trajetórias de professoras iniciantes na educação infantil e percebeu a influência do estágio supervisionado na formação dessas profissionais, o que posteriormente motivou sua pesquisa no mestrado. Ao ingressar na docência em creche, sentiu-se despreparada para lidar com bebês, uma vez que sua experiência de estágio havia sido voltada predominantemente à pré-escola. Essa vivência reforçou seu interesse em compreender as contribuições e limitações do estágio, bem como as percepções das professoras iniciantes que atuam em creche.

A partir desse olhar sobre as trajetórias das pesquisadoras que possuem vínculos diretos com o campo profissional, é possível afirmar o quanto esses percursos são relevantes para o avanço das discussões sobre o estágio supervisionado na educação infantil. Suas trajetórias revelam a potência das experiências vividas tanto na graduação quanto no cotidiano das instituições educativas como espaços que reafirmam inquietações, suscitam problematizações e alimentam o desejo de investigar o estágio enquanto espaço formativo.

5.1.3 Pesquisadoras que despertaram o interesse somente partir das experiências na universidade enquanto discente

Dentre o conjunto de pesquisas analisadas, somente Barros (2023) se enquadra no perfil de pesquisadoras que se interessaram pelo tema apenas a partir das experiências vividas enquanto discente na universidade.

Barros (2023) não revela, em sua dissertação, o lugar que ocupava profissionalmente na época da pesquisa, mas enfatiza que seu interesse pelo estágio supervisionado teve início ainda no curso de Serviço Social. Foi durante o estágio realizado na Associação Pestalozzi de Maceió, instituição que atende crianças com deficiência e que conta com pedagogas em sua equipe, que a pesquisadora vivenciou experiências com crianças que marcaram seu percurso.

Esse contato despertou em Barros (2023) o desejo de compreender mais profundamente a atuação docente, levando-a a escolher o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como um novo caminho de formação.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, a pesquisadora engajou-se em diversas atividades acadêmicas, como no Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED), no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, posteriormente, no Programa de Iniciação Científica (PIBIC).

Seu período no PIBIC foi determinante para a escolha do tema do estágio supervisionado, pois Barros (2023) colaborou em um estudo que analisava relatórios de estágio supervisionado produzidos por estudantes de Pedagogia da universidade entre os anos de 2009 e 2017. Essa experiência, somada à sua atuação como estagiária e como monitora da disciplina de Estágio Supervisionado II, aproximou-a ainda mais da Educação Infantil e da compreensão da importância do estágio como componente articulador da formação docente.

Sua participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogias e Culturas Infantis (GEPPECI) levou-a a desenvolver seu trabalho de conclusão de curso a partir da análise de relatórios de estágio, com um olhar voltado para as relações étnico-raciais.

Diante dessa trajetória, Barros (2023) leva para o mestrado a continuidade de seu interesse pelo estágio e realiza uma pesquisa intitulada: *Estágio Supervisionado na formação inicial de professores da Educação Infantil no curso de Pedagogia: um estudo de caso*.

Esse levantamento dos perfis das pesquisadoras revela a pluralidade de percursos que se debruçaram sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil. Ao analisar suas trajetórias, torna-se evidente que o interesse por essa temática não surge de forma isolada, mas se alimenta

de experiências anteriores, pessoais, acadêmicas e profissionais, vivenciadas por cada pesquisadora. Em consonância com Jorge Larrosa (2002), essas trajetórias indicam que não foi simplesmente o fato de terem atuado como professoras, gestoras ou estagiárias que as conduziu à pesquisa, mas o modo como tais experiências as afetaram e as levaram a questionar a formação docente.

As pesquisadoras que atuam diretamente com o estágio na universidade são mobilizadas, sobretudo, pelo contato com as dificuldades dos estudantes e pela necessidade de compreender melhor esse processo formativo. Já aquelas oriundas do campo profissional da Educação Infantil investigam o estágio a partir das lacunas que identificaram na relação entre universidade e escola. Por fim, a pesquisa marcada pelas próprias experiências como discentes e estagiárias busca compreender de que maneira essa vivência impacta a construção da identidade docente.

O conjunto das trajetórias analisadas não apenas ilumina este Estado do Conhecimento, mas também evidencia como esse campo de pesquisa se mostra potente e indissociável tanto da universidade quanto do campo profissional, espaços nos quais teoria, prática e relações entre os diferentes atores se articulam e se constroem a partir das escolhas das pesquisadoras.

5.2 Modos de compreender e significar o estágio supervisionado: as visões das pesquisadoras

Dando continuidade à análise das produções que compõem este Estado do Conhecimento, este segundo momento visa compreender os assuntos tratados pelas pesquisadoras e as visões atribuídas ao estágio supervisionado em suas pesquisas.

O estágio supervisionado, enquanto componente curricular, passou por diversas transformações ao longo do tempo, refletidas em avanços nas legislações, nos pressupostos teórico-metodológicos e nas práticas de atuação na educação. Ao avançar nas análises das produções que compõem este Estado do Conhecimento, foi possível observar que emergem diferentes, mas também semelhantes, modos de compreender e significar o estágio supervisionado.

Dentre as visões identificadas, destaca-se a compreensão do estágio como espaço de construção da práxis, perspectiva associada às reflexões de Paulo Freire; a visão do estágio como espaço de constituição do professor reflexivo, que se forma na e pela experiência, ideia

discutida por Donald Schön; e, ainda, a visão do estágio como espaço de encontros profissionais, marcados por trocas, mediações e vínculos.

Destaco, no entanto, que essas visões não se apresentam de forma isolada nas produções analisadas. Pelo contrário, muitas vezes elas se entrelaçam ao longo do desenvolvimento das pesquisas, evidenciando a complexidade da formação docente e a riqueza do estágio supervisionado como campo de experiências formativas.

5.2.1 Estágio como espaço de construção da práxis

Ao me debruçar sobre as visões de estágio supervisionado presentes nas pesquisas analisadas, foi possível perceber que uma das compreensões mais recorrentes é a de que o estágio se constitui como espaço de construção da práxis, entendimento que revela um avanço conceitual nos processos formativos, tanto no âmbito da universidade quanto no campo profissional.

Essa compreensão ultrapassa a ideia de estágio como aplicação de teorias previamente adquiridas, afirmando-o como experiência formativa densa, situada, problematizadora e investigativa, em que teoria e prática são compreendidas como dimensões indissociáveis, tal como afirmam Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2017, p. 36), ao conceituarem a práxis como “uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade”.

As visões apresentadas neste eixo dialogam também com o pensamento pedagógico de Paulo Freire (2019), que fundamenta sua proposta educativa na dialogicidade, na criticidade e no compromisso ético e político com a transformação do mundo. Para Freire (2019), a práxis não se limita à articulação entre teoria e prática, mas se realiza como um movimento libertador, no qual os sujeitos, ao refletirem criticamente sobre sua realidade, tornam-se capazes de transformá-la. Trata-se, portanto, de uma concepção de práxis profundamente emancipadora e revolucionária, que se distancia de uma perspectiva de estágio compreendida como aplicação técnica de conhecimentos ou como mero cumprimento de exigências curriculares.

Essa visão ganha expressividade nas produções de Melo (2014), Oliveira (2016), Batista (2021), Pilonetto (2017) e Drumond (2014), que discutem o estágio como lócus de elaboração de sentidos, construção da identidade profissional e constituição da docência em contexto. Melo (2014), por exemplo, analisa os saberes específicos à docência na Educação Infantil construídos por graduandos-estagiários no estágio supervisionado do curso de Pedagogia do CAP/UERN.

A autora parte da concepção de que o estágio é um contexto privilegiado de articulação entre teoria e prática e de construção de sentidos sobre criança, infância, Educação Infantil, professor e docência.

A autora apresenta uma visão de estágio supervisionado como um campo formativo essencial para a construção de saberes docentes na Educação Infantil. Ao longo da tese, propõe uma discussão que ultrapassa a compreensão burocrática ou técnica do estágio, atribuindo-lhe o caráter de espaço de elaboração de sentidos, de interação social e de constituição da identidade profissional.

Entre os pontos discutidos, destaca-se a indissociabilidade entre teoria e prática, compreendendo o estágio como "[...] contexto privilegiado para problematizar, significar e explorar os conteúdos teórico-práticos ou as articulações entre as teorias e a prática pedagógica como espaço de pesquisa, reflexão, construção e produção de conhecimento" (Melo, 2014, p. 28).

A autora enfatiza que o movimento entre teoria e prática possibilita ao estudante estagiário/a refletir sobre a criança, planejar ações intencionais no cotidiano educativo e, assim, construir sentidos sobre sua atuação e identidade profissional. Apresenta, desse modo, uma visão abrangente do estágio supervisionado, entendendo-o como "[...] inserção privilegiada no campo profissional, que oportuniza a aprendizagem de elementos importantes da profissão e, portanto, da construção da identidade docente" (Melo, 2014, p. 29).

Essa perspectiva se alinha à concepção de estágio como práxis, unidade entre teoria e prática mediada por uma ação política, o que implica, na visão da pesquisadora, "entender que essa não é uma relação de aplicar a teoria à prática, e tampouco de derivar a teoria da prática, mas interpretar teoria e prática como mutuamente constituídas e dialeticamente relacionadas" (Melo, 2014, p. 189).

Melo (2014) compreende o estágio supervisionado na Educação Infantil como um espaço privilegiado para a apreensão da complexidade da prática docente. Em sua perspectiva, o estágio permite que os/as estudantes ressignifiquem expectativas e desconstruam concepções prévias sobre a docência, ao mesmo tempo em que constroem sentidos próprios sobre a criança e o currículo na Educação Infantil.

A autora defende que essa vivência deve ir além de uma exigência curricular, sendo concebida como um campo de conhecimento que contribui diretamente para a formação docente, ao afirmar que "o estágio deve ser concebido como campo de conhecimento que oferece subsídios para reconhecer e suprir as limitações apontadas no que concerne às necessidades formativas do graduando" (Melo, 2014, p. 261). Ao evidenciar o estágio como

dimensão formativa fundamental, Melo reforça sua potência na constituição de um olhar mais crítico, reflexivo e situado sobre as práticas pedagógicas com crianças desde bebês.

Do mesmo modo, Oliveira (2016, p. 9) enfatiza que o estágio deve ser entendido como práxis, e não como mera formalidade ou obrigação curricular. A autora parte da "compreensão de que o estágio supervisionado na Educação Infantil deve ser visto como atividade que articule a teoria e a prática para aprimorar a formação inicial".

Ao investigar como teoria e prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente (SP), Oliveira (2016) destaca que, quando o estagiário não reflete sobre a teoria em articulação com a prática, acaba reproduzindo apenas modelos vividos ou observados, gerando um "[...] empobrecimento em relação à construção do conhecimento e identidade docente" (Oliveira, 2016, p. 52).

Por essa ótica, a pesquisadora entende o estágio como um passo inicial para a superação da dicotomia entre teoria e prática, assim como para a aproximação entre os contextos formativos, universidade e escola, espaço privilegiado para o desenvolvimento da docência na Educação Infantil. Ao conceber o estágio supervisionado como uma atividade formativa central no curso de Pedagogia, Oliveira (2016) reafirma seu potencial de romper com práticas burocráticas e repetitivas, atribuindo-lhe uma função crítica e transformadora.

Batista (2021), em sua tese, compreende o estágio supervisionado como uma dimensão essencial da formação docente, conferindo-lhe um papel central na constituição da identidade profissional dos/as futuros/as professores/as. A autora mobiliza, como eixos de análise, a práxis enquanto categoria fundante da formação, a articulação entre universidade e campo profissional, os desafios da profissionalização docente e a necessidade de consolidar processos formativos que integrem reflexão, pesquisa e ação pedagógica.

Dessa forma, sua concepção de estágio ancora-se na ideia de práxis como eixo estruturante da formação docente, defendendo que o estágio não deve ser reduzido a um momento de aplicação de saberes previamente adquiridos. Ao contrário, deve ser compreendido como um espaço formativo que possibilita a reflexão crítica, a problematização da realidade educativa e a superação de práticas cristalizadas. Como afirma Batista (2021, p. 87), "[...] o que defendemos é a centralidade da práxis, como categoria fundamental nos processos de formação de professores".

A autora argumenta que o estágio supervisionado deve possibilitar a interação entre o saber acadêmico e o saber produzido na prática, abrindo espaço para que o futuro professor crie e recrie sua ação pedagógica em um movimento contínuo de reflexão, tomada de consciência e

transformação. Somente assim, afirma, "[...] provocará mudanças significativas dessa mesma prática, concretizando uma práxis consciente e intencional na busca de uma educação humanizada e emancipadora" (Batista, 2021, p. 158).

A partir dessa defesa, a pesquisadora também destaca que a escola, enquanto *lócus* da atividade docente, deve se constituir como núcleo das inquietações teóricas e práticas dos cursos de formação. Nessa perspectiva, enfatiza que a universidade e o campo profissional precisam estabelecer um diálogo constante, e o estágio supervisionado pode cumprir a função de estreitar essa relação, como relata:

> A relação entre universidade e escola é de suma importância porque os pesquisadores acadêmicos poderão auxiliar os futuros professores, que estão nas instituições educacionais realizando o estágio supervisionado, a realizarem reflexões acerca das práticas pedagógicas (Batistsa, 2021, p. 156).

Embora Batista (2021) enfatize a relevância da relação entre universidade e estudantes estagiários no processo formativo, é importante destacar que essa articulação não se restringe aos atores da universidade. A presença dos/as professores/as do campo profissional, que acolhem e acompanham os/as estagiários/as no cotidiano da Educação Infantil, constitui elemento central para que a experiência se configure como uma verdadeira práxis.

É nesse espaço de interação que teoria e prática podem se entrecruzar de modo mais fecundo, possibilitando aprendizagens que não se esgotam nos conteúdos acadêmicos, mas se ampliam nas vivências partilhadas no cotidiano do campo profissional. Essa perspectiva evidencia também a necessidade de valorizar a formação dos professores do campo, reconhecendo-os como atores que contribuem de forma decisiva para a constituição profissional dos/as futuros/as professores/as.

Pilonetto (2017), em sua tese, também destaca o valor da práxis na formação do/a professor/a. Em sua visão, o estágio supervisionado na Educação Infantil é defendido como um espaço de formação densa, movido pelas experiências dos estudantes com as crianças, com o/a professor/a orientador/a e com as discussões teóricas desenvolvidas no curso.

A compreensão do estágio como espaço de construção da práxis sobressai na pesquisa de Pilonetto (2017), que a entende como unidade entre teoria e prática e como ação transformadora a partir do contato com a realidade da Educação Infantil. A pesquisadora afirma que, a partir do contato com a realidade da Educação Infantil, por meio do estágio, no qual se tem a oportunidade de estar com crianças de 0 a 3 anos, as compreensões de cuidado e educação dos estudantes estagiários "[...] são estruturadas, desestruturadas e reestruturadas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil" (Pilonetto, 2017, p. 16).

Assim, sua concepção de práxis é entendida como um movimento formativo que integra ação e reflexão. Esse processo, impulsionado pelo contato com bebês e crianças pequenas, tensiona concepções anteriores e possibilita a reconstrução de sentidos mais amplos sobre o fazer docente na Educação Infantil.

Drumond (2014) também se alinha às perspectivas apontadas pelas pesquisadoras até o presente momento. A autora traz reflexões sobre a formação de professores/as da Educação Infantil, discutindo o estágio supervisionado como um espaço-tempo privilegiado de constituição da docência e de articulação entre universidade e campo profissional. Em sua tese, busca analisar o cotidiano das instituições de educação infantil a partir de categorias como relações interpessoais, culturas infantis, espaço físico e gênero. A autora valoriza o contato com o cotidiano das instituições como espaço produtor de saberes pedagógicos e afirma que o estágio:

> [...] possibilita a discussão e a elaboração de um conjunto de conhecimentos, a respeito das crianças pequenas e da docência nessa etapa educacional, a partir do contato com o cotidiano das creches e das pré-escolas e com práticas educativas de professores(as) que atuam nessas instituições (Drumond, 2014, p. 3).

Ao trazer o estágio supervisionado para o centro das discussões sobre a formação, essas pesquisas deslocam-no da função técnica para o campo da ação crítica, reconhecendo-o como espaço que impulsiona a autoria, a análise do vivido, o planejamento intencional e a problematização da prática.

É nesse movimento que a práxis, tal como formulada por Paulo Freire (1996), ganha densidade, na medida em que estudantes e professores/as se transformam ao mesmo tempo em que transformam as instituições e seus saberes-fazeres, em um processo que é, simultaneamente, libertador e formador.

Importa destacar, contudo, que, em muitas dessas produções, a ideia de práxis se articula fortemente com a noção de professor/a reflexivo/a e pesquisador/a, evidenciando que o processo formativo se realiza de forma mais significativa quando atravessado por experiências que mobilizam a reflexão crítica, a escuta de si e a ressignificação do vivido.

Assim, parte das pesquisadoras analisadas também apresenta uma compreensão de estágio que, embora ancorada na práxis, desdobra-se na valorização do estágio como espaço de constituição do professor reflexivo, que se forma na e pela experiência, perspectiva que será aprofundada na próxima subseção.

5.2.2 Estágio como espaço de constituição do professor reflexivo, que se forma na e pela experiência

Dando continuidade à análise das pesquisas, destaca-se uma segunda visão entre as autoras analisadas: o estágio supervisionado como espaço de constituição do professor reflexivo, que se forma na e pela experiência vivida em contextos concretos. Trata-se de uma perspectiva que compreende a formação de professores/as como um processo dinâmico, situado e contínuo, sustentado pela unidade entre teoria e prática e atravessado por situações de incerteza, ambiguidade, sensibilidade e imprevisibilidade (Schön, 1992), que mobilizam a reflexão crítica sobre o campo profissional e os desafios do trabalho pedagógico.

Nesse mesmo sentido, Alarcão (2011) defende uma concepção de professor reflexivo como aquele que desenvolve a capacidade de pensar criticamente sobre sua própria prática, atuando de forma consciente e não apenas reprodutora de modelos externos. Para a autora, a prática deve ser investigada e ressignificada pelos próprios professores, em um processo contínuo de reflexão crítica, aprendizagem e transformação profissional.

Em diálogo com essa ideia, Freire (2019) oferece também importantes contribuições para refletir o estágio como território privilegiado de vivência e experimentação da práxis, possibilitando que os/as estudantes enfrentem os tensionamentos entre os saberes construídos na universidade e as experiências concretas de observação, regência, interação com as crianças e diálogo com os/as professores/as do campo vividas no cotidiano profissional.

Esse movimento ativa, tanto nos/as estagiários/as quanto nos/as professores/as do campo, processos de consciência crítica, favorecendo a construção de posicionamentos pedagógicos comprometidos com a transformação da realidade. Assim, ao reconhecer o estágio supervisionado como espaço-tempo de constituição do/a professor/a reflexivo/a na e pela experiência, as visões de estágio presentes nas pesquisas analisadas ressaltam que esse componente curricular contribui significativamente para o desenvolvimento profissional reflexivo, na medida em que possibilita ao estudante o exercício da reflexão crítica, da escuta sensível e da permanente construção de sentidos sobre sua prática.

O estágio, portanto, deixa de ocupar um lugar secundário como mero apêndice curricular e passa a se afirmar como eixo estruturante da formação inicial e continuada, capaz de promover deslocamentos, tomadas de posição e aprendizagens significativas que marcam o processo de tornar-se professor/a.

Observa-se, nessas produções, que a visão do estágio como espaço de constituição do/a professor/a reflexivo/a se apresenta de forma transversal às pesquisas analisadas, não se restringindo apenas àquelas que a tomam como eixo central. Mesmo nas investigações em que a concepção de práxis ocupa lugar de destaque, como nas pesquisas de Melo (2014), Drumond (2014) e Pilonetto (2017), já mencionadas, a dimensão reflexiva emerge como parte constitutiva do processo formativo, reafirmando a ideia de que a prática docente precisa ser pensada, sentida, ressignificada e situada.

Essa visão de estágio supervisionado está presente, com ênfase, nas pesquisas de Oliveira (2017), Bonfanti (2017) e Lima (2018). Ainda que muitas dessas autoras também dialoguem com a concepção de práxis, suas perspectivas reforçam a reflexividade como eixo formativo, defendendo práticas de escrita reflexiva, observação sistemática, problematização do cotidiano com as crianças e elaboração de sentidos a partir das experiências vividas no estágio.

Oliveira (2017) evidencia uma concepção de estágio supervisionado ancorada na perspectiva da práxis, mediada pela reflexão. A autora atribui ao estágio supervisionado um papel central no processo formativo, compreendendo-o como momento privilegiado para a reflexão e para a constituição do/a professor/a de Educação Infantil, alicerçada na realidade do campo profissional. Em sua tese, a pesquisadora discute temas como a formação inicial de professores da Educação Infantil, a constituição do ser professor, a articulação entre teoria e prática, os desafios da prática pedagógica, as políticas públicas e marcos legais da área, além de apresentar uma análise comparativa da formação docente no Brasil e em Portugal.

Essas discussões convergem para a defesa de uma proposta formativa comprometida com a qualidade da Educação Infantil e com a valorização do estágio como espaço de reflexão coletiva e de construção de saberes docentes. Nessa perspectiva, Oliveira afirma que o estágio supervisionado é “o coração da tese” (Oliveira, 2017, p. 160), pois é nele que os/as estudantes confrontam os conhecimentos produzidos na universidade com os desafios e a complexidade da prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisadora reafirma a necessidade de romper com a dicotomia entre teoria e prática e propõe aos/às estagiários/as uma experiência de “estágio supervisionado reflexivo, teórico-prático”, que viabilize um processo formativo pautado na reflexão crítica sobre o fazer docente (Oliveira, 2017, p. 306).

Como forma de potencializar esse exercício reflexivo, a pesquisadora implementou uma proposta de estágio baseada na investigação e na escrita reflexiva. Os/as estagiários/as foram incentivados a observar a realidade escolar, identificar problemáticas e produzir artigos

científicos como forma de sistematizar suas aprendizagens. Como explica a autora: “Cada um dos estudantes realiza sua pesquisa, de forma individual, sob o seu enfoque e a caracteriza da maneira como lhe despertou a vontade e interesse por realizar tal investigação” (Oliveira, 2017, p. 225).

A pesquisadora também destaca o estágio supervisionado enquanto oportunidade formativa de ampliar o olhar dos futuros professores para além das atividades rotineiras. Em suas palavras:

> A intenção de realizar o estágio obrigatório sobre o olhar reflexivo e investigativo tem o mesmo princípio: ampliar a atuação e o olhar sobre tal questão, no que diz respeito aos futuros profissionais da educação e proporcionar-lhes uma formação ampla e aprofundada, contribuindo assim para que sua prática docente seja relevante (Oliveira, 2017, p. 297).

Dessa forma, a perspectiva da pesquisadora converge com uma concepção de estágio como prática social e investigativa, situada no campo da práxis, pois, em seu entendimento, o estágio deve ocorrer com intencionalidade pedagógica e reflexiva. Entretanto, é relevante considerar que essa concepção de práxis não se restringe à experiência vivida pelos/as estagiários/as. Ela também é mediada pelas professoras do campo, cujas práticas, posturas e modos de ser-profissional constituem referenciais formativos que atravessam e influenciam o processo de constituição docente no cotidiano da escola.

Bonfanti (2017) desenvolve uma análise sensível acerca da formação do/a professor/a de Educação Infantil, a partir das significações construídas por estagiários/as no contexto do estágio supervisionado. Em sua tese, aborda temas articulados ao campo da formação inicial, com destaque para: a relação entre teoria e prática no estágio e suas contradições; o estágio como tempo e espaço na formação da professora; as especificidades da Educação Infantil, especialmente a indissociabilidade entre cuidar e educar; o processo de aprender a profissão docente; a relação entre universidade e campo de estágio; e a construção de significações pelas estagiárias.

Esses temas são atravessados pela perspectiva conceitual de estágio adotada por Bonfanti (2017), que compreende o estágio supervisionado como um fenômeno histórico, social e subjetivo, constituindo-se como espaço-tempo formativo decisivo na trajetória de tornar-se professora. Essa visão ultrapassa o modelo de estágio entendido como momento de aplicação do que foi aprendido na universidade, apresentando-o como campo de elaboração de sentidos, pesquisa, conflitos, reflexões, aprendizagens e descobertas sobre a docência e a complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A estudiosa defende o estágio como um percurso formativo que favorece a imersão na realidade educacional e que se constitui como espaço de vivência e reflexão crítica, capaz de provocar mudanças no processo de formação docente. Nessa perspectiva, o estágio é compreendido como um tempo de aprendizagem marcado por desafios e descobertas, no qual sentimentos como medo, insegurança e incerteza fazem parte do processo de construção da profissão.

Como afirma a autora: "O estágio é um percurso de formação que visa à mudança, à transformação. Um tempo de aprendizado em que medo, insegurança e incerteza fazem parte do processo de construção da profissão, do tornar-se professora" (Bonfanti, 2017, p. 171). Essa compreensão se articula, ainda, a uma visão de estágio supervisionado entendida como movimento praxiológico, no qual teoria e prática se relacionam de forma dialética, contribuindo para superar concepções fragmentadas ou reducionistas da formação docente.

Partindo dessas compreensões sobre o estágio, a pesquisadora destaca a importância da construção de vínculos entre a universidade e o campo profissional, entendendo que essa parceria é fundamental para potencializar as experiências formativas, por "[...] proporcionar relações e laços promissores para o aperfeiçoamento das ações das estagiárias, futuras professoras" (Bonfanti, 2017, p. 33).

Nesse sentido, evidencia uma visão de estágio como oportunidade para que os/as estagiários/as construam significações próprias, que organizam suas experiências e subjetividades. Tal perspectiva contribui para o reconhecimento de que a formação de professores/as da Educação Infantil exige tempo, escuta, reflexão, relações, mediação e experiências reais com as crianças, desde os bebês, e com os profissionais que atuam no campo.

Lima (2018), por sua vez, apresenta uma concepção crítica do estágio e o compreende como um componente curricular essencial da formação inicial voltada à docência com crianças pequenas. Em sua dissertação, aborda aspectos que contribuem para a análise do estágio supervisionado na Educação Infantil, destacando: a estrutura do curso de Pedagogia da FACED/UFC; os fundamentos legais que regulamentam o estágio; as possibilidades de articulação entre teoria e prática; e as contribuições desse componente para a constituição da identidade profissional docente. O foco de sua análise recai sobre o modo como o estágio tem sido implementado e vivenciado, considerando sua carga horária, os conteúdos mobilizados e as formas de orientação e acompanhamento.

Para Lima (2018), o estágio não deve se restringir a momentos de observação ou à reprodução de práticas, mas constituir-se como um espaço de problematização e de intervenção

pedagógica crítica, promovendo a articulação entre os fundamentos teóricos discutidos no curso e as situações concretas vivenciadas no campo profissional.

A pesquisadora enfatiza a importância da relação entre universidade e campo profissional ao considerar que "o cotidiano encontrado nas instituições de Educação Infantil traz possibilidades não apenas de aliar o conhecimento teórico ao prático, mas também poderá potencializar o exercício da pesquisa, entendida como um caminho ou método de formação" (Lima, 2018, p. 50).

Diante do exposto e da análise realizada, o estágio supervisionado, ao ser compreendido como espaço de constituição do/a professor/a reflexivo/a, assume um papel estruturante na formação inicial, possibilitando vivências que provocam o pensamento crítico, o reposicionamento diante da prática pedagógica e a construção de sentidos sobre o ser e o tornar-se professor/a de Educação Infantil.

Essa perspectiva, presente nas produções analisadas, evidencia que a reflexividade se constitui como uma ação formativa potente. É no processo de refletir sobre a experiência vivida no campo profissional, em contato com as crianças, desde os bebês, e com os profissionais que ali atuam, que os/as estudantes estagiários/as vão construindo suas compreensões sobre a docência na Educação Infantil, sobre a criança e sobre a própria prática pedagógica.

À medida que a reflexão crítica se consolida como elemento fundamental da formação docente, torna-se possível perceber que essas pesquisadoras também enfatizam os encontros entre universidade e campo profissional, ao reconhecer que a formação no estágio se constrói, sobretudo, nas relações: com o outro, com as crianças, com a realidade e consigo mesmo.

Por isso, na próxima subseção será analisada a visão do estágio como espaço de encontros, pois é nesse entrelaçamento de sujeitos, tempos, saberes e afetos que se tecem possibilidades de práxis, de ressignificações e de formação ética, estética e política.

5.2.3 Estágio como espaço de encontros profissionais, marcados por trocas, mediações e vínculos

Nesta subseção, apresento as pesquisas que compreendem o estágio supervisionado como um espaço privilegiado de encontros formativos. Essa perspectiva entende o estágio para além de sua função prática, reconhecendo-o como um tempo-espaço de trocas, vínculos, escuta e interlocução entre estudantes, profissionais, crianças, saberes e instituições.

Como já referido ao longo da tese, em Luciana Esmeralda Ostetto (2011) encontra-se uma perspectiva que valoriza o estágio como lugar em que se constroem relações significativas entre as estagiárias, as crianças, os/as professores/as do campo profissional e os/as professores/as da universidade. Para a autora, o estágio constitui um espaço privilegiado para estar com as crianças e com os profissionais da Educação Infantil e da universidade. Em sua compreensão, o estágio se realiza como um espaço formativo que se constitui em diferentes encontros: das estagiárias com a orientadora, com a instituição, com as crianças, consigo mesmas e com a universidade.

Nessa mesma direção de valorização do estágio como espaço relacional, Miguel Ángel Zabalza (2014) o define como um processo formativo no qual os/as estudantes se confrontam com a realidade da profissão docente, sendo desafiados/as a escutar, dialogar e construir significados sobre o ser professor. Assim, as pesquisas desta subseção revelam uma compreensão de estágio que reconhece a centralidade das relações humanas na formação de professores/as, em que o contato com o outro se constitui como elemento estruturante para o desenvolvimento de saberes, posturas e identidades profissionais.

Entre as pesquisadoras que expressam a visão do estágio supervisionado como espaço de encontros, destacam-se Silva (2016), Pilonetto (2017), Silva (2019), Souza (2021), Barros (2023), Rossi (2022), Defaveri (2024) e Vinhaa (2023). Com diferentes intensidades e abordagens, essas autoras atribuem ao estágio um caráter relacional, reconhecendo-o como um tempo-espaço privilegiado de interações entre sujeitos, saberes e instituições.

Silva (2016), em sua dissertação, atribui ao estágio um valor que ultrapassa a mera exigência curricular e o cumprimento de uma carga horária. Parte do princípio de que o estágio supervisionado é um espaço de formação, de constituição da docência e de articulação entre universidade e campo profissional, que produz vínculos, trocas e aprendizagens entre os diferentes sujeitos que integram os espaços formativos. Nesse sentido, a escola é valorizada como lugar privilegiado de realização dos estágios, sendo concebida como campo de investigação a partir do seu cotidiano.

Ao longo de sua dissertação, a autora constrói a compreensão do estágio como um espaço de partilha de experiências e de construção de saberes, articulando uma discussão teórica sobre a formação de professores/as de Educação Infantil a partir do valor da escuta, da construção de vínculos, das trocas de experiências, da corresponsabilidade e da formação em contexto.

A partir da proposta metodológica assumida, fundamentada na pesquisa narrativa (auto)biográfica e na partilha de experiências, a autora constrói uma visão de estágio ancorada

nos encontros formativos entre professoras da Educação Infantil, auxiliares e estagiárias, dando destaque ao valor do estágio tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada.

Já em sua introdução, apresenta uma visão de estágio como espaço relacional e de encontro:

> [...] é um encontro entre universidade e escola, é um encontro entre sujeitos e suas experiências, entre ensino superior e ensino básico, é um primeiro momento de formação continuada dos professores que já exercem sua profissão com as crianças nos CEI(s); é um momento de apresentação do contexto de atuação profissional em que a prática de ensino do professor, que atuará na Educação Infantil acontece; é o espaço de transição entre a formação inicial e continuada, mas sobretudo, é o espaço privilegiado ao encontro entre professores e estagiários (Silva, 2016, p. 15).

O estágio também é afirmado como lugar de desencontros que são gerados pelos encontros nos contextos formativos, os quais fazem parte dessa relação que se constrói no coletivo. Esses desencontros emergem justamente porque os contextos de estágio reúnem diferentes sujeitos, posicionamentos, interesses e formas de organização, cuja diversidade requer articulação, sendo essa uma das tarefas mais desafiadoras do estágio, segundo Silva (2016). Ainda assim, mesmo diante dos desencontros, a autora destaca que, "[...] o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na Educação Infantil permite a construção de uma relação mais aproximada entre professor e estagiário, admitindo que algo lhes aconteça e os toque" (Silva, 2016, p. 16).

Frente ao valor atribuído às relações no estágio supervisionado, a pesquisadora destaca que esse componente curricular abre espaço de diálogo entre os pares, favorecendo os questionamentos, a troca de saberes e a construção de novos fazeres na formação do /a professor/a. Silva (2016) também enfatiza que o estágio supervisionado na formação de professores/as de educação infantil pode ser compreendido como uma articulação entre teoria e prática, que favorece o trabalho coletivo, a construção e a reafirmação das identidades docentes, por se constituir como um espaço singular entre a formação inicial e continuada.

Embora apresente forte ênfase na práxis, Pilonetto (2017) também destaca os encontros vividos pelas estagiárias consigo mesmas, com as crianças, com os professores do campo profissional e com os orientadores da universidade. Tais encontros são compreendidos como momentos formativos nos quais a práxis se concretiza, tendo a reflexão como componente intrínseco e indispensável ao processo de construção e ressignificação da identidade docente.

De modo semelhante, Silva (2019) compreende o estágio supervisionado não como uma ação pontual e meramente prática, mas como parte integrante de um processo formativo mais

amplo, ético e sistêmico. Para a autora, "[...] a experiência pontual de estágio, com poucas horas de participação na vida das instituições educativas, é insuficiente para o desenvolvimento da profissionalidade específica em Educação Infantil" (Silva, 2019, p. 186).

A partir dessa perspectiva, o estágio é concebido como um espaço de formação no qual teoria e prática se articulam de forma indissociável, contribuindo para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Esse processo formativo envolve diferentes sujeitos, professora orientadora, educadora cooperante, estudante e crianças, que participam de um movimento colaborativo e intencional, fundamentado no diálogo e na corresponsabilidade. Como destaca a autora:

> [...] vislumbramos um modelo sustentável, como aquele fundado num encontro entre os contextos universitário e profissional, que provoca interações e interlocuções entre os conhecimentos acadêmicos e a dinâmica viva do trabalho docente nos contextos de atuação, situando as experiências dos estudantes numa continuidade (Silva, 2019, p. 175).

Nesse sentido, Silva (2019) atribui centralidade à articulação entre universidade e campo profissional, compreendendo que essa relação é fundamental para a construção de uma formação docente significativa, contextualizada e comprometida com a ética e com a complexidade do trabalho educativo junto às crianças pequenas.

O estágio é, portanto, entendido por Silva (2019) como um espaço potente de trocas e de relações sociais, culturais e profissionais entre os contextos formativos, relações essas que se retroalimentam e se fortalecem mutuamente, contribuindo para a consolidação de um modelo de formação docente sustentável.

Souza (2021) apresenta uma visão de estágio enquanto tempo e espaço dotado de uma complexidade específica, que não pode ser compreendido como uma prática simplificada e descontextualizada. Sua concepção ultrapassa a noção de prática instrumental, entendendo o estágio como um espaço-tempo complexo, marcado por encontros, deslocamentos e reconstruções identitárias. Em sua pesquisa, o estágio supervisionado "[...] demonstrou ser a principal via de encontro de articulação de saberes no processo de tornar-se professor(a) da Educação Infantil e (re)constituição das matrizes pedagógicas" (Souza, 2021, p. 9).

Para Rossi (2022, p. 22), o estágio "[...] se configura como um momento privilegiado de formação profissional por representar uma das primeiras experiências de inserção no campo de atuação docente, em que acontecem as trocas e reflexões sobre os achados e dificuldades". No entanto, a autora ressalta que essa inserção ainda ocorre de forma fragilizada e, muitas vezes,

distanciada da realidade escolar, o que pode comprometer a potência formativa do estágio supervisionado. A pesquisadora reconhece que:

> Embora seja reconhecida a importância da troca de experiências, da interação e reflexão ocorridas no contexto do cotidiano escolar e em contato com os pares, os estudos sobre estágio curricular supervisionado apontam para o distanciamento presente na relação entre a formação inicial e o campo profissional. Estão incluídos neste distanciamento os estágios curriculares supervisionados, que teriam potencial para amenizar o "choque de realidade" frente às dificuldades da realidade profissional (Rossi, 2022, p. 22).

A pesquisadora também apresenta uma visão de estágio enquanto oportunidade de articulação efetiva entre universidade e campo profissional, como uma via para fortalecer a identidade profissional. Em suas palavras, "[...] nota-se que é de extrema importância a relação que deve ser estabelecida entre os pares durante a formação de professores, sendo ainda urgente e indispensável uma maior aproximação entre a universidade e o campo profissional" (Rossi, 2022, p. 34). Sua visão reforça a valorização do estágio como tempo-espaço de aprendizagem compartilhada, articulação entre teoria e prática e construção da profissionalidade docente, o que contribui para a construção de educação de qualidade, comprometida com desenvolvimento integral das crianças.

Barros (2023) apresenta uma visão de estágio como espaço coletivo, que envolve diferentes sujeitos, estudantes, professores da universidade, professores/as do campo profissional e crianças pequenas. Para ela, é nesse encontro entre sujeitos e instituições que o estágio ganha potência formativa, ao afirmar que:

> [...] todos os participantes deste processo fazem parte da construção deste lugar de formação, em que estudantes de Pedagogia, profissionais docentes da Educação Básica, profissionais docentes da universidade que supervisionam o Estágio e crianças pequenas desde bebês dialogam, convivem e interagem, acabando por estabelecer experiências que contribuem para estudantes possam construir suas identidades docentes e possam se desenvolver profissionalmente (Barros, 2023. p. 18).

Ao pontuar o estágio como esse espaço privilegiado de encontro, a autora ressalta que "[...] a formação de professores/as se constitui como um espaço de diálogo e reflexão entre teorias e com a prática de forma investigativa" (Barros, 2023, p. 20), destacando o estágio como um *lócus* privilegiado para tal articulação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a autora coloca a articulação entre universidade e campo profissional como condição para que o estágio ocorra de maneira significativa:

> A articulação entre os CMEI e a Universidade por meio da interação de professores supervisores, gestão, professores da sala de referência, desempenha um papel fundamental para que a proposta de estágio supervisionado em Educação Infantil aconteça, pois é na conexão entre os dois ambientes que a formação pode ser aprimorada (Barros, 2023, p. 91).

Barros (2023) compreende o estágio supervisionado na Educação Infantil como um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática, no qual os conhecimentos acadêmicos são integrados às vivências concretas nos campos profissionais. Para a autora, essa integração contribui para o aprimoramento das habilidades pedagógicas dos futuros professores, ampliando sua compreensão sobre o contexto da Educação Infantil.

Defaveri (2024) também valoriza a escuta, o vínculo e a sensibilidade como dimensões formativas do estágio. A partir da compreensão de que o professor-estudante é protagonista de sua formação, a pesquisadora evidencia, assim como as demais autoras já mencionadas, que o estágio não deve ser concebido apenas como uma exigência curricular, mas como um espaço de vivência significativa, no qual o estudante se reconhece como sujeito ativo, pesquisador de sua prática e integrante de uma rede de saberes e relações.

Nesse sentido, a autora destaca que o estágio, por intermédio da universidade, possibilita aos estudantes adentrarem o campo profissional e vivenciarem práticas pedagógicas que somente o cotidiano da escola pode proporcionar. Nesse contexto, o professor-estudante é "[...] entendido como o profissional crítico-reflexivo, um pesquisador de sua própria prática" (Defaveri, 2024, p. 48).

Assim, o estágio, na visão da pesquisadora, colabora de maneira decisiva para a formação inicial, ao oportunizar a imersão nos ambientes escolares, estimulando o aperfeiçoamento formativo e o reconhecimento do estudante enquanto futuro educador. Trata-se também de uma oportunidade de afirmar a docência na Educação Infantil como uma profissão autônoma, reconhecida por seus saberes próprios. Discutir a noção de profissionalidade nesse contexto torna-se essencial, uma vez que o estágio constitui espaço privilegiado para que os/as estagiários/as entrem em contato com modos de ser e de exercer a profissão no cotidiano escolar.

Para Defaveri (2024), o estágio supervisionado na Educação Infantil é também o lugar do questionamento, da escuta e da sensibilidade diante das crianças e dos bebês. É o momento em que os estudantes são convidados a desenvolver um olhar investigativo, mobilizando dúvidas e vivências em diálogo com os conhecimentos teóricos construídos na universidade.

Essa experiência propicia o entrelaçamento entre teoria, prática e pesquisa, ampliando a compreensão sobre o papel docente na Educação Infantil e contribuindo para a construção de uma identidade profissional fundamentada na escuta, na reflexão e na ação transformadora.

Por fim, Vinhaa (2023) compreende o estágio como um momento decisivo de transição do estudante de Pedagogia para o profissional em formação. Embora sua ênfase recaia na imersão na prática e no enfrentamento dos desafios da docência, a autora reconhece a importância do envolvimento da universidade, dos estagiários e das instituições escolares na construção da experiência formativa. Assim, ainda que não explicite diretamente a ideia de encontro como categoria formativa, sua pesquisa apresenta elementos que se aproximam dessa concepção, sobretudo ao valorizar o estágio como espaço de presença, escuta e relação com o cotidiano educativo.

Em síntese, as visões do estágio supervisionado como espaço de encontros ampliam significativamente a compreensão sobre sua função formativa na Educação Infantil. Ao trazer a centralidade das relações, essa perspectiva desloca o foco de uma prática instrumental para uma vivência relacional, sensível e dialógica, na qual estagiários/as, crianças, professores/as da universidade e do campo profissional se constituem mutuamente em processos de aprendizagem e construção identitária.

Essas percepções, alinhadas às ideias defendidas por Luciana Esmeralda Ostetto (2011) e Miguel Ángel Zabalza (2014), afirmam o estágio supervisionado como um território de experiências significativas, marcado pela convivência, pela escuta ativa, pelo compartilhamento de sentidos e pela articulação entre diferentes contextos formativos. Essa perspectiva dialoga também com António Nóvoa (2017), ao compreender a formação de professores/as como espaço de socialização na profissão, no qual os/as estudantes se inserem progressivamente em comunidades profissionais e partilham modos de ser e de estar na docência.

Ao valorizarem os encontros, essas pesquisas permitem compreendê-los como disparadores de reflexões, deslocamentos e ressignificações da docência, contribuindo para a formação de professores/as comprometidos e atentos à complexidade do trabalho de cuidar e educar crianças, desde os bebês, na Educação Infantil. Nessa perspectiva, o estágio é reafirmado como lócus privilegiado da formação inicial e continuada, onde se entrelaçam teoria, prática, afetos, saberes e identidades em constante construção.

As análises das teses e dissertações apresentadas nesta seção permitiram observar uma multiplicidade de visões sobre o estágio supervisionado na formação do/a professor/a, bem

como os diferentes sentidos atribuídos a esse componente formativo no contexto da Educação Infantil.

As produções revelam que o estágio tem sido visualizado, sentido e conceituado para além de um espaço de aplicação teórica ou de cumprimento de carga horária, emergindo como campo privilegiado de experiências, aprendizagens, reflexões, pesquisas, relações e de conhecimento sobre si, sobre as crianças e sobre a docência.

Três macrovisões se destacam no conjunto das produções: o estágio como espaço de construção da práxis, como espaço de constituição do/a professor/a reflexivo/a e como espaço de encontros formativos. Ainda que essas visões tenham sido organizadas separadamente para fins analíticos neste Estado do Conhecimento, elas não se apresentam de maneira estanque ou isolada nos estudos. Ao contrário, muitas vezes se entrelaçam e se complementam, evidenciando a complexidade dos processos formativos vivenciados nos contextos de estágio.

Percebe-se que as pesquisadoras reafirmam a indissociabilidade entre teoria e prática, destacam a importância da escuta, da observação e da escrita reflexiva, valorizam as experiências no campo profissional e ressaltam a centralidade das relações na constituição da docência. Ao trazerem diferentes modos de significar o estágio, essas visões revelam a potência desse componente curricular como lugar de formação, pesquisa, vinculação e compromisso com a infância, com os sujeitos em formação e com a educação de qualidade para as crianças, desde os bebês.

Essas compreensões conduzem ao seguinte questionamento: se o estágio supervisionado é reconhecido nas produções como um espaço formativo potente, capaz de articular diferentes dimensões da formação de professores/as, de que forma a relação entre universidade e campo profissional tem sido efetivamente considerada e consolidada como eixo estruturante da formação de professores/as da Educação Infantil?

6 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS PRESENTES NAS PESQUISAS

Esta seção tem como objetivo identificar, nos documentos institucionais citados nas pesquisas, as concepções de estágio supervisionado em educação infantil, a forma como esse componente curricular está organizado e as disciplinas relacionadas à educação infantil ofertadas nos cursos.

Cabe destacar que esta análise se refere exclusivamente às informações sobre os documentos institucionais presentes nas pesquisas analisadas. No âmbito desta tese, os documentos institucionais originais não foram consultados diretamente; assim, é possível que tenham passado por alterações ao longo dos anos, apresentando atualmente dados que não aparecem nas análises que dão materialidade a esta investigação.

Considerando que as produções acadêmicas que abordam o estágio supervisionado em Educação Infantil abrangem tanto o contexto brasileiro quanto experiências internacionais, notadamente em Portugal e na Itália, optou-se por estruturar esta seção em duas subseções. A primeira concentra-se no contexto nacional, focalizando os cursos de Pedagogia investigados nas pesquisas. A segunda, por sua vez, aborda o estágio supervisionado na Educação Infantil para além do contexto nacional.

Essa organização fundamenta-se nas diferenças significativas observadas entre esses contextos, seja na nomenclatura atribuída ao componente curricular, seja na carga horária destinada ao estágio ou, ainda, na própria configuração dos cursos de formação de professores/as para a Educação Infantil.

6.1 O estágio supervisionado em educação infantil no contexto nacional

Dentre as pesquisas que compõem o *corpus* de análise, dez estudos realizam análise de documentos institucionais e trazem informações que contribuem para atingir o objetivo desta subseção, a saber: Melo (2014), Drumond (2014), Oliveira (2016), Silva (2016), Pilonetto (2017), Bonfanti (2017), Oliveira (2017), Lima (2018), Souza (2021) e Barros (2023). O Quadro 11, a seguir, sistematiza as informações referentes aos documentos institucionais analisados nas pesquisas.

Quadro 11 - Documentos institucionais analisados nas pesquisas.

Pesquisa	Universidade pesquisada	Documentos analisados/ano	Ano do PPC	Componente curricular	Carga horária	Período
Melo (2014)	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	A Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia do CAP/UERN A ementa da disciplina do Estágio Supervisionado em Educação Infantil	2008	Concepções e Práticas de Educação Infantil	60h	4º
				Estágio Supervisionado I em Educação Infantil	150h	5º
Drumond (2014)	Universidade Federal do Tocantins	Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT (Campus de Miracema). Ementas das disciplinas de estágio do curso de Pedagogia da UFT, especificamente: Projeto de Estágio; Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e Estágio na Educação Infantil (creches e pré-escolas)	2007	Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	120h	7º
				Infância, Cultura e Sociedade	60h	Não detalha
				Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil	60h	Não detalha
Silva (2016)	Universidade Federal do Espírito Santos	Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFES	2010	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	135h	6º
Oliveira (2016)	Universidade Estadual de São Paulo	Projeto do curso de Pedagogia da FCT/UNESP	2012-2014	Fundamentos da Educação infantil	75h	3º
				Psicologia da Criança de 0 a 6 anos	75h	3º
				Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil	100h	5º e 6º
Pilonetto (2017)	Universidade Federal do Ceará	Projeto Pedagógico do Curso	2008	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação infantil	102h	2º ano
				Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil	68h	3º ano

				Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III	226h	3º ano
Bonfanti (2017)	Universidade do Vale do Itajaí	Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Regulamento de estágio da universidade investigada - 2013 No contexto Italiano: Projeto formativo da Unifi; Guida per studenti (2015-2016); Metodologia MARC.	2016	Prática docente: projetos integradores	60h cada	1º ao 4º,
				Jogos e Brincadeiras na Infância	60h	5º
				Estudos Temáticos: Educação Infantil	60h	5º
				Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica	90h	5º
Oliveira (2017)	Universidade Católica do Paraná	Projeto pedagógico do Curso Regulamento de Estágio da PUCPR, aprovado pela CANGRAD e pelo CONSUN em 12 de junho de 2012 — esse documento detalha a organização do estágio.	2013	Estágio Curricular Supervisionado	Não apresenta	4º
Lima (2018)	Universidade Federal do Ceará	Projeto Pedagógico do Curso	2013	Estágio em Educação Infantil	160h	6º
				Psicologia da Educação III: da infância à adolescência	64h- 48h teórica e 16h prática	3º
				Educação Infantil	64h- 48h teórica e 16h prática	4º
				Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil	64h- 32h teórica e 32h prática	5º
				História Social da Criança e Infância	60h	2º
				Literatura Infantil	60h	3º

Souza (2021)	Universidade Estadual de Goiás	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas. Planos de Ensino das disciplinas de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II	2015	Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II.	100h por semestre	5º e 6º
Barros (2023)	Universidade Federal de Alagoas	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia e ementa das disciplinas	2019	Educação Infantil e Sociedade	54h	4º
				Saberes e Didática da Educação Infantil 1	36h	5º
				Saberes e Didática da Educação Infantil II	72h, sendo 36h teórica e 36h prática	6º
				Estágio Supervisionado em Educação Infantil.	108h	7º

Fonte: elaborado pela autora (2025).

No conjunto dessas pesquisas, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia aparece com maior recorrência entre os documentos examinados pelas pesquisadoras, dada a sua importância como referência normativa e formativa dos cursos analisados. Assim, no âmbito desta tese, o PPC se revela como documento estratégico e fonte privilegiada de informação para compreender tanto as concepções de estágio supervisionado e sua organização quanto os modos como as universidades estruturam o percurso formativo no âmbito da educação infantil. Como define Gatti (2010), o PPC é a materialização da proposta formativa de um curso, expressando concepções de educação, sociedade, sujeito e formação profissional, o que reforça seu caráter estruturante e revelador de intencionalidades formativas.

Na sequência, apresento, por pesquisa: a concepção de estágio; a forma de organização (denominação, carga horária, distribuição e etapas) e as disciplinas de educação infantil indicadas nos documentos institucionais.

Ao examinar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Melo (2014) observa que o documento atribui ao estágio a função de oportunizar aos estudantes do curso de Pedagogia experiências de vivência profissional fundamentadas na investigação, reflexão, problematização e elaboração de projetos de intervenção voltados às práticas pedagógicas dessa etapa educacional.

No que se refere ao estágio em Educação Infantil, a pesquisadora evidencia que a ementa do componente curricular prevê uma aproximação sistemática e metódica com contextos educacionais que desenvolvem ações pedagógicas para crianças dessa etapa, de modo a favorecer a compreensão e a colaboração no atendimento às demandas próprias dos processos educativos da Educação Infantil. Segundo a autora, "de modo específico, o Estágio I (em Educação Infantil) envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a elaboração de proposição de soluções às situações de ensinar e aprender; elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas na sala de aula, mas também na escola e na sua relação com a comunidade" (Melo, 2014, p. 63).

A pesquisadora também observa que o documento analisado apresenta apenas princípios gerais, sem aprofundar a especificidade do estágio nas diferentes modalidades. Chama atenção para um aspecto que considera preocupante quando, no PPC, a responsabilidade pela definição das especificidades do estágio é transferida aos professores, por meio dos planos de curso. Para a autora, a ausência de orientações mais detalhadas compromete a construção de uma concepção formativa institucional mais coesa e intencional, pois "[...] a análise da docência em Educação Infantil dependerá dos professores que assumem a disciplina e da compreensão que tiverem acerca da área em seus limites e possibilidades" (Melo, 2014, p. 29).

No que se refere à organização do estágio supervisionado em Educação Infantil, o componente é denominado Estágio Supervisionado I em Educação Infantil e se efetiva no quinto período do curso. Trata-se de um componente curricular obrigatório, inserido na categoria de especialização relacionada à atuação no ensino, voltado à formação docente em contextos específicos da prática educativa.

A carga horária total destinada ao estágio supervisionado no curso é de 475 horas, divididas entre três etapas, organizadas da seguinte forma: Estágio I – Educação Infantil: 150 horas; Estágio II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 160 horas; Estágio III – Espaços não escolares: 165 horas. De acordo com a pesquisadora, "[...] essa carga horária visa possibilitar ao graduando acompanhar e vivenciar situações peculiares ao exercício da docência escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída em cada um desses contextos" (Melo, 2014, p. 63).

Conforme a análise de Melo (2014, p. 64), o PPC de 2008 caracteriza o estágio como o "[...] primeiro momento, desse curso de Pedagogia, em que o graduando tem oportunidade de vivenciar situações de docência, e, na Educação Infantil, aparece como o único momento de vivência nessa área".

A proposta do estágio, de modo geral, está estruturada em quatro etapas: Observação do campo de estágio, em que o estudante tem a oportunidade de compreender o contexto institucional, rotinas e práticas; planejamento da proposta de intervenção, momento destinado à elaboração do projeto de intervenção a ser realizado junto as crianças; docência, propriamente dita, momento de intervenção com crianças de 0 a 5 anos; e trabalho final, com reflexões sobre a experiência direcionado à sistematização das aprendizagens.

Além dessa estrutura geral, Melo (2014) traz um quadro com a estrutura organizacional do estágio supervisionado em educação infantil

> - Orientações/discussões teórico- metodológicas- 45h;
> - Observação direta nas salas de aulas – 20h;
> - Planejamento de ações pedagógicas para desenvolver na sala de aula– 20h;
> - Aplicação do planejamento de 50h, sendo no mínimo 40h de trabalho na sala de aula, diretamente com os alunos, podendo 10h serem operacionalizadas com outros atores da escola e comunidade – 50h;
> - Registro e sistematização da experiência -11h;
> - Avaliação e apresentação na escola campo de estágio, do plano de trabalho desenvolvido - 4h (Melo, 2014, p. 64).

De acordo com Melo (2014), o estágio deve ocorrer em instituições que atendam crianças de 0 a 5 anos no município de Patu/RN, onde o curso é sediado. Mas, caso ultrapasse o número de 40 (quarenta) alunos, considerando que no município de Patu só existem 06 (seis) escolas públicas que oferecem educação infantil, os/as estudantes devem realizar seu estágio em polos aglutinadores de estágio em pontos estratégicos da região.

O acompanhamento do/a estagiário/a é realizado por um professor supervisor, denominado professor da universidade. Para cada grupo de dez estudantes, o/a professor/a da universidade deverá realizar, no mínimo, duas visitas por estagiário à instituição. Já a avaliação é responsabilidade conjunta do/a professor/a supervisor e do/a professor colaborador/a do campo, sendo composta por múltiplos instrumentos: "[...] planos ou projetos de trabalho, atuação nas práticas educativas, relatório, memorial, artigo, portfólio, dentre outros" (PPC, 2008, p. 68 *apud* Melo, 2014, p. 65).

Ainda que o documento reconheça a importância da experiência prática e proponha um programa de formação articulado com o campo profissional, Melo (2014) destaca que a

Educação Infantil permanece como área de menor centralidade, e que o estágio aparece como o único momento de vivência nessa área, o que expressa uma desvalorização da docência com crianças de 0 a 5 anos e compromete uma formação mais aprofundada e coerente com as DCNEI (2010).

Melo (2014), em sua análise, encontra uma única disciplina voltada especificamente à educação infantil antes do estágio, "Concepções e Práticas de Educação Infantil", ofertada no 4º período, com carga horária de 60h. Sua ementa contempla temáticas importantes, como "o conceito de infância, práticas relacionadas com o educar e cuidar, diferentes linguagens, organização do ambiente e das rotinas pedagógicas" (PPC, 2008, p. 93 *apud* Melo, 2014, p. 162). Melo (2014, p. 162) enfatiza que, embora o PPC demonstre a intenção de superar concepções compensatórias da educação de crianças da educação infantil, "uma única disciplina não dá conta da complexidade de temas/conteúdos/saberes que compõem o universo da Educação Infantil".

Drumond (2014) destaca que no PPC da Universidade Federal do Tocantins, do *campus* Miracema, a centralidade conferida ao estágio está relacionada ao ensino fundamental, em detrimento da educação infantil. A pesquisadora chama atenção para uma questão importante: "[...] os/as docentes que atuam no curso conhecem muito pouco a respeito da educação das crianças com menos de 6 anos de idade" (Drumond, 2014, p. 159).

No corpo do texto, Drumond (2014) apresenta informações pontuais sobre o estágio supervisionado em educação infantil, denominado "Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)", com carga horária de 120 horas, ofertado no 7º período, sem dar maiores explicações sobre a carga horária no campo profissional. A disciplina "Projeto de Estágio", ministrada no 5º período, tem como objetivo a elaboração de um projeto de estágio para subsidiar a realização tanto do estágio em educação infantil quanto do estágio no ensino fundamental.

Nos anexos, são apresentadas as ementas das disciplinas e do estágio supervisionado em Educação Infantil. Conforme o documento analisado por Drumond (2014, p. 214), o estágio nessa etapa contempla a "[...] produção do conhecimento na docência da Educação Infantil. Fundamentos teórico-metodológicos da docência na Educação Infantil. Experiência da docência na Educação Infantil". A autora pontua que os conteúdos da didática geral se mostraram insuficientes para subsidiar a prática docente com crianças de 0 a 5 anos e, assim como Melo (2014), enfatiza que a estrutura curricular prioriza o Ensino Fundamental. Nesse sentido, argumenta que os cursos de licenciatura precisam repensar "a centralidade da criança pequena no debate formativo" (Drumond, 2014, p. 158).

Drumond (2014) destaca, ainda, que o curso contempla duas disciplinas voltadas especificamente à Educação Infantil, "Fundamentos e Metodologia do Trabalho em Educação Infantil" (60h) e "Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)" (120h), além de uma disciplina dedicada à temática da infância, intitulada "Infância, cultura e sociedade" (60h). Segundo a autora, em comparação a versões anteriores do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), houve ampliação no número de disciplinas e na carga horária destinadas à área no interior do curso de Pedagogia.

Silva (2016), ao analisar o PPC do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), concentra-se predominantemente na descrição dos aspectos de formalização do estágio. Ainda assim, registra que o estágio supervisionado em educação infantil possui carga horária de 135 horas, é realizado no 6º período do curso e é concebido como:

> [...] momento de análise e reflexão crítica da realidade dos Centros de Educação Infantil. Construção de novos conhecimentos com base nos resultados obtidos na pesquisa. Prática pedagógica relacionada dialeticamente com a teoria/ processos de intervenção pedagógica (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2010, p. 11 *apud* Silva, 2016, p.56).

Oliveira (2016), ao analisar o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP (FCT/UNESP), apresenta informações sobre sua organização, mas não explicita se há, no documento, uma concepção claramente formulada de estágio supervisionado em Educação Infantil. Nesse curso, o componente é denominado "Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Prática de Ensino", sendo a prática de ensino compreendida como atividade de estágio curricular supervisionado.

Conforme as informações apresentadas pela autora e a matriz curricular analisada na pesquisa, o estágio tem início no quinto período e se estende até o último ano da formação. A carga horária é operacionalizada por meio das disciplinas "Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos" e "Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 5 anos", nas quais os estudantes participam de aulas teóricas e realizam estágios nas respectivas instituições de atendimento às crianças, isto é, creche e pré-escola.

> No terceiro ano, há 75 horas de disciplina, incluindo a "Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos" e mais 70 horas de Estágio supervisionado e Prática de ensino em Educação Infantil – 0 a 3 anos. [...] No último ano, há 75 horas de disciplinas, incluindo "Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos" e mais 70 horas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil – 4 a 6 anos (Oliveira, 2016, p. 100-101).

No entanto, em outro momento da pesquisa, Oliveira (2016, p. 106) afirma que “[...] os dois estágios totalizam 100 horas, nas quais, provavelmente, estão contidos períodos da vivência na instituição escolar – creche/pré-escola e os momentos de orientação”. Desse total, em cada etapa, 30 horas são realizadas na universidade e 70 horas no campo profissional.

Nessa seara, embora a proposta curricular reconheça as especificidades das faixas etárias atendidas na educação infantil, em consonância com as DCNEI (Brasil, 2010), Oliveira (2016) observa que o PPC não apresenta uma proposta pedagógica estruturada que oriente de forma sistemática o desenvolvimento do estágio.

A responsabilidade pela orientação das atividades e pelos momentos de teorização recai sobre o/a professor/a do componente curricular, sem definição clara de quando e como essas orientações ocorrem, o que evidência, segundo a pesquisadora, uma falta de organização institucional. A autora ainda destaca que a compreensão do estágio supervisionado se dá, muitas vezes, por deduções baseadas nos relatos dos/as estudantes, nos quais predominam experiências de observação e a entrega de relatórios.

A análise também mostra que a organização curricular do curso está estruturada em três núcleos: (1) Núcleo Básico, que inclui “Fundamentos da Educação Infantil” (3º período, 75h), entre outras disciplinas; (2) Núcleo de Aprofundamento, que abrange disciplinas metodológicas voltadas a áreas específicas, como “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos” e “Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos” (ambas com 70h mais 30h de estágio, no 6º e 7º períodos); e (3) Núcleo Integrador, que contempla os estágios supervisionados, práticas de ensino e atividades acadêmico-científico-culturais. Apesar de mencionar, ainda, as disciplinas “Fundamentos da Educação Infantil” e “Psicologia da Criança de 0 a 5 anos” não aprofunda a análise sobre seus conteúdos ou contribuições formativas específicas.

Na análise do PPC do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* Francisco Beltrão, realizada por Pilonetto (2017), identifica-se uma concepção de estágio supervisionado que reconhece a docência como eixo estruturante da formação, propondo aos/às discentes um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica. No documento analisado, esse olhar reflexivo está fundamentado na história da educação infantil, da criança e da própria formação docente.

O estágio é denominado “Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III” e ocorre no terceiro ano do curso, com carga horária total de 226 horas. A “ementa da disciplina [...] prevê a aproximação dos acadêmicos estagiários com o trabalho na

Educação Infantil via observação, planejamento, regência e reflexão, viabilizadas pelas atividades do estágio" (Pilonetto, 2017, p. 44).

De acordo com as diretrizes para a realização da prática de ensino e pesquisa sob a forma de estágio supervisionado, o percurso formativo envolve as etapas de observação, planejamento, regência, relato de experiências e produção de trabalho final. A etapa de observação contempla 20 horas participativas em uma única sala de aula, divididas em dois momentos, abrangendo tanto a dimensão institucional quanto o cotidiano da sala, incluindo o planejamento, a proposta pedagógica e a prática docente. Esses registros são posteriormente sistematizados em relatório entregue ao/à professor/a orientador/a.

A elaboração do planejamento é realizada de forma coletiva entre o/a estudante, o/a professor/a do campo profissional (denominado/a regente) e o/a orientador/a, com base nos temas, conteúdos e projetos desenvolvidos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). O planejamento diário contempla: indicação da turma, tema, data, conjunto de saberes e conhecimentos, objetivos, metodologia, apresentação, desenvolvimento das atividades, avaliação e recursos.

A regência é prevista para 40 horas em uma única turma, podendo ser realizada de forma intensiva (uma semana em tempo integral) ou distribuída em dois períodos. Durante essa fase, cada dia de regência é registrado em forma de memorial, com o objetivo de subsidiar momentos posteriores de reflexão no estágio (Pilonetto, 2017). Após a regência, é exigida a entrega de um documento intitulado *Relato das Experiências*, composto por introdução, relatório de observação, fundamentação teórico-metodológica, planejamento, memorial da regência e considerações finais. Esse relato é complementado pela elaboração de um trabalho final individual, em formato de artigo, com análise da experiência vivida, apresentado em seminário específico e avaliado pela coordenação e pelos orientadores.

O estágio prevê momentos de orientação coletiva e individual ao longo do ano, além de encontros com todos os envolvidos para discussão e socialização das experiências. A bibliografia indicada inclui, entre outros, o livro *Ensinando aos pequenos de 0 a 3 anos* (Alessandra Arce; Lígia Márcia Martins, 2009), sendo que outras obras podem ser sugeridas pelos orientadores conforme a necessidade (Pilonetto, 2017).

O processo de avaliação é contínuo e composto por quatro etapas: (1) projeto de estágio; (2) desenvolvimento da regência; (3) relato das experiências; e (4) trabalho final. Cada etapa é pré-requisito para a seguinte, com atribuição de notas de 0 a 100 e parecer do/a professor/a da instituição de campo.

Pilonetto (2017) destaca a presença de um núcleo específico voltado à Educação Infantil, que inclui disciplinas como “Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil”, com 120 horas no segundo ano do curso, e “Sociedade, Espaço e Tempo na Educação Infantil”, com 68 horas no terceiro ano. Essas disciplinas abordam, respectivamente, os temas “política, legislação, cuidado e formação docente” e “organização da rotina, tempo e espaço na Educação Infantil” (Pilonetto, 2017, p. 40).

Na análise do PPC do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí, Bonfanti (2017) não identifica de forma explícita uma concepção de estágio supervisionado em Educação Infantil, embora apresente informações sobre sua organização. O estágio, denominado “Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica”, insere-se no quinto semestre do curso como componente curricular obrigatório, com carga horária de 90 horas-aula, sendo 50 horas destinadas à inserção prática em instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos e 40 horas voltadas a discussões teóricas e reflexivas na universidade.

A etapa prática contempla observação e intervenção pedagógica em contextos reais de docência, realizadas em parceria com o/a professor/a orientador/a (Bonfanti, 2017). A organização do estágio está estruturada em cinco etapas principais, previstas no regulamento institucional e no PPC: (1) definição do campo de estágio, momento de escolha da instituição pelos/as estagiários/as e realização dos trâmites legais; (2) planejamento, com diagnóstico elaborado a partir de protocolos de observação para subsidiar o plano de ação; (3) docência, entendida como espaço de articulação entre teoria e prática; (4) registro, com produção de análises e sínteses das experiências vividas em forma de relatório acadêmico; e (5) socialização, mediante apresentação dos resultados do estágio em seminário com banca composta por professores da universidade. De acordo com a pesquisadora, “[...] esta estrutura busca assegurar a compreensão reflexiva do percurso formativo, valorizando a sistematização e a troca de saberes” (Bonfanti, 2017, p. 87).

Bonfanti (2017) aponta limitações significativas quanto às condições estruturais dos espaços educativos onde se realizam os estágios em educação infantil. A autora relata que muitas instituições nos municípios do entorno da universidade operam em casas alugadas e adaptadas precariamente, o que compromete a efetivação dos saberes construídos no curso de Pedagogia. Segundo a estudiosa:

> [...] há críticas em relação ao elevado número de crianças, à infraestrutura e às condições objetivas e materiais para que os professores possam organizar ações docentes sobre as bases que aprenderam. As estagiárias também têm apontado essas lacunas quando problematizam as salas e os ambientes da educação com as crianças de zero a cinco anos (Bonfanti, 2017, p. 87).

A proposta curricular do curso se estrutura nas bases de um processo contínuo de reflexão e avaliação, em atenção às demandas socioculturais contemporâneas específicas da ciência da Pedagogia. Apresenta um Núcleo de Estudos da Infância, com disciplinas como "Jogos e Brincadeiras na Infância" e "Estudos Temáticos: Educação Infantil", ofertadas no 5º período.

No entanto, a pesquisadora dá destaque à disciplina "Prática Docente: Projetos Integrados", presente do 1º ao 4º período, que oportuniza aos estudantes aproximações sistemáticas com creches e pré-escolas. A esse respeito, Bonfanti (2017, p. 60) afirma que:

> A disciplina Prática Docente: Projetos Integrados se constitui de aulas práticas e teóricas, objetivando a compreensão da identidade e profissionalidade docentes. É uma proposta de pesquisa dos elementos e processos da prática docente em ambientes escolares e não escolares que oportuniza o desenvolvimento de uma postura investigativa e está presente do 1º ao 4º período do curso. A universidade entende que esta pode ser uma via de saída que favorece a articulação entre teoria e prática, que antecede as práticas de estágio obrigatório.

A disciplina "Prática Docente: Projetos Integrados", presente do 1º ao 4º período, conforme destaca Bonfanti (2017), oportuniza experiências investigativas que antecedem o estágio obrigatório, promovendo a articulação entre teoria e prática.

Na análise do PPC do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Oliveira (2017) apresenta somente as informações sobre a organização do estágio supervisionado, com base tanto na ementa da disciplina quanto no regulamento institucional. A pesquisadora não aponta a carga horária do Estágio Supervisionado, mas, ao analisar a ementa, esclarece que esse componente, denominado *Estágio Supervisionado* , ofertado no 4º período e destinado à docência na Educação Infantil, explicita como objetivo "[...] a investigação do contexto da Educação Infantil: concepções e práticas educativas em instituições públicas e privadas; a construção da ação docente nos espaços escolares (creches e pré-escolas)" (PPC do Curso de Pedagogia da PUCPR, 2013, p. 98).

O regulamento de estágio, aprovado pela Câmara de Graduação e Educação Continuada (CANGRAD) e pelo Conselho Universitário (CONSUN) em 12 de junho de 2012, define o estágio como "um conjunto de atividades que integram investigação, práticas de docência e gestão educacional em ambiente real de trabalho" (PUC, 2012, s/p. *apud* Oliveira, 2017, p. 167). Oliveira (2017) explica que as atividades de estágio no curso iniciam-se já nos primeiros períodos, por meio das disciplinas "Pesquisa Educacional I" e "Pesquisa Educacional II" (1º e

2º períodos) e “Pesquisa da Prática Pedagógica” (3º período), que têm como foco a investigação da prática pedagógica.

Segundo Oliveira (2017), a estrutura do estágio proposta articula estudo teórico e prática pedagógica ao longo de todo o curso, buscando favorecer que cada estudante desenvolva investigações próprias sobre os contextos e níveis de ensino em que atua. No caso específico da educação infantil, o estágio envolve a observação e a docência em creches e pré-escolas, integrando-se a um percurso formativo que combina investigação, ação docente e reflexão teórica.

Lima (2018), ao analisar o PPC do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), identifica que houve alterações no PPC entre os anos de 2008 e 2013, ao separar os objetivos do estágio supervisionado em educação infantil e no ensino fundamental.

> Os objetivos do EEI presentes na Proposta Curricular de 2013, diferentemente da Proposta de 2008, foram apresentados separadamente dos objetivos para o Ensino Fundamental e dizem respeito a: promover a reflexão sobre as implicações éticas da inserção do estagiário na instituição de educação infantil, bem como sobre a perspectiva dos direitos dos diferentes sujeitos institucionais (da instituição que acolhe os estudantes e da FACED); envolver os estudantes, de forma gradual, em situações de práticas educativas promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional; mobilizar um conjunto de competências de observação, intervenção e análises reflexivas necessárias ao trabalho pedagógico realizado com crianças na faixa de 0 a 5 anos de idade; e oferecer condições para que o estudante possa realizar um diagnóstico institucional e, a partir das características e necessidades do contexto da creche ou pré-escola, propor e desenvolver um projeto de intervenção (UFC/FACED, 2013, p. 98 *apud* Lima, 2018, p.50).

A organização do estágio em educação infantil, conforme delineado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), apresenta uma organização que articula momentos teóricos, práticos e reflexivos, com o objetivo de contribuir significativamente para a constituição profissional de professoras e professores da educação infantil (Lima, 2018).

Denominado *Estágio em Educação Infantil*, esse componente curricular obrigatório é desenvolvido com uma carga horária total de 160 horas-aula, das quais 75 horas-aula são destinadas a encontros presenciais na universidade e 85 horas-aula são realizadas nas instituições de educação infantil – creches e pré-escolas. Outrossim, a organização do estágio contempla três etapas distintas e complementares: observação, participação e intervenção e cada uma dessas fases possui carga horária específica e objetivos pedagógicos definidos (Lima, 2018).

A primeira etapa, observação, é composta por 25 horas-aula e tem como propósito a caracterização das interações, da instituição e da prática docente. Os/as estagiários/as realizam entrevistas com profissionais e/ou famílias, com vistas a analisar a proposta pedagógica da instituição, suas concepções de infância, educação e família, bem como integrar os saberes acadêmicos às experiências observadas no campo. Segundo o PPC:

> [...] os estudantes [...] deverão caracterizar as interações que ocorrem na creche ou pré-escola e também a instituição e a prática educativa do professor da turma na qual se realiza o Estágio [...], no intuito de: a) coletar dados que subsidiarão a análise da proposta pedagógica da instituição [...]; b) integrar os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso de Pedagogia aos conhecimentos oriundos das práticas desenvolvidas pelos e com os professores das creches e pré-escolas campo do Estágio; e c) planejar um projeto de intervenção na instituição" (FACED/UFC, 2013, p. 100 *apud* Lima, 2018, p. 49-50).

A segunda etapa, participação, também conta com 25 horas-aula e busca promover a atuação mais direta do/a estagiário/a na rotina institucional, colaborando com os profissionais em atividades diversas, como organização de propostas com as crianças, reuniões pedagógicas e elaboração de materiais. Conforme o PPC:

> [...] pretende-se que o estagiário conceda: auxílio ao professor e/ou aos demais profissionais da instituição educativa na organização das atividades desenvolvidas com as crianças; nas reuniões pedagógicas, de planejamento e de pais ou responsáveis [...]; e na elaboração de material diverso para a realização de atividades com as crianças, professoras e/ou famílias" (FACED/UFC, 2013, p. 100 *apud* Lima, 2018, p. 50).

Por fim, a terceira etapa, denominada intervenção, abrange 35 horas-aula e consiste na elaboração e execução de um projeto pedagógico desenvolvido junto às crianças, com base nos conhecimentos e experiências acumulados nas etapas anteriores. Esta fase visa consolidar uma prática docente fundamentada na escuta atenta, na observação qualificada e no planejamento contextualizado. De acordo com o PPC, essa fase é:

> [...] destinada à apresentação do Projeto de Intervenção à professora da turma onde está sendo realizado o Estágio e ao seu desenvolvimento junto com as crianças. O ponto de partida [...] deverá ser a observação e a escuta atenta das crianças, nas turmas de creche ou pré-escola, bem como a observação participativa na rotina implementada pela professora da turma e no seu planejamento" (FACED/UFC, 2013, p. 100 *apud* LIMA, 2018, p. 50).

Nas 75 horas-aula desenvolvidas na universidade, o PPC propõe que os/as estudantes estudem aportes teóricos, instrumentos legais e reflexões éticas relacionadas à atuação docente

na educação infantil, além de receberem orientação para o planejamento, execução e sistematização do estágio. De acordo com o documento, essa etapa deve contemplar:

> Ao estudo de aportes teóricos e instrumentos legais relacionados à importância do estágio para a formação do professor de Educação Infantil [...]; ao planejamento de cada fase do estágio [...]; à orientação, socialização, reflexão e discussão das situações vividas em campo [...]; à orientação para a elaboração dos Relatórios [...]; à sistematização dos Relatórios; e à elaboração e socialização dos projetos de intervenção desenvolvidos com as crianças na instituição educativa onde o Estágio foi realizado" (FACED/UFC, 2013, p. 99 *apud* Lima, 2018, p. 49).

No Projeto Pedagógico de Curso da Universidade Federal do Ceará (UFC), analisado por Lima (2018), as disciplinas de educação infantil estão organizadas no Núcleo de Formação na Educação Infantil, cuja função é aprofundar os conhecimentos específicos da docência com crianças de 0 a 5 anos.

Esse núcleo articula fundamentos teóricos, metodológicos e experiências práticas, sendo composto por componentes como *Propostas Pedagógicas e Prática de Educação Infantil* (64h), *Psicologia da Educação II: infância* (64h), *Psicologia da Educação III: da infância à adolescência* (64h), *Educação Infantil* (64h) e o *Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil* (160h).

Conforme destaca a autora,

> [...] no Núcleo de Formação na Educação Infantil são oferecidos os componentes específicos que dialogam com as diretrizes para a formação docente nessa etapa da educação básica, como Fundamentos da Educação Infantil, Didática da Educação Infantil e Estágio Curricular (Lima, 2018, p. 96).

Essas disciplinas não são apresentadas de forma isolada, mas sim articuladas a projetos, oficinas e experiências de estágio, favorecendo a aproximação das licenciandas com o cotidiano das instituições de educação infantil desde os primeiros períodos do curso. Contudo, Lima (2018) faz uma crítica à organização curricular observada, sobretudo no que se refere à distribuição da carga horária entre teoria e prática.

A autora aponta um desequilíbrio evidente, já que os conhecimentos teóricos se concentram ao longo de cinco semestres, enquanto a prática docente, por meio do estágio, é restrita aos dois últimos semestres. Para a pesquisadora, essa separação entre teoria e prática compromete a formação docente, pois "[...] entender que existem algumas disciplinas que são teóricas e outras que são práticas leva à compreensão equivocada de que o estágio é a 'parte prática' do curso" (Lima, 2018, p. 46).

PPC da Universidade Estadual de Goiás (UEG), analisado por Souza (2021), apresenta, além da carga horária e dos períodos, o objetivo do estágio.

> A organização específica do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil deve acontecer da seguinte forma: O Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, componente curricular do 6º[21] e 7º períodos do curso de Pedagogia, com carga horária de 100 (cem) horas por semestre letivo, propõe-se em analisar a organização, a dinâmica, as estruturas administrativas e pedagógicas, as interações entre professor-aluno-conhecimento da instituição e da docência da educação infantil com o intuito de ressignificar as concepções e ações que perpassam cotidianamente nessa etapa da educação básica (PPC de Pedagogia da UEG UnU de Inhumas, 2015, p. 67 *apud* Souza, 2021, p.120).

O *Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil I* e *II*, compõe o núcleo específico da matriz curricular unificada do curso.

A carga horária total destinada ao estágio na Educação Infantil é de 200 horas, distribuídas igualmente entre o 5º e o 6º períodos do curso, com 100 horas em cada semestre, sem apresentar a carga horária destinada ao campo profissional. A pesquisadora pontua que essa etapa é acompanhada pelas disciplinas teórico-práticas "Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II", com carga horária de 72 horas cada, sendo 60 horas teóricas e 12 práticas. Tais componentes visam integrar teoria e prática, por meio de momentos sistematizados de reflexão, planejamento e acompanhamento pedagógico.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o estágio supervisionado deve ter como fundamento a construção de projetos de trabalho com base em perspectivas interdisciplinares e problematizadoras. Essa orientação se desdobra nos objetivos dos componentes curriculares, que reconhecem o estágio como campo de produção de conhecimento e formação docente, e não apenas como prática instrumental.

No primeiro semestre (Estágio I), busca-se a valorização da pesquisa no estágio e a reflexão sobre a prática educativa. Já no segundo semestre (Estágio II), a proposta enfatiza o desenvolvimento de um projeto de trabalho voltado às especificidades da Educação Infantil, considerando a criança como sujeito de direitos e o contexto das instituições de educação infantil como espeço privilegiado da intervenção pedagógica (Souza, 2021).

---

[21] Há uma incoerência entre diferentes partes do PPC da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Inhumas (2015) quanto ao momento em que ocorre o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil. Em alguns trechos, o documento indica que ele acontece no 5º e 6º períodos; em outros, afirma que ocorre no 6º e 7º períodos.

A análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2019 da Universidade Federal de Alagoas, realizada por Barros (2023), traz apenas uma concepção geral de estágio para todas etapas e modalidades:

> O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia caracteriza-se, prioritariamente, pelo desenvolvimento de atividades relacionadas à docência e à gestão escolar em escolas, creches, ONGs e movimentos sociais, proporcionando participação dos/as licenciandos/as em situações reais de trabalho. Deste modo, as atividades de estágio devem ser constituídas de observação, análise, elaboração, planejamento e execução de projeto/plano de atuação no campo de estágio, respeitando suas especificidades. Também devem ser apresentados relatórios das experiências de estágios (PPC, p.101, 2019 *apud* Barros, 2023, p. 69).

Para Barros (2023, p. 69), o documento apresenta informações escassas sobre o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, pois esse componente curricular é descrito sucintamente como um processo de "observação, análise, planejamento e intervenção em instituições de Educação Infantil".

Embora o documento preveja uma carga horária total de 414 horas para o estágio, apenas 108 horas são destinadas especificamente ao estágio em Educação Infantil, distribuídas em 36 horas teóricas e 72 horas práticas. Essa distribuição aparece descrita na ementa como um momento de "observação, análise, planejamento e intervenção em instituições de Educação Infantil" (Barros, 2023, p. 69), sem maiores explicações.

Barros (2023) registra que, segundo o PPC, os/as estudantes podem solicitar redução de até 50% da carga horária do estágio supervisionado, mediante comprovação e apresentação de relatório crítico-reflexivo. A autora problematiza essa possibilidade, argumentando que o estágio constitui uma oportunidade para questionar, desconstruir e reconstruir concepções estabelecidas ao longo da formação acadêmica.

Para a pesquisadora, a diminuição da carga horária pode impactar tanto a qualidade do desenvolvimento do estágio quanto o processo de formação profissional, uma vez que implica redução da profundidade da experiência formativa, diminuição do tempo disponível para a reflexão crítica sobre as vivências e limitação na identificação de possíveis transformações nas concepções dos/as estagiários/as.

Outrossim, Barros (2023) identifica ainda que as disciplinas de Educação Infantil são organizadas a partir do quarto período do curso, compondo a base formativa que antecede o estágio supervisionado. A estrutura curricular distingue entre componentes obrigatórios, práticos e eletivos, com destaque para três disciplinas obrigatórias: *Educação Infantil e Sociedade* (54h), *Saberes e Didática da Educação Infantil I* (36h) e *Saberes e Didática da*

Educação Infantil II (72h). Essas disciplinas abordam desde os fundamentos históricos, políticos e legais da Educação Infantil até práticas relacionadas ao currículo, planejamento, observação, escuta e documentação pedagógica, compondo um repertório importante para a realização do estágio.

A pesquisadora destaca que tais conteúdos contribuem significativamente para o preparo das estudantes, mas também aponta uma diferença na carga horária dedicada à Educação Infantil em comparação com outras etapas da Educação Básica. Segundo ela, seria necessário ampliar o tempo formativo ou reestruturar as ementas para contemplar, desde os primeiros períodos, as especificidades da docência com crianças pequenas.

Apesar do esforço institucional de encadeamento entre as disciplinas, Barros (2023) observa que componentes como "Artes e Educação" e "Jogos e Brincadeira na Educação", ofertados após o estágio e não exclusivos da Educação Infantil, também possuem relevância na formação. No entanto, a pesquisadora faz uma crítica à localização dessas disciplinas no curso, uma vez que os/as estudantes chegam ao estágio sem terem acessado determinados referenciais teóricos que poderiam qualificar ainda mais suas práticas educativas.

A leitura dos documentos institucionais no contexto nacional, a partir das análises realizadas pelas pesquisadoras, permite identificar dimensões estruturantes que atravessam as concepções de estágio supervisionado em Educação Infantil, sua organização e as disciplinas da área presentes nos cursos.

No que se refere à relação entre teoria e prática, destacam-se as universidades analisadas por Pilonetto (2017), Bonfanti (2017) e Silva (2016), que articulam de forma explícita momentos de estudo teórico, orientação e inserção prática, buscando relacionar a prática pedagógica, de modo dialógico, com a teoria e a pesquisa. Em Lima (2018), embora o PPC da Universidade Federal do Ceará apresente uma organização que combina fundamentos teóricos e experiências práticas no estágio em Educação Infantil, a efetividade dessa articulação é problematizada. A autora observa que a concentração das disciplinas teóricas nos primeiros semestres e o deslocamento do estágio para os dois últimos pode reforçar a separação entre teoria e prática, dificultando a construção de uma práxis formativa integrada.

A concepção de estágio como espaço de produção de conhecimento profissional é evidenciada nos cursos analisados por Melo (2014), Drumond (2014), Silva (2016), Lima (2018) e Souza (2021), nos quais a experiência no campo é descrita não apenas como prática de aplicação, mas como oportunidade de investigação, reflexão e sistematização de saberes vinculados ao trabalho docente na Educação Infantil.

Nas pesquisas, identificam-se tanto modelos de formação disciplinarizados, em que cada componente aborda aspectos específicos, como fundamentos, metodologias, psicologia e didática, quanto propostas de disciplinas integradas, que articulam diferentes saberes por meio de núcleos formativos, projetos e oficinas. Algumas propostas preveem a aproximação dos/as estudantes com o campo profissional antes do início do estágio supervisionado, como evidenciado nas pesquisas de Bonfanti (2017) e Oliveira (2017). Essas experiências iniciais incluem visitas, observações sistemáticas, participação em projetos e interação com profissionais da Educação Infantil, constituindo momentos de inserção gradual no cotidiano das instituições.

Essa organização dialoga com a perspectiva de António Nóvoa (2009, 2017), ao defender que a formação de professores/as se constrói na articulação entre a universidade e o campo profissional ao longo do curso. Ao possibilitar vivências anteriores ao estágio supervisionado, os cursos contribuem para a ampliação dos espaços e tempos de formação, favorecendo a continuidade da constituição da identidade profissional no estágio supervisionado e fortalecendo, dessa forma, a relação entre universidade e campo profissional.

Apenas cinco pesquisas (Melo, 2014; Oliveira, 2016; Bonfanti, 2017; Lima, 2018; e Barros, 2023) apresentam a distribuição detalhada da carga horária destinada ao estágio supervisionado em Educação Infantil, revelando variações tanto no total de horas quanto na forma de alocação entre universidade e campo profissional.

As diferenças identificadas entre as horas destinadas à universidade e ao campo profissional não se restringem apenas ao aspecto quantitativo, mas também refletem concepções distintas sobre o papel de cada espaço no processo formativo.

Cursos que concentram carga horária expressiva do estágio na universidade, como nos casos analisados por Bonfanti (2017) e Lima (2018), organizam a formação de modo a privilegiar a universidade como espaço de fundamentação teórica e reflexão orientada, sendo o campo profissional acionado sobretudo para a realização das práticas previstas. Por sua vez, propostas que destinam maior tempo ao campo, como as investigadas por Barros (2023), Melo (2014) e Oliveira (2016), destacam a imersão nas rotinas institucionais e nas interações com as crianças como estratégia de construção de saberes, conferindo ao campo papel central também na produção de conhecimento e no desenvolvimento da identidade docente.

Entre os PPCs analisados pelas pesquisadoras, observa-se que a continuidade de componentes curriculares voltados à Educação Infantil após a realização do estágio supervisionado não é uma prática recorrente. Embora não se trate de disciplinas exclusivamente da área, mas que dialogam com discussões relevantes para a formação de professores/as, apenas

no PPC da Universidade Federal de Alagoas, examinado por Barros (2023), foram identificadas disciplinas ofertadas posteriormente a essa etapa, como *Jogos e Brincadeiras na Infância* e *Artes e Educação*, ofertadas, respectivamente, no 7º e 8º períodos. Nas demais propostas, a organização curricular concentra os estudos e práticas da Educação Infantil nos períodos que antecedem ou coincidem com o estágio, sem indicação de componentes específicos destinados a essa etapa nos semestres seguintes.

As pesquisas também não discutem as terminologias presentes nos PPCs em referência à Educação Infantil e ao estágio supervisionado nessa etapa, aspecto que busco destacar como uma discussão necessária, sobretudo no que se refere à afirmação da identidade do estágio supervisionado em Educação Infantil nos cursos de Pedagogia.

Eloisa Acires Candal Rocha (2002) contribui de forma significativa para a compreensão da Educação Infantil como um campo educativo com especificidades próprias, distintas daquelas atribuídas à escola de Ensino Fundamental. A autora enfatiza a importância de que essas especificidades sejam consideradas na formação de professores/as que atuarão com crianças de 0 a 6 anos. Assim, tais especificidades também precisam ser contempladas nos planos de curso e na organização das propostas formativas.

É possível perceber nas pesquisas termos que refletem a escolarização e ao ensino fundamental, como:

- “Regência” indica uma perspectiva de atuação pautada na condução de atividades ou conteúdos, em detrimento da escuta e da interação com as crianças;
- “sala de aula”, amplamente empregada na organização do estágio, revela uma visão escolarizante da educação infantil, desconsiderando a especificidade dos espaços educativos dessa etapa, que são marcados por múltiplos ambientes de aprendizagem, tempos flexíveis e a centralidade do brincar e das interações. Essa escolha linguística pode indicar uma compreensão limitada da educação infantil;
- “Aplicação do planejamento” sugere uma concepção técnica de formação, centrada na execução de tarefas previamente definidas, reduzindo a complexidade da prática pedagógica a um movimento linear e operacional, enfraquecendo a ideia de práxis como articulação crítica entre teoria e prática (Freire, 2019; Pimenta e Lima, 2017);

- “Planejamento de ensino” sugere um planejamento com foco em conteúdos e temas previamente definidos, perspectiva não dialoga com o planejamento centrado nas crianças;
- “Aluno” revela uma falta de compreensão da criança como sujeito central a criança, entendida como um ser histórico, cultural, social e de direitos, que aprende e se desenvolve nas interações e nas brincadeiras, por meio de múltiplas linguagens;
- “Projeto de intervenção” carrega a ideia de atuar sobre algo que não está bem, o que pode gerar desconforto, especialmente para os/as professores/as do campo profissional.

A presença desses termos nos documentos institucionais indica que, mesmo com avanços conceituais e normativos, ainda persistem marcas de uma linguagem escolarizante na organização do estágio supervisionado em educação infantil. Tal como apontam Haddad, Cordeiro e Monaco (2012), a representação hegemônica de escola sustenta a dominância do modelo escolar como referência profissional em diferentes contextos educacionais, o que, na educação infantil, dificulta a construção de um perfil mais adequado às tarefas dos profissionais responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças pequenas.

Realizada essa análise do contexto nacional, no curso de Pedagogia, a subseção seguinte amplia o olhar para as experiências internacionais a partir das pesquisas de Bonfanti (2017), que inclui em sua investigação elementos da realidade italiana, e de Silva (2019), cuja tese foi desenvolvida na Universidade de Évora, em Portugal.

Essas contribuições internacionais oferecem elementos comparativos importantes, permitindo refletir sobre concepções e práticas formativas do estágio supervisionado em educação infantil em diferentes contextos socioculturais e institucionais.

6.2 O estágio supervisionado em educação infantil além do contexto nacional

Ampliando o olhar, busquei dar continuidade à análise do estágio supervisionado a partir dos documentos institucionais no contexto internacional, com destaque para as informações postas nas pesquisas de Bonfanti (2017), com relação à região da Toscana, Itália, e Silva (2019), na Universidade de Évora, em Portugal.

Na Europa, com o Tratado de Bolonha em 1999, como mencionado na Seção 2, houve mudanças no sistema de ensino superior, o qual passou a ser unificado em toda a Europa. O modelo de formação[22] passou a ser organizado em dois ciclos. O primeiro, com duração de três anos, denominado Licenciatura em Educação Básica (LEB), e o segundo, com duração de um ano e meio ou dois anos, em nível de mestrado profissional, organizados com base em um sistema de créditos. No total, são 270 créditos, sendo 180 destinados à LEB e 90 ao mestrado profissional em Educação Pré-escolar, com foco no desenvolvimento de competências. Cabe referir que esse modelo também se estende à Itália e a Portugal.

Bonfanti (2017) participou de um período de estudos na *Università degli Studi di Firenze*, na cidade de Florença, Itália, viabilizado pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), promovido pela Capes. A escolha por essa instituição deve-se ao fato de contar com um departamento específico voltado à formação de professores, o *Scienze della Formazione e Psicologia (Scifopsi).*

> A inserção nesse departamento, a partir do PDSE, teve como objetivos ampliar os estudos teóricos e metodológicos sobre formação de professores para a Educação Infantil; investigar diferentes modelos/formas/espaços de formação de professores e possíveis saídas para a superação da dicotomia teoria/prática; conhecer como está organizado o projeto do curso e a prática de estágio obrigatório no curso de formação de professores para a Educação Infantil; conhecer instituições de Educação Infantil concedentes para a realização da prática de estágio, vinculadas à universidade (Bonfanti, 2017, p. 76).

De acordo com a pesquisadora, ao analisar o *Guida per studenti* (Unifi, 2015), na Universitá *degli Studi di Firenze*, observou que os cursos vinculados *à Scuola di Studi Umanistici e della Formazione* possuem duração de três ou cinco anos.

Dentre eles, destaca-se o curso *trienal Educatore per la prima infanzia*, voltado à formação de educadores para creches (*nido*), cuja proposta curricular articula, de forma interdisciplinar, conhecimentos da psicologia, da sociologia, da antropologia e da filosofia, considerando que essas áreas das ciências humanas são essenciais para compreender os fenômenos sociais e, em especial, as demandas educativas da primeira infância.

Já o *Corso di Laurea Magistrale Quinquennale a Ciclo Unico*, voltado para a área de *Scienze della Formazione Primaria*, possui duração de cinco anos e tem como finalidade formar

[22] Desde 1987, os educadores eram formados, em nível de bacharel, em Escolas Superiores de Educação, públicas e privadas, normalmente ligadas ás instituições politécnicos, ou em Universidades, que tinha duração de 3 anos, sendo esta oferta até 1998, conforme era habitual em toda Europa (FORMOSINHO, OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2014).

docentes para a *scuola dell'infanzia* e para a *scuola primaria*, abrangendo crianças de 4 a 11 anos.

Esse curso tem como objetivo principal formar professores capazes de articular aspectos característicos da educação infantil, como criatividade, flexibilidade e atenção ao despertar do interesse pelo conhecimento, com uma sólida formação disciplinar, característica do ensino primário. Busca, assim, contribuir para a continuidade e a coerência entre essas duas etapas escolares, por meio da atuação de profissionais reflexivos e qualificados (Bonfanti, 2017).

> O modelo de formação oferecido vem ao encontro do desenvolvimento de um estilo educativo dos docentes inspirado em critérios de escuta, acompanhamento, interação participada, mediação comunicativa, com uma contínua capacidade de observação da criança em assumir o comando de seu mundo, de leitura de suas descobertas, de sustentação e encorajamento na evolução de suas aprendizagens por meio de formas de consciência sempre mais autônomas e conscientes (Bonfanti, 2017, p. 80).

Bonfanti (2017) não apresenta uma descrição das disciplinas do curso da *Università degli Studi di Firenze*. Apenas explica que a proposta curricular inclui: as *disciplinas teóricas* voltadas às especificidades da Educação Infantil (0 a 3 anos), com foco em temas como literatura infantil, pedagogia do cuidado, pedagogia do desenvolvimento, da infância e da família; *laboratórios práticos* relacionados ao afeto, emoções, diálogo e linguagens artísticas, que fazem a mediação entre teoria e prática; e a *inserção no campo de estágio*, que se inicia já no segundo ano do curso, com continuidade no terceiro, totalizando entre 150 a 200 horas de estágio.

Com relação ao estágio supervisionado, a pesquisadora analisa o *Corso di Laurea Magistrale Quinquennale a Ciclo Unico*, voltado para a área de *Scienze della Formazione Primaria*, mas não esclarece, a partir de documentos institucionais, como a universidade concebe o estágio supervisionado na educação infantil. Apenas menciona que esse componente curricular se constitui como um elemento formativo e integra o conjunto de disciplinas do currículo do curso, operacionalizando-se por meio do "estágio direto" e do "estágio indireto e reflexivo" (Bonfanti, 2017).

> O estágio direto acontece em instituições educativas, públicas ou privadas, conveniadas com a universidade e envolve os exercícios da observação e intervenção em uma classe ou grupo de crianças, oportunizando, aos futuros professores, reais experiências de docência — atividades essas que irão desempenhar ao final do percurso de estudos [...] (Bonfanti, 2017, p. 83).

Com relação ao estágio indireto:

> O estágio indireto se configura como atividade de conhecimento e reflexão, em forma de seminários que acontecem na universidade, sempre com a presença de um professor orientador capaz de conduzir um grupo de, em média, 30 estagiários, e sustentar o percurso formativo deles (Unifi, 2015, *apud* Bonfanti, p 83).

Alguns/as professores/as efetivos/as das escolas públicas, em razão de sua formação acadêmica e experiência profissional, atuam como tutores de estágio, dedicando 50% de sua carga horária semanal às atividades desenvolvidas tanto na universidade quanto na escola, no âmbito do estágio direto e indireto.

A avaliação dos/as estagiários/as é realizada de forma compartilhada entre o/a professor/a orientador/a da universidade e o/a docente da escola que os/as acolhe, orienta o planejamento das atividades junto às crianças e acompanha, de maneira sistemática, o desenvolvimento e a avaliação do percurso formativo.

O estágio compreende um percurso articulado de observação e elaboração participativa de um projeto de intervenção, cuja documentação é realizada por meio de diário de bordo e portfólio. Ao final do quinto ano, os/as estudantes elaboram um relatório final, fundamentado nos registros acumulados ao longo dos quatro anos de estágio, no qual descrevem os objetivos do percurso, episódios significativos vivenciados, os resultados alcançados e reflexões sobre a própria trajetória de formação docente.

Além dos encontros presenciais, os/as estagiários/as utilizam a plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem, no qual têm acesso a materiais de estudo e oportunidades de interlocução com os/as professores/as orientadores/as da universidade. Nesse contexto, vem sendo implementada a metodologia *Modellamento/Azione/Riflessione/Condivisione* (MARC) como estratégia para fomentar a competência reflexiva, especialmente ao término de episódios específicos de intervenção.

No que se refere à Universidade de Évora[23], em Portugal, Silva (2019) analisou um conjunto amplo de documentos institucionais voltados à formação inicial de professores para a Educação Infantil, dentre os quais se destacam: Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Básica; Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar; Programa e Planeamento Didático de Educação Básica e seus Contextos (Licenciatura); Programa e Planeamento Didático de Prática Pedagógica em Creche (Licenciatura); Programa e Planeamento Didático

[23] Assim como no contexto brasileiro, irei me deter as informações postas nos documentos institucionais apresentados por Silva (2019), visto que ela traz mais informações sobre os estágios a partir da contribuição de diversos autores/as.

de Pedagogia da Educação de Infância dos 0 aos 6 anos (Mestrado); Programa e Planeamento Didático de Educação das Crianças, Famílias e Comunidade (Mestrado); Guião de Avaliação da PES; e Ficha de Avaliação da PES.

Sua investigação revela como a concepção do estágio supervisionado nesse contexto se organiza em uma perspectiva formativa que busca integrar teoria e prática ao longo do percurso formativo, priorizando a articulação entre universidade e campo profissional.

Em Portugal, "[...] o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/2007" (Portugal, 2014, p. 2819), mas somente em 2010, no âmbito do Processo de Bolonha, a formação passou a ocorrer em nível de mestrado (3+1 ou 3+1,5) (Folque, 2018, p. 36). Posteriormente, em 2014, o mestrado em Educação Pré-Escolar passou a ter 90 ECTS, conforme o Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

De acordo com as diretrizes oficiais do país, a formação de professores em Portugal estrutura-se em dois ciclos: o primeiro visa assegurar uma formação inicial de base, enquanto o segundo, correspondente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como objetivo o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos, abrangendo dimensões didáticas, culturais e éticas, além da iniciação à prática profissional por meio do estágio supervisionado, etapa obrigatória para a habilitação docente (Portugal, 2014).

A formação de educadores de infância na Universidade de Évora revela uma potencialidade inspirada, entre outros referenciais, no Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Essa proposta parte do pressuposto de que a aprendizagem ocorre por meio da participação em práticas sociais que incorporam saberes historicamente construídos (Leontiev, 1978, apud Folque, 2018). Além disso, fundamenta-se na formação de educadores comprometidos com o desenvolvimento sustentável e com a cidadania global, capazes de construir uma nova profissionalidade em resposta aos desafios contemporâneos (Folque, 2018).

Na proposta portuguesa, conforme o Decreto-Lei nº 43/2007, o estágio é ofertado em dois momentos, com as seguintes denominações: na Licenciatura em Educação Básica (LEB), denomina-se *Iniciação à Prática Profissional (IPP)*; e, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, *Prática de Ensino Supervisionado (PES)*.

A IPP está estruturada em unidades curriculares específicas, como a *Prática Pedagógica em Creche* e a *Prática Pedagógica em Jardim de Infância*, e envolve atividades obrigatórias como observação, intervenção, planificação e elaboração de instrumentos avaliativos (caderno de formação, fichas de planificação diária, Ficha de planificação semanal, guisão de apoio a construção do dossiê e dossiê final). As aulas teórico-práticas acompanham o trabalho de campo

ao longo de dez semanas, sendo seguidas por uma semana de intervenção nos contextos (25h) e, posteriormente, por novas horas de atividades teórico-práticas. O acompanhamento é realizado de forma sistemática por professores supervisores da universidade e por docentes da instituição campo profissional, denominados cooperantes.

Na Licenciatura em Educação Básica (LEB), Silva (2019) analisa a Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) em Creche, com 130h, como etapa correspondente ao estágio no primeiro ciclo formativo. O estágio nesta etapa que ocorre no 5º período tem como objetivo:

> 1- Conhecer a ação educativa com crianças dos 0 aos 3 anos em contexto de creche na perspectiva de fundamentar opções futuras relativamente ao nível etário em que pretende leccionar;
> 2- Caracterizar a organização do ambiente educativo da Creche e refletir criticamente sobre as opções
> organizativas subjacentes.
> 3- Conhecer as características e necessidades de crianças entre os 3 meses e os 2 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária.
> 4- Conhecer modalidades de interação entre contextos familiares e contextos institucionais responsáveis pela
> educação das crianças destas idades.
> 5- Desenvolver progressivamente competências subjacentes à ação educativa: capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional; dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas; capacidade de observação do contexto e dos agentes educativos.
> 6- Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida experimentando práticas de autoscopia e
> avaliação cooperada. (Universidade de Évora, 2017 *apud* Silva, 2019, p. 105).

Cabe destacar que, no 6º período, ocorre a IPP no jardim de infância, seguindo a mesma estrutura da IPP realizada na creche.

Na tese de Silva (2019), são identificadas todas as disciplinas da Licenciatura em Educação Básica (LEB), mas a pesquisadora destaca apenas a unidade curricular *Educação Básica e seus Contextos* (65h), que propõe: a compreensão do papel da educação básica e sua articulação com o papel da família; o conhecimento dos espaços educativos frequentados por crianças de 0 a 12 anos, considerando suas potencialidades e problemas; a compreensão do perfil do/a educador/a; bem como o desenvolvimento de competências autônomas e reflexivas.

Já no Mestrado em Educação Pré-Escolar, o destaque recai sobre a *Prática de Ensino Supervisionado (PES)*, foco de interesse desta tese. Silva (2019) esclarece que essa prática está estruturada em duas unidades curriculares obrigatórias: uma voltada à atuação em creche, com

carga horária de 468 horas, realizada no segundo semestre; e outra destinada à atuação no pré-escolar, com 624 horas, desenvolvida no terceiro semestre.

> Na Prática de Ensino Supervisionado são trabalhadas as seguintes dimensões: Perfil de Desempenho Profissional: I. Dimensão profissional, social e ética; II. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, incluindo: Organização do ambiente educativo; Observação, planificação e avaliação; Relação e ação educativa; Integração do currículo III. Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade; IV. Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões são trabalhadas no contexto da intervenção e da sua regulação nas instituições e nas sessões de seminário na universidade, fazendo apelo às aprendizagens feitas no contexto de todas as UCs da formação dos(as) alunos(as) (Universidade De Évora, 2017 *apud* Silva, 2019, p. 128).

A avaliação da PES é realizada com base em instrumentos institucionais, como a *Ficha de Avaliação da Prática de Ensino Supervisionado*, que orienta os critérios de acompanhamento do desempenho dos/as estagiários/as. Esse documento contempla dimensões profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade; e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. A avaliação é de responsabilidade compartilhada entre os/as professores/as supervisores/as da universidade e os/as profissionais cooperantes, fortalecendo a articulação entre a universidade e o campo profissional.

As unidades curriculares que compõem o primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar são assim apresentadas: Psicologia da Educação de Infância (156h); Temas Aprofundados de Português (78h); Educação e Expressões Artísticas na Infância (78h); Jogo e Desenvolvimento Motor na Infância (78h); Aprendizagem da Língua Materna na Infância (78h); Conhecimento do Mundo na Infância (78h); Matemática na Infância (78h); e Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos (156h).

Silva (2019, p. 120) destaca a ênfase atribuída à construção de um planejamento cooperado das atividades a serem desenvolvidas ao longo do semestre. Nesse contexto, algumas unidades curriculares chamam sua atenção: (1) *Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos* (156h), por proporcionar aos estudantes um primeiro contato com creches e jardins de infância; (2) *Conhecimento do Mundo na Infância*, por promover experiências de observação e vivência interdisciplinar, como a visita ao Centro de Ciência Viva da Universidade de Évora, possibilitando aos futuros docentes exercer uma prática pedagógica fundamentada na interdisciplinaridade; e (3) *Conteúdos de Educação das crianças, famílias e*

a comunidade, pela "sua dinâmica intensamente participativa, tanto no que se refere à ação das estudantes quanto ao intercâmbio com profissionais e à atuação mediadora da professora da universidade" (Silva, 2019).

Embora Silva (2019) tenha identificado e listado diversos documentos institucionais da Universidade de Évora, como planos de estudos, programas e guiões de avaliação, observa-se que sua análise do estágio supervisionado em creche e pré-escola não se apoia majoritariamente nesses documentos. A autora recorre a outros estudos e referenciais teóricos que contribuem para ampliar a compreensão dos estágios.

Ao considerar os documentos institucionais analisados por Bonfanti (2017) e Silva (2019), observa-se que os cursos voltados à formação de professores para a educação infantil, tanto na Toscana quanto em Évora, expressam concepções e formas organizativas do estágio supervisionado que, em distintos níveis, reconhecem as especificidades da docência com crianças pequenas. Em relação à concepção do estágio supervisionado em educação infantil, nota-se que, embora os documentos da *Università degli Studi di Firenze* apontem para a centralidade da prática como componente formativo, a concepção do estágio supervisionado não é amplamente detalhada nos registros institucionais.

Bonfanti (2017) destaca a existência de dois tipos de estágio, direto e indireto, e reconhece o valor atribuído à escuta, à mediação comunicativa e à observação da criança como princípios formativos. Contudo, a análise revela uma limitação na explicitação institucional do papel do estágio na formação para a educação infantil, sendo necessário recorrer à interpretação da autora para compreender a intencionalidade formativa.

Na Universidade de Évora, conforme Silva (2019), a Prática de Ensino Supervisionado (PES) é compreendida como uma etapa fundamental na formação docente, articulando dimensões éticas, pedagógicas e socioculturais. A presença de documentos como guiões avaliativos, programas de disciplinas e planos de estudos contribui para delinear uma concepção de estágio que valoriza o desenvolvimento profissional progressivo, ancorado na articulação entre universidade e campo profissional.

A estrutura avaliativa contempla dimensões como organização do ambiente educativo, relação com a comunidade e desenvolvimento profissional, o que indica uma abordagem mais sensível às especificidades da educação da infância, embora a análise de Silva (2019) vá além dos documentos, mobilizando outros referenciais para sustentar sua leitura.

Quanto às disciplinas, observa-se que tanto na Itália quanto em Portugal há um esforço em promover aproximações teórico-práticas desde os anos iniciais da formação. Na proposta italiana, o curso *Educatore per la prima infanzia* apresenta componentes voltados ao cuidado,

ao desenvolvimento infantil e à mediação afetiva, além de laboratórios práticos desde os primeiros anos do curso.

Em Portugal, a Licenciatura em Educação Básica antecipa a prática com unidades como *Educação Básica e seus Contextos* e *Prática Pedagógica em Creche*, que possibilitam a aproximação com os contextos educativos antes da PES. Há também a existência de unidades curriculares como *Conhecimento do Mundo na Infância*, *Conteúdos de Educação das crianças, famílias e a comunidade* e *Pedagogia da Educação de Infância de 0 a 6 anos*, com inserções em campo e vivências interdisciplinares.

Por fim, relacionado à organização do estágio no currículo, identifica-se em ambos os contextos uma proposta que favorece o amadurecimento profissional. Na Itália, a inserção no campo ocorre a partir do segundo ano e se estende até o quinto, com estágios diretos e indiretos que totalizam cerca de 250 horas, acompanhados por tutores da universidade e da escola, em um modelo colaborativo e compartilhado.

Em Évora, o estágio ocorre em dois momentos em cada ciclo de formação: a *Iniciação à Prática Profissional* (na licenciatura) e a *Prática de Ensino Supervisionado* (no mestrado), com acompanhamento contínuo, instrumentos avaliativos específicos e integração com seminários universitários. Ambas as experiências se estruturam a partir de uma lógica de continuidade formativa, embora apresentem diferentes cargas horárias, nomenclaturas e estratégias metodológicas.

Em síntese, a análise das experiências da Toscana/Itália e de Évora/Portugal revela que, apesar das diferenças na organização dos cursos, os documentos institucionais analisados expressam esforços em considerar as particularidades da educação infantil no desenho das práticas formativas, diferentemente do que tem sido evidenciado nas pesquisas brasileiras. Em ambos os casos, constata-se a valorização da integração entre teoria e prática e a busca pela construção de uma profissionalidade docente comprometida com as infâncias, ainda que essa concepção se materialize de formas distintas nos contextos investigados.

A análise dos documentos institucionais presentes nas pesquisas permitiu compreender como o estágio supervisionado em educação infantil vem sendo concebido, estruturado e operacionalizado nos cursos de formação de professores/as, tanto no Brasil quanto em experiências internacionais selecionadas.

Os dados evidenciam distintas concepções, formas de organização curricular e níveis de atenção às especificidades da infância, revelando avanços e lacunas no percurso formativo. Um elemento transversal identificado em todas as pesquisas analisadas, tanto no contexto brasileiro

quanto internacional, é a centralidade da observação como prática formativa essencial no estágio supervisionado em educação infantil.

A observação é compreendida não apenas como uma técnica inicial, mas como um exercício ético, estético e relacional que permite ao futuro professor/a compreender as dinâmicas, os tempos, os espaços e as interações que constituem o cotidiano da creche e da pré-escola.

Nesse sentido, Ostetto (2012b, p. 23) oferece uma contribuição valiosa ao afirmar que é "[...] essencial praticar, desde o começo, a observação atenta, gentil e partilhada. É fundamental olhar para as instituições educativas [...] buscando reconhecê-las em sua estrutura dinâmica diária, por meio do exercício de observação, sustentado no respeito que convida ao diálogo". A observação, portanto, configura-se como uma ação formadora que antecede a atuação docente, sendo parte constitutiva da escuta e do acolhimento das infâncias no processo de formação docente.

Concluída esta etapa da análise, em que busquei identificar, nos documentos institucionais citados nas pesquisas, as concepções de estágio supervisionado em educação infantil, a forma como esse componente curricular está organizado no curso e quais são as disciplinas relacionadas à educação infantil ofertadas, passo, na próxima seção, à análise da relação entre universidade e campo profissional nas produções acadêmicas selecionadas.

O olhar será dirigido a algumas categorias de análise que incidem diretamente nessa relação e que, por conseguinte, reverberam na formação inicial dos/as estudantes e na formação continuada dos/as professores/as da rede de educação infantil.

7 RELAÇÃO UNIVERSIDADE E CAMPO PROFISSIONAL NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo desta tese, tem-se reiterado que a formação do/a professor/a não deve ocorrer de maneira isolada, limitada aos espaços institucionais da educação superior. É necessário concebê-la como um processo de encontros dialógicos, colaborativos e cooperativos, em que os/as estudantes tenham a possibilidade de vivenciar, compreender, contribuir, aprender e estabelecer relações com os diversos atores que compõem o universo da prática, dentre eles professores/as, demais profissionais, crianças, famílias, técnicos das secretarias e membros da comunidade.

A partir da caracterização quantitativa e qualitativa das produções analisadas, apresentada na Seção 4, bem como da análise das visões das pesquisadoras sobre o estágio supervisionado e dos documentos institucionais citados nas pesquisas, desenvolvidas respectivamente nas Seções 5 e 6, foi possível identificar discussões sobre elementos que caracterizam a relação entre universidade e campo profissional.

Cabe destacar que as categorias analíticas mobilizadas nesta investigação foram, em parte, pré-estabelecidas com base em referenciais teóricos consolidados na literatura, os quais tratam da relação entre universidade e campo profissional no contexto do estágio supervisionado.

Como já destacado na seção referente ao percurso metodológico da investigação, foram definidas três categorias centrais de análise:

1. **Tipos de formalização –** voltada à identificação dos instrumentos normativos, convênios e termos de compromisso que regulam a relação entre as instituições formadoras.
2. **Papéis e protagonismo atribuídos aos diferentes atores –** compreensão dos papeis e protagonismo dos atores envolvidos no estágio, tais como professores/as orientadores/as, professores/as supervisores/as do campo profissional e estagiários/as.
3. **Relações entre os atores –** centrada compreensões de como essas relações são concebidas, como se configuram e quais possíveis impactos produzem na relação universidade e campo profissional.

Destaco que a maioria das pesquisas analisadas não tem como foco central a discussão sobre a relação entre universidade e campo profissional, com exceção do estudo de Silva (2019).

Assim, os elementos dessa relação emergem de forma distribuída e, muitas vezes, indireta, em diferentes momentos das produções.

Por essa razão, uma mesma pesquisa pode ser citada em mais de uma categoria, não por repetição, mas por conter fragmentos discursivos que se relacionam a distintos aspectos da unidade de registro que orienta as análises sobre a relação entre universidade e campo profissional por meio do estágio supervisionado.

Portanto, a presença recorrente de algumas pesquisas em diferentes categorias não compromete a análise dos dados; ao contrário, amplia a compreensão da relação entre universidade e campo profissional por meio do estágio supervisionado em educação infantil, evidenciando sua complexidade e as múltiplas formas pelas quais essa relação se manifesta nas práticas formativas e nas produções acadêmicas.

7.1 Tipos de Formalização

Ao investigar como a relação entre universidade e campo profissional tem se apresentado nos contextos de estágio supervisionado em educação infantil analisados nas produções acadêmicas, uma das categorias emergentes foi o tipo de formalização existente entre essas duas instituições. Para tanto, parto da compreensão da formalização como o conjunto de instrumentos normativos, legais, institucionais e procedimentais que regulamentam, legitimam e estruturam a relação entre universidade e campo profissional no âmbito do estágio supervisionado.

Dos 15 estudos que compõem este Estado do Conhecimento, oito abordam, de forma direta ou indireta, aspectos relacionados à formalização da relação entre universidade e campo profissional no estágio supervisionado em educação infantil: (Lima, 2018; Souza, 2021; Rossi, 2022; Silva, 2016; Silva, 2019; Melo, 2014; Oliveira, 2016; e Barros, 2023). Outrossim, nas produções analisadas, observam-se tanto formalizações por meio de instrumentos normativos explícitos quanto formalizações com referências parciais a documentos institucionais.

As pesquisas de Lima (2018), Souza (2021), Rossi (2022), Silva (2016) e Silva (2019) explicitam a *formalização por meio de instrumentos normativos*. Esse grupo de estudos apresenta a existência de dispositivos legais e administrativos que regulamentam a relação entre universidade e campo profissional, como termos de compromisso, convênios e protocolos de cooperação.

Na pesquisa de Lima (2018), a única informação apresentada sobre a formalização da parceria entre universidade e campo de estágio refere-se a um termo de compromisso, assinado

pelo/a graduando/a em Pedagogia, pelo/a gestor/a da instituição de educação infantil e pelo/a responsável da Agência de Estágio da universidade, que é previsto no PPC do curso de Pedagogia da FACED/UFC. Segundo esse documento, as escolas de educação infantil que atuam como campo de estágio são selecionadas por meio de convênio firmado entre a universidade, o Governo do Estado do Ceará e a Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Souza (2021) também explicita a existência de convênios celebrados entre a universidade, os/as estudantes e as instituições concedentes, formalizados por meio de termos de compromisso. Segundo a autora, essa formalização é evidenciada no PPC do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG – UnU), vinculada à assinatura de convênios entre a universidade, os/as estudantes e as instituições concedentes, por meio da celebração de termo de compromisso.

Rossi (2022) aponta a exigência do Termo de Compromisso de Estágio, conforme previsto na Lei nº 11.788/2008, que inclui a contratação de seguro contra acidentes pessoais. O documento é compreendido pelas gestoras como um instrumento de cuidado, considerando a especificidade do trabalho com crianças pequenas. A pesquisadora explica que a universidade realiza um levantamento prévio junto às Secretarias de Administração e Gestão de Pessoas e à Secretaria de Educação para identificar as escolas aptas a receber os/as estagiários/as, as quais são posteriormente indicadas no Termo de Compromisso de Estágio (TCE).

Após a verificação e validação da documentação, a Secretaria de Educação encaminha as informações às escolas, respeitando os tempos e as características de cada unidade. Esse cuidado se intensifica nas instituições de educação infantil, como indica a fala de uma das diretoras entrevistadas: "[...] a inserção do estagiário passaria por essa conversa com as famílias, pela própria professora antes, apresentando a estagiária, a função e tudo mais, porque eu acho que, com as crianças menores, as famílias ficam mais próximas, mais preocupadas, né [...]" (D1A *apud* Rossi, 2022, p. 99). De modo particular, Rossi (2022) evidencia a sensibilidade e a atenção ao cuidado na inserção de estagiários/as em instituições de educação infantil, sinalizando uma compreensão mais aprofundada, por parte da Secretaria, da especificidade dessa etapa da educação básica.

No contexto internacional, Silva (2019) apresenta a experiência da Universidade de Évora, em Portugal, onde a formalização ocorre por meio de protocolos de cooperação previstos no Decreto-Lei nº 79/2014. Esses protocolos estabelecem responsabilidades compartilhadas entre universidade e campo profissional, assegurando condições estruturais e pedagógicas condizentes com os princípios da prática de ensino supervisionada.

Entre os critérios definidos nos protocolos estão: a previsão de acolhimento de estudantes de diferentes especialidades pelas instituições cooperantes; a explicitação dos níveis, ciclos e disciplinas em que se realiza a prática; a identificação dos orientadores cooperantes, com experiência docente mínima de cinco anos; e a delimitação do número de vagas por área. Ademais, o documento define a distribuição de funções entre os envolvidos, a exigência da presença do orientador durante as atividades de estágio e a participação dos/as estagiários/as em atividades extracurriculares, desde que devidamente acompanhados.

Para Silva (2019), o documento de cooperação possibilita uma melhor definição do caminho do estágio, assim como da função de cada instituição, abrindo espaço para uma interação dialógica e contextualizada entre professor/a orientador/a, cooperante e estudante/as, potencializando assim o seu desenvolvimento profissional.

Quanto as pesquisas que mostram *formalizações com referências parciais a documentos institucionais,* destacam-se os estudos de Silva (2016), Melo (2014), Oliveira (2016) e Barros (2023).

Embora documentos como os Projetos Pedagógicos de Curso e os planos de ensino apresentem orientações ou intenções quanto à articulação com o campo profissional, não há, nas análises dessas pesquisas, uma explicitação clara dos instrumentos formais utilizados para regulamentar a relação entre as instituições envolvidas.

Silva (2016) menciona a existência do Programa de Estágio da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, regulamentado pelo Decreto nº 14.456/2011, e apresenta trechos do PPC que preveem o planejamento conjunto entre orientador/a e estagiário/a, mas não detalha os documentos que sustentam essa formalização. De modo pontual, são apresentadas algumas referências legais à formalização da relação entre universidade e campo profissional.

Dentre elas, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFES e a Resolução CEPE nº 74/2010. A autora destaca o artigo 4º, inciso III do PPC, que prevê a participação conjunta do/a professor/a supervisor/a (da universidade) e do/a estagiário/a nas atividades de campo. Também é destacado o artigo 6º, que estabelece o planejamento coletivo do estágio entre esses atores, respeitando as normas da instituição concedente. No entanto, essas informações aparecem no estudo de forma sucinta, não sendo acompanhadas de menções diretas a convênios, termos de compromisso ou outros instrumentos legais que formalizam a parceria entre universidade e campo profissional.

Na pesquisa de Melo (2014), a relação entre universidade e campo profissional no contexto do estágio supervisionado em educação infantil é referida a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da CAP/UERN, aprovado em 2008. O referido PPC

constitui-se como o principal instrumento normativo analisado pela pesquisadora, sugerindo que há formalização de parcerias com as escolas-campo[24] de estágio, com as secretarias municipais de educação, além da articulação interna com as pró-reitorias da universidade, como a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Assuntos Estudantis (PRORHAE).

Apesar dessas indicações, a autora não explicita com clareza o tipo de formalização adotado, mencionando apenas que o Departamento de Educação, por meio da Coordenação de Estágio Supervisionado, contata as escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Patu para implementar um Programa de Interação Formativa para o Pedagogo. Esse programa prevê o desenvolvimento de ações como:

> a) Formação Continuada para os Professores Gestores das escolas campo de estágio através de Cursos *Lato-Sensu*, bem como de assistências pedagógicas sistemáticas;
> b) Seminários de socialização e avaliação sobre os Estágios Supervisionados;
> c) Pesquisas diagnósticas relativas às necessidades formativas nos espaços escolares e acadêmicos (PPC, 2008, p. 69 *apud* Melo, 2014, p. 66).

Ainda segundo Mello (2014, p. 65), o PPC analisado prevê que o/a professor/a orientador/a realize visitas à instituição de estágio com uma "frequência mínima de duas vezes por estagiário", configurando assim uma exigência institucional de acompanhamento mais próximo ao campo. Da mesma forma, o PPC analisado não explicita como ocorrem os fluxos de comunicação entre os sujeitos e instituições envolvidas, nem se existem instâncias formais de interlocução, como reuniões periódicas, pactuações coletivas ou momentos de planejamento e devolutiva conjunta entre universidade e campo profissional.

Outrossim, a avaliação do estágio, embora citada como responsabilidade compartilhada entre os/as professores/as orientadores/as e colaboradores/as, também não é discutida em termos de critérios, instrumentos ou processos de tomada de decisão.

O estudo de Oliveira (2016), embora não apresente de forma direta convênios ou termos de compromisso específicos presentes no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, traz um posicionamento crítico da autora em defesa de uma proposta metodológica de estágio nos PPCs dos cursos que se materialize em vínculos institucionais efetivos.

> [...] seria interessante que o curso de Pedagogia investigado não apenas colocasse em seu projeto que o estágio tem a intenção de promover a união entre teoria-prática, mas que registrasse uma determinada proposta/diretriz

[24] No PPC o campo profissional é denominado como escola-campo.

> quanto à realização do estágio, oferecendo contributos à instituição municipal e ao estagiário, mediante o estabelecimento de um vínculo que viabilizasse a aceitação e o acolhimento dos futuros professores, com uma proposta metodológica de estágio (Oliveira, 2016, p. 135).

Nesse contexto, a autora ressalta que a integração entre teoria e prática não deve constituir uma responsabilidade apenas do/a professor/a orientador/a de estágio, mas sim um trabalho colaborativo que envolva igualmente o/a professor/a supervisor do campo profissional.

A pesquisa de Barros (2023), realizada na Universidade Federal de Alagoas, não apresenta informações claras sobre a formalização entre universidade e campo, mas aponta a existência de articulações prévias com os CMEIs, nas quais professores/as universitários/as realizam interlocuções com a gestão e com os/as docentes das instituições antes da entrada dos/as estagiários/as.

No estudo, é possível identificar que a articulação entre os contextos formativos prevê um compromisso de frequência do/a professor orientador/a no CMEI, conforme é destacado pela pesquisadora:

> Um dos grandes diferenciais da proposta de estágio apresentado é justamente a presença do professor orientador na escola, pois sua avaliação e orientação não fica apenas condicionada às informações fornecidas nos registros, sendo também possibilitada a partir do diálogo e observação (Barros, 2023, p. 92).

A partir da descrição da autora, observa-se a existência de práticas que envolvem aproximação entre universidade e campo, ainda que não estejam vinculadas, no estudo, a instrumentos legais ou administrativos formalizados.

A análise dos dados das pesquisas de Lima (2018), Souza (2021), Rossi (2022) Lima (2018), Souza (2021), Rossi (2022), Silva (2016) e Silva (2019), Silva (2019), Melo (2014), Oliveira (2016) e Barros (2023) indica que, entre os estudos que abordam a formalização entre relação entre universidade e campo profissional, poucos apresentam informações detalhadas sobre os processos de formalização dessa parceria. Ainda que alguns estudos citem a existência de instrumentos normativos, como termos de compromisso, convênios e protocolos, essas menções aparecem de forma pontual. Esta constatação aponta para o fato de a formalização ainda ser pouco explorada na literatura, quando se pensa na relação universidade e campo profissional por meio do estágio supervisionado em educação infantil.

Em determinadas situações, os documentos institucionais referenciados (como PPCs e planos de ensino) sinalizam intenções de articulação interinstitucional, mas sem detalhamento sobre os mecanismos formais que sustentam essas parcerias. Tal fato dialoga com o apontamento de Zabalza (2014) sobre a ausência de protocolos interinstitucionais claramente

estabelecidos como uma das fragilidades recorrentes do estágio supervisionado, dificultando a definição de objetivos compartilhados entre universidade e campo profissional.

Por outro lado, há pesquisas que mostram experiências que indicam caminhos mais consistentes de formalização. Observa-se, por exemplo, a existência de convênios e protocolos firmados entre universidades, secretarias de educação e outros entes públicos, o que sinaliza para articulações interinstitucionais que extrapolam o âmbito local municipal, responsável pela oferta da educação infantil.

Identificam-se tanto processos organizados de levantamento prévio das instituições aptas à recepção de estagiários/as quanto aqueles realizados de forma colaborativa entre universidades e secretarias, o que sugere a presença de dispositivos institucionais voltados à regulação da parceria. Essas estratégias são acompanhadas, em alguns contextos, por práticas que articulam os dispositivos legais a ações formativas centradas no cuidado, na escuta e no acolhimento das crianças e de suas famílias, o que pode ser compreendido como indício de compromissos éticos entre as instituições envolvidas.

Nesse sentido, destaca-se também a experiência internacional, como a da Universidade de Évora, que apresenta protocolos de cooperação institucional amparados por normativas legais e orientados pela definição clara de responsabilidades compartilhadas entre universidade e campo profissional, reforçando a dimensão institucional do estágio.

Assim, as pesquisas analisadas tornam visível a importância da dimensão institucional do estágio, conforme destaca Zabalza (2014) ao se referir à necessidade de compromissos interinstitucionais sustentados por uma base legal e organizacional. O autor também chama atenção para o fato de que tais aspectos formais, embora necessários, não são suficientes, sendo igualmente relevante a fluidez das relações entre os sujeitos diretamente envolvidos no processo, como professores orientadores e supervisores.

As pesquisas analisadas oferecem subsídios relevantes para compreender os diferentes modos pelos quais a formalização da parceria entre universidade e campo profissional tem sido tratada, evidenciando tanto suas potencialidades quanto as limitações ainda presentes no contexto do estágio supervisionado em educação infantil.

Dando seguimento à busca pela compreensão de como essa relação tem sido discutida, compreendida e experienciada, na categoria a seguir empreendo algumas análises voltadas aos papéis e protagonismos atribuídos aos diferentes atores envolvidos no estágio (estudante, professor/a orientador/a e professor/a supervisor/a).

7.2 Papéis e protagonismo atribuídos aos diferentes atores

Esta tese também parte do princípio de que a definição de papéis e responsabilidades constitui uma condição necessária para a consolidação de parcerias efetivas entre universidade e campo profissional, de modo que contribua para a formação dos/as professores/as.

No entanto, longe de se fazer julgamento, mas sim de refletir, é fundamental considerar que o modo como esses papéis são definidos ou compreendidos pelos atores (estudantes, professor/a orientador/a e professor/a do campo profissional) pode tanto potencializar quanto limitar o processo formativo do/a professor/a, assim como a construção de relações dialógicas entre universidade e campo profissional.

A partir da análise dos 15 (quinze) estudos selecionados sobre o estágio supervisionado em educação infantil (Melo, 2014; Drumond, 2014; Silva, 2016; Oliveira, 2016; Pilonetto, 2017; Oliveira, 2017; Bonfanti, 2017; Lima, 2018; Silva, 2019; Souza, 2021; Rossi, 2022; Batista, 2022; Vinhaa, 2023; Barros, 2023; Defaveri, 2024), foi possível identificar que os papéis e o protagonismo dos diferentes atores envolvidos nesse processo formativo são atravessados por distintas formas de conceber e exercer tais papéis no âmbito do estágio supervisionado.

7.2.1 O papel do/a estagiário/a: entre a observação e a autoria

No contexto da formação inicial de professores/as, o/a estagiário/a é um dos atores em constante formação, o que exige uma vivência constante no campo profissional para compreender com maior profundidade a educação infantil. Nesse percurso, as experiências são marcadas por tensões, descobertas e aprendizagens sobre o ser e o fazer docente na educação infantil.

A menção ao papel do/a estagiário/a esteve presente em 10 (dez) pesquisas, a saber: Melo (2014), Drumond (2014), Oliveira (2016), Pilonetto (2017), Oliveira (2017), Lima (2018), Silva (2019), Rossi (2022), Batista (2022) e Vinhaa (2023). Nos estudos, os/as estagiários/as aparecem *enquanto observador* e *enquanto aprendiz ativo e professor/a*. Paralelamente, emergem discussões que tensionam as *limitações e as possibilidades do protagonismo* discente no contexto do estágio supervisionado em educação infantil, revelando que a construção desse papel está diretamente relacionada às condições formativas oferecidas pelas instituições envolvidas e às relações estabelecidas com os demais sujeitos do processo.

As discussões sobre *papel do/a estagiário/a enquanto observador*, foram apresentadas, ainda que de maneira pontual ou implícita, nas pesquisas de Drumond (2014), Oliveira (2016), Pilonetto (2017) e Rossi (2022). Esses estudos evidenciam limites na organização e condução da etapa de observação do estágio supervisionado, bem como tensões que emergem quando o papel do/a estagiário/a não é previamente dialogado com os atores envolvidos.

Na pesquisa de Oliveira (2016, p. 134), a autora problematiza os efeitos do papel atribuído ao/à estagiário/a como mero observador/a ao afirmar que "[...] os estagiários e os professores regentes trabalham em situações constrangedoras, onde o estagiário registra suas observações e, posteriormente, 'avalia' as ações docentes".

Ao aplicar um questionário com estudantes do 4º período do curso de Pedagogia que já haviam realizado o estágio de observação em creche e pré-escola, a autora observou a ausência de orientação, limitando-se à preparação quanto a parte burocrática e a postura do estagiário na instituição, falta de uma definição clara dos papéis a serem assumidos pelos/as estagiários/as, bem como a falta de organização quanto à carga horária e à distribuição do tempo de estágio. Conforme evidenciado em sua pesquisa, enquanto alguns estudantes concentraram diversas horas seguidas por dia, concluindo o estágio em poucas semanas, outros o realizaram em horários fragmentados ao longo de vários meses.

Diante das respostas dos/as estagiários/as, Oliveira (2016) chega à conclusão de que o estágio de observação foi realizado, possivelmente, de forma passiva, concentrando-se em aspectos burocráticos e normativos, visto que os/as estagiários/as mencionaram que tinham que seguir o roteiro entregue pelos/as professores/as orientadores/as da universidade.

No referido roteiro, denominado por uma das participantes como "panfletos", constavam as mesmas orientações de observação tanto para a creche quanto para a pré-escola, como relata uma das estagiárias: "Tinha a mesma coisa: analisar o ambiente, analisar as metodologias, os conteúdos, se os intervalos eram separados, a dinâmica, né, essas coisas" (Oliveira, 2016, p. 124).

Nesse sentido, Oliveira (2016) considera que o modelo de estágio baseado unicamente na observação guiada por um roteiro não se mostra suficiente para a formação de professores/as. A autora reconhece, no entanto, a importância da observação como etapa inicial do processo formativo, desde que seja bem organizada e articulada a outras experiências que possibilitem maior envolvimento e reflexão por parte dos/as estagiários/as.

A partir da análise dos dados de sua pesquisa, a autora destaca que "os estudantes não tiveram preparação para observar e nem para analisar os diversos aspectos do trabalho

pedagógico com crianças pequenas que poderiam captar ao longo do estágio" (Oliveira, 2016, p. 128).

A pesquisadora problematiza esse tipo de observação passiva afirmando que:

> Se isto ocorre é porque, de alguma maneira, a instituição formadora e a instituição de Educação Infantil não consideram importante a aprendizagem da docência. Esta observação passiva, na qual o docente da creche/pré-escola atua sem considerar ou reconhecer a presença do estagiário (futuro professor) e onde o estagiário, muitas vezes, não consegue ao menos auxiliar/interagir com o professor regente e o grupo de crianças e permanece apenas observando e fazendo anotações, não forma para a docência (Oliveira, 2016, p. 125).

Ao analisar os relatórios de estágio, Oliveira (2016) destaca que os/as estudantes relataram insegurança e dificuldades para efetivar um papel de observador/a mais ativo/a, centrando-se, em muitos casos, em aspectos físicos da instituição, como a adequação ou não do espaço, sem conseguir problematizar as práticas pedagógicas vivenciadas. Isso se expressa nos relatórios analisados, conforme aponta a autora:

> [...] vimos que os relatórios eram sucintos e uns o fizeram detalhando o dia a dia, enquanto outros apresentaram uma síntese geral do estágio com uma página de escrita. Concluímos que estes documentos não apresentam intenção de análise crítica fundamentada, apenas apresentam descrições e reflexões genéricas, pessoais, baseadas no senso comum ou na experiência da Educação Infantil vivida pelos estagiários (Oliveira, 2016, p. 150).

De acordo com Oliveira (2016), os dados de sua pesquisa tendem a revelar que os/as estagiários, apenas observaram, descreveram, registraram, mas não conseguiram interpretar o que viram à luz de referenciais teóricos.

Na pesquisa de Pilonetto (2017), por sua vez, foi possível identificar apontamentos que vão na mesma direção da dificuldade expressa na pesquisa de Oliveira (2016), especialmente no que se refere à compreensão do papel atribuído ao/à estagiário/a no momento da observação, quando não planejado. De acordo com Piloneto (2017), quando o exercício da observação não é bem explicitado e mediado, gera desconforto tanto para os/as estagiários quanto para os/as professores/as. A autora problematiza esse tipo de papel e reconhece que ainda é possível encontrar observação passiva e julgadora na formação inicial, principalmente em contexto de estágio supervisionado.

Pilonetto (2017, p. 106) chama a atenção para o cuidado na observação, pois, para a pesquisadora, antes de qualquer julgamento, torna-se necessário identificar e compreender de forma reflexiva os limites de ordem pedagógica, institucional e administrativa, situando-os no contexto dos processos formativos, pois "olhar o que o outro – professor – faz ou deixou de

fazer não pode ser a premissa da formação, mas pode ser mobilizador de reflexões sobre a prática, sobre as compreensões constituídas em sua formação". Além disso, Pilonetto (2017) ressalta que o tempo reduzido de observação e permanência dos/as estagiários/as nas instituições pode limitar a construção de análises mais consistentes, favorecendo leituras apressadas sobre o cotidiano escolar.

Ao discutir o papel da observação no estágio, a autora propõe uma compreensão ampliada dessa etapa, reconhecendo-a como uma dimensão essencial do processo formativo, para não colocar o/a estagiário/a e nem os/as professores/as em situação de conflito. Para a pesquisadora, a observação é entendida, assim, não como um exercício neutro ou passivo, mas como um momento ativo e reflexivo, que contribui para a construção de compreensões sobre o cuidado e a educação na infância.

Rossi (2022) traz como um dos eixos de análise os diferentes papéis no estágio curricular supervisionado na educação infantil. Ela observa, a partir de seus dados, que os/as estagiários/as são frequentemente percebidos apenas como estudantes vindos da universidade, não como futuros professores e possíveis parceiros de trabalho. Os depoimentos de participantes de sua pesquisa revelam que essa percepção gera desconforto e resistência por parte dos/as professores/as do campo profissional, que se sentem observados/as, avaliados/as e criticados/as.

Rossi (2022, p. 102) argumenta que a percepção do/a estagiário/a enquanto observador/a e avaliador/a pode "estar relacionada a uma fragilidade na parceria estabelecida entre a universidade e a escola, conforme revelado nas falas das profissionais, que pode ter emergido possivelmente por imprecisões de orientações dos estagiários para a entrada nas escolas."

Os resultados das entrevistas, segundo Rossi (2022, p. 103), revelam a necessidade de que o estágio seja planejado coletivamente por meio da indução profissional, pois, para a pesquisadora, essa é uma "[...] fase sensível à formação de professores que está vinculada a toda trajetória profissional, em virtude do modo como ocorrem as interações entre os pares e na escola".

Na pesquisa de Drumond (2014), também são discutidos os efeitos dessa fragilidade institucional na recepção dos/as estagiários/as. A autora analisa cadernos de campo, seminários e artigos produzidos pelas estagiárias, identificando que, no campo profissional, as professoras demonstram certa desconfiança em relação à presença das estagiárias nas instituições de educação infantil, percebendo-as como "estranhas", por serem vistas como pessoas "de fora".

Segundo Drumond (2014), essa percepção pode gerar incômodos, fazendo com que algumas professoras se sintam observadas e temam possíveis julgamentos sobre suas práticas. Para tanto, Drumond (2014) destaca que os/as estagiários/as são incentivados a um constante

trabalho de observação cuidadosa enquanto metodologia de trabalho, diferente de uma compreensão da observação como uma primeira etapa do estágio, sem muita relevância.

Embora reconheça a importância da observação como metodologia formativa, desde que planejada e refletida em conjunto com os/as professores/as orientadores/as, a autora problematiza o modo como essa etapa tem sido conduzida, especialmente diante de interferências no momento da observação. Nesse contexto, em sua pesquisa, relata que, mesmo quando previamente acordado que as estagiárias fariam apenas observações, algumas professoras do campo profissional solicitaram que elas desempenhassem tarefas diversas, como cuidar das crianças na ausência da professora ou preparar materiais como recortes de "tarefinhas".

Diante disso, Drumond (2014, p.163) destaca a necessidade de discutir e explicitar o papel do/a estagiário/a no espaço da instituição educativa, indagando: "afinal, qual é a função do(a) estagiário(a): aprendiz? ajudante? pesquisador(a)?". Para a autora, essa é uma questão que precisa ser enfrentada pelas universidades e pelos sistemas de ensino, de modo a fortalecer uma relação de parceria na formação de futuros/as professores/as.

A compreensão do/a estagiário/a que assume o *papel enquanto aprendiz ativo e professor/a* aparece de forma recorrente nas pesquisas analisadas (Melo, 2014; Pilonetto, 2017; Lima, 2018; Silva, 2019; Rossi, 2022; Vinhaa, 2023), revelando-se como uma condição inerente ao processo de formação de professores/as no estágio supervisionado em educação infantil.

No estudo de Melo (2014), os relatos dos/as estagiários/as indicam que estes se percebem como sujeitos ativos no processo formativo, assumindo o papel de aprendizes protagonistas. As entrevistas revelam aprendizagens significativas da experiência de estágio, que envolvem tanto a construção pessoal e profissional de conhecimentos quanto o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e de uma postura investigativa.

Entre aprendizagens destacadas, apresentam-se o exercício da observação, a compreensão mais aprofundada sobre o papel do/a professor/a de educação infantil, a elevação do nível conceitual acerca das especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, a articulação entre teoria e prática e o exercício concreto da docência. Como afirma a autora, "[...] essas apropriações podem possibilitar que os Estagiários, quando oportunizados a atuar nesse contexto como docentes, tenham mais propriedade para trabalhar com o significado e características essenciais da Educação Infantil" (Melo, 2014, p. 118).

Melo (2014) destaca que, no contexto do estágio, o/a graduando/a participa de um processo dinâmico de construção do próprio conhecimento, o qual deve ser impulsionado pela

interação com o/a professor/a colaborador/a, o/a professor/a supervisor/a e, especialmente, com as crianças. Nesse sentido, para a autora,

> [...] o ato mediacional que ocorre no Estágio alcança seu fim na medida em que os atores sociais envolvidos nesse contexto assumem o protagonismo na construção de conhecimentos/saberes pessoais, permitindo-se questionar, duvidar, considerar, refletir sobre os conhecimentos e construir outros politicamente situados (Melo, 2014, p. 177).

Essa perspectiva se aproxima do que é discutido por Pilonetto (2017), ao apresentar o papel do/a estagiário/a como ator ativo que assume uma postura reflexiva diante da prática. Na proposta do componente curricular Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III, o/a estudante é convocado/a se envolver ativamente com a instituição de educação infantil, desenvolvendo um olhar crítico sobre as ações realizadas e as observações produzidas.

A autora evidencia que o contato direto com as crianças e com o cotidiano das instituições de educação infantil desencadeia um movimento de (des)estruturação e reestruturação das compreensões dos/as acadêmicos/as estagiários/as acerca do cuidado, da educação, da infância e da ação pedagógica.

Esse processo, vivenciado no contexto do estágio supervisionado, gera reflexões significativas para a constituição da identidade docente e para a ressignificação das práticas educativas. Como destaca Pilonetto (2017),

> [...] o momento do estágio supervisionado tem provocado nos acadêmicos estagiários reflexões sobre suas práticas com as crianças, sobre a formação de professores, sobre a criança que está nas instituições de educação infantil, sobre o cuidado e a educação (Pilonetto, 2017, p. 141).

De forma convergente, Lima (2018) também compreende o papel do/a estagiário/a como o de aprendiz, sobretudo diante do desafio de superar a histórica separação entre teoria e prática na formação inicial docente.

A autora evidencia que o estágio supervisionado em educação infantil se constitui como espaço de tensionamento e de construção de novas compreensões sobre a docência, permitindo ao/à estagiário/a vivenciar a práxis educativa e construir aprendizagens que ultrapassam a simples aplicação de conhecimentos previamente adquiridos.

Em uma das entrevistas realizadas com professoras orientadoras do estágio, essa dimensão do/a estagiário/a como aprendiz é explicitamente defendida. A professora afirma que tanto os/as estudantes quanto os/as docentes universitários/as devem se posicionar em “estado de aprendiz”, reconhecendo-se como sujeitos em formação, abertos à escuta e ao diálogo com

a realidade das instituições de educação infantil. Nas palavras da professora, citada por Lima (2018):

> [...] uma outra coisa que eu defendo muito é conseguir isso, é a nossa… o nosso estado de aprendiz, a gente [professora universitária e estudantes de Pedagogia] ir pra lá, a gente tá indo pra lá representando a universidade, nós estamos indo representando a UFC. Então, ninguém chega lá com a arrogância de ser um estudante da UFC, que vai fazer uma intervenção em um local, que não está bom, aí a gente chega lá e faz aquela intervenção, e modifica aquela realidade, não trabalho nessa perspectiva. Então, pra gente alcançar isso, é a primeira coisa que a gente precisa ter durante tanto a chegada, como durante toda a vivência do Estágio. É esse estado de ser aprendiz, da gente estar lá para aprender (Lima, 2018, p. 72).

Ainda de acordo com Lima (2018), as aprendizagens construídas pelas estagiárias ao longo do processo formativo foram amplamente relacionadas à docência na educação infantil, com destaque para a apropriação da práxis, a experimentação concreta de conhecimentos e a articulação entre teoria e prática (Lima, 2018, p. 78).

Nas pesquisas de Rossi (2022), Vinhaa (2023) e Silva (2019), o papel do/a estagiário/a é aprofundado a partir da compreensão de que exercem também o papel de professor/a e que a aprendizagem ocorre simultaneamente à vivência do exercício docente.

Na investigação de Rossi (2022), apesar de discutir sobre o papel do/a estagiário como observador, também é destacado o papel do/a estagiário/a como aprendiz, que ultrapassa a posição de mero/a observador/a ou executor/a de tarefas para assumir, de fato, o lugar de "professor-estagiário". Para a autora, o estágio promove trocas de lugar simbólicas e concretas, nas quais o/a estagiário/a vivência experiências singulares de tornar-se professor/a.

Nesse processo, as estudantes passam a se reconhecer como profissionais da docência, assumindo responsabilidades pedagógicas e construindo uma identidade profissional em interlocução com as crianças e com o cotidiano escolar. Como ressalta Rossi (2022, p. 88), "[...] as estudantes passam a se colocar no lugar de professora titular e tomam para si a responsabilidade. São capazes de sentir sua profissão, reconhecendo-se como professoras, tornando-se protagonistas junto às crianças em suas salas de aula".

No entanto, para que o/a estagiário/a possa, de fato, exercer o papel de professor/a em formação, e não apenas de observador/a ou executor/a de tarefas, Rossi (2022) defende a necessidade de equilíbrio e corresponsabilidade entre os sujeitos e instituições envolvidos no estágio supervisionado: universidade, escola, professores/as e estagiários/as. Segundo a autora, é nesse entrelaçamento de saberes e na construção coletiva da prática que a formação docente

ganha força e potência, possibilitando vivências mais significativas e integradas no contexto do estágio supervisionado.

De modo similar, Vinhaa (2023) reconhece o/a estagiário/a como sujeito em processo de aprendizagem que atua como profissional da educação. A partir das respostas das professoras iniciantes da educação infantil, a autora identifica que os/as estagiários/as, ao serem inseridos/as no cotidiano, enfrentam múltiplas situações nas instituições de educação infantil, tais como questionamentos sobre a pertinência de propostas pedagógicas voltadas à musicalização, à inclusão, às brincadeiras e ao desenvolvimento da autonomia, além de vivenciarem experiências relacionadas à afetividade das crianças, a episódios de conflitos, violências e birras.

Essas vivências, conforme a autora, contribuem significativamente para a constituição da identidade docente, ao mesmo tempo em que podem despertar o interesse por investigações e aprofundamentos temáticos futuros, as quais, contribuem significativamente para a constituição da identidade docente. A vivência dessas situações pode, inclusive, despertar o interesse por investigações futuras e o aprofundamento de temáticas específicas (Vinha, 2023).

Silva (2019) também concebe o papel da estagiária a partir de uma dupla dimensão: como aprendiz e como professora em constituição. A autora enfatiza que a estagiária é "[...] uma parceira em processo de aprendizagem e de ingresso numa nova profissão" (Silva, 2019, p. 182), sendo esse processo sustentado por práticas de observação, experimentação e reflexão crítica sobre o exercício docente.

Segundo a estudiosa, esse movimento de aprendizagem não se restringe à aquisição de técnicas, mas implica o desenvolvimento de uma postura investigativa, evidenciada na construção de registros sistemáticos no caderno de formação, na planificação das ações diárias e semanais, e na elaboração de um projeto de trabalho com as crianças, que culmina na produção do relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES), considerado uma produção equivalente a uma dissertação de mestrado. Ao mesmo tempo, espera-se que, do ponto de vista ético, o comportamento da estagiária se assemelhe ao de uma profissional, ainda que ela esteja em processo de introdução à docência.

A mudança de papel de estagiária para assumir o papel de uma professora de educação infantil, conforme aponta Silva (2019), pode ser percebida nas relações que a estagiária estabelece com as crianças. Em depoimento da estagiária, nota-se que a construção do papel de educadora se intensifica à medida que as estudantes são desafiadas a lidar com as demandas do cotidiano da sala, como a atenção das crianças e a necessidade de criar estratégias pedagógicas para envolvê-las.

A análise da autora revela, portanto, que o papel da estagiária não é estático:

> O papel da estagiária é o de quem se experimenta e se projeta na e pela aprendizagem da profissão. A ele cabe refletir também quem é a instituição de educação de infância onde atua e ao mesmo tempo perceber como integrante dos acontecimentos ali contextualizados. Cabe também o olhar acerca de si, no aqui e agora do estágio, para que se projete para além dele, como profissional (Silva, 2019, p. 134).

Na pesquisa de Silva (2019), também podemos encontrar algumas orientações às estagiárias quanto ao seu papel que contribui para a formação, como a de "[...] estarem atentas à qualidade das interações entre adultos e crianças, focando seu olhar na própria prática" (Silva, p. 141). Para tanto, é possível identificar em algumas pesquisas que compõem este Estado do Conhecimento alguns indícios de que os/as estagiários/as nem sempre encontram espaço para exercer esse papel de aprendiz com características mais ativa, crítica e autoral durante o estágio, como veremos abaixo.

Embora os papéis do/a estagiário/a como observador/a e como aprendiz sejam recorrentes nas pesquisas analisadas, alguns estudos também indicam a existência de limites à construção do protagonismo estudantil. Esses limites não configuram um papel em si, mas sim condições formativas que atravessam e impactam o modo como os papéis são vivenciados no estágio supervisionado.

A limitação do protagonismo do/a estagiário/a, ainda que não seja amplamente desenvolvida nas pesquisas, aparece pontualmente em trechos das investigações de Oliveira (2017), Batista (2022) e Drumond (2014). Nessas produções, é possível identificar indícios de que os/as estagiários/as nem sempre encontram espaço para exercer uma atuação mais ativa, crítica e autoral durante o estágio.

Na pesquisa de Oliveira (2017), embora a autora destaque as contribuições do estágio supervisionado na formação de professores/as para a educação infantil, especialmente no que se refere à compreensão da articulação entre teoria e prática, ela também reflete sobre a proposta do estágio na Universidade Católica do Paraná e reconhece fragilidades relacionadas à presença ativa dos/as estudantes no campo. Conforme aponta:

> Ainda não conseguimos imprimir no estágio o aspecto de protagonismo dos estudantes, visto que eles estão no espaço educativo uma vez por semana, por um período, e isto não é o suficiente para que o aluno se sinta envolvido no estágio. Desse modo, ele não consegue protagonizar sua presença, por meio de ações mobilizadoras para ele, para as crianças e para os professores (Oliveira, 2017, p. 225).

Para a autora, é fundamental que os/as estudantes assumam o protagonismo de suas ações no estágio, pois somente a partir dessa vivência ativa e significativa é que poderão estabelecer relações formativas entre teoria e prática.

Esta articulação, segundo Oliveira (2017), exige tempo de experiência e de familiarização com o ambiente escolar, de modo que os/as estagiários/as possam sentir-se à vontade para construir saberes e desenvolver práticas em sintonia com o cotidiano da educação infantil. Como ressalta,

> [...] é necessário que haja momentos em que os estudantes se sintam mais à vontade, pois já estão familiarizados com o ambiente e com a prática desenvolvida. E estas questões acabam sendo o diferencial do estágio como momento de construção de saberes e práticas (Oliveira, 2017, p. 225).

Na pesquisa de Batista (2022), a limitação do protagonismo também se expressa nos relatos dos/as participantes. Um dos estudantes entrevistados manifesta frustração diante da ausência de liberdade e de autoria na experiência de regência, revelando que a condução da prática pedagógica é fortemente direcionada por orientações externas, como planos previamente definidos ou materiais didáticos padronizados. Em suas palavras:

> Eu queria muito poder ser o ator, protagonista dessa regência, não fui no estágio do EAJA e não estou sendo agora na EI. Ator no sentido de eu fazer o meu plano [...]. [...] sem dúvida liberdade, a gente é muito controlado. A gente recebe a demanda do professor/orientador que a gente tem que dar aula, o conteúdo é tal [...], a gente não tem essa liberdade, fica tudo muito amarrado, você vai trabalhar com isso, você recebe o livro didático na página, você vai dar isso. [...] nesse ponto que a gente tem pouca liberdade de criar, de desenvolver [...] (Batista, 2022, p. 258).

Batista (2022) analisa que, ao serem explicitados dessa maneira, os relatos revelam uma compreensão da docência fortemente associada à regência, à elaboração de planos de aula e ao cumprimento de conteúdos previamente definidos, desvinculada da produção de conhecimento e da possibilidade de vivência da práxis. Esta compreensão, na visão da autora, evidencia uma concepção reducionista e tecnicista da prática profissional, que compromete a dimensão formativa do estágio supervisionado ao limitar a autonomia e a capacidade criadora dos/as estagiários/as.

Ainda que de forma pontual, assim como nos demais estudos desta subseção, a pesquisa de Drumond (2014) também evidencia indícios de limitação do protagonismo do/a estagiário/a na elaboração de propostas formativas durante o estágio, realizado no 5º semestre na disciplina "Projeto de Estágio", cujo objetivo é desenvolver um projeto que subsidie a realização dos estágios no curso. Segundo a pesquisadora, "são muitas as indagações e as expectativas

expressas por eles(as) (estudantes) com relação a esse estágio, especialmente pelo fato de não ter sido elaborado um projeto de estágio voltado para a Educação Infantil" (Drumond, 2014, p. 154).

Nesse contexto, o relato de uma estagiária revela a ausência de espaço para a autoria no planejamento da prática a ser desenvolvida no campo, impactando diretamente sua percepção quanto ao preparo necessário para o estágio.

> De início me assustou pensar em entrar em uma creche para estagiar sem ter em mãos um projeto, pensado, articulado, produzido por mim. Eu senti falta de um projeto, que eu tivesse elaborado, que eu mesma tivesse escrito. Como seria, como eu faria no espaço da creche, o projeto me daria essa base que eu não tive. Nunca havia estado antes em uma creche, não sabia muitas coisas acerca do espaço ou funcionamento [...] A minha ideia é que essa leitura poderia ter sido feita antes do estágio, um semestre antes, ai a gente ia mais preparada para o estágio. Porque, quando a gente elaborou o projeto pra ir pro estágio do Ensino Fundamental, a gente teve que ler muito pra poder elaborar o projeto. E, assim, a gente se sente mais preparada (Drumond, 2014, p. 154).

A fala destaca a importância da autoria no processo de construção das propostas formativas, apontando que a participação ativa no planejamento constitui não apenas um exercício de protagonismo, mas também uma condição para que o estágio se configure como uma experiência significativa de aprendizagem e de aproximação com os contextos e especificidades da prática pedagógica com crianças pequenas.

As análises realizadas pelas pesquisadoras Melo (2014), Drumond (2014), Oliveira (2016), Pilonetto (2017), Oliveira (2017), Lima (2018), Silva (2019), Rossi (2022), Batista (2022) e Vinhaa (2023) revelam papéis que oscilam entre uma postura mais passiva e uma participação ativa, compreendida como a de um/a aprendiz.

Os estudos indicam que o papel do/a estagiário/a enquanto observador/a apresenta limites, especialmente quando essa etapa não é previamente planejada, mediada e refletida em diálogo entre universidade e campo profissional, ou quando se reduz ao cumprimento de roteiros padronizados e burocráticos. Nesses contextos, surgem visões distorcidas sobre a presença do/a estagiário/a por parte dos/as profissionais do campo, comprometendo a construção de vínculos formativos e o reconhecimento da observação como prática pedagógica significativa.

A ausência de orientação clara e de um planejamento formativo compartilhado, apontada nas pesquisas analisadas, dialoga criticamente com os estudos de Pimenta e Lima (2017) e Ostetto (2008), que revelam que o/a estagiário/a ainda é, muitas vezes, percebido/a como fiscalizador/a do trabalho docente. Para essas autoras, quando não há mediação adequada

entre universidade e campo profissional, a experiência do estágio pode ser compreendida pelo/a estudante como uma tarefa de levantamento de dados, destinada a identificar e denunciar falhas nas instituições escolares.

Ostetto (2012b) defende a possibilidade de ressignificar a observação como uma ação formativa, marcada pela escuta sensível, pela construção de sentidos e pela busca de "desabituar o olhar", para evitar que "[...] o olhar sem foco sobrevoe o interior da instituição que recebe o estagiário e pouse no avesso do seu dia a dia na falta, no limite, na falha, no erro" (Ostetto, 2012b, p. 24).

A redução da observação ao mero preenchimento de roteiros padronizados e burocráticos, conforme evidenciado nas análises, constitui um ponto crítico nas práticas de estágio, demandando reflexão sobre sua intencionalidade formativa. Nesse sentido, Ostetto (2012b) propõe a elaboração de roteiros de observação participativa, construídos de forma compartilhada entre os/as professores/as orientadores/as da universidade e os/as do campo, como estratégia de transparência, escuta e corresponsabilidade no processo formativo.

Nessa perspectiva, a observação, segundo a autora, implica conhecer o cotidiano das instituições de educação infantil, conviver com as crianças desde os bebês, aprender com e sobre os saberes docentes em diálogo com os profissionais e compreender os múltiplos elementos que atravessam esse contexto. Isso inclui também os limites institucionais, públicos e políticos que marcam a realidade das instituições de educação infantil e que devem ser apreendidos pelos/as estagiários/as de forma crítica, porém não julgadora, como parte de um processo de formação ética.

As análises de Drumond (2014), Oliveira (2016), Pilonetto (2017), Rossi (2022) e Batista (2022) evidenciam a complexidade da etapa de observação no estágio supervisionado, especialmente quando esta não é compreendida como parte de um processo formativo que exige planejamento cuidadoso e coletivo. Rossi (2022) e Pilonetto (2017), entretanto, identificaram características tanto do papel do/a estagiário/a passivo quanto do/a participativo.

Por outro lado, as análises de Melo (2014), Pilonetto (2017), Lima (2018), Silva (2019), Rossi (2022) e Vinha (2023) indicam uma concepção ampliada do papel do/a estagiário/a como aprendiz, afastando-se de uma postura passiva. Trata-se de um/a aprendiz ativo/a e protagonista, que atua, observa, registra, pesquisa e reflete no processo em que se constitui como professor/a de educação infantil, a partir de experiências que contribuem para a construção de sua identidade profissional.

Os modos como as pesquisadoras têm revelado o papel do/a estagiário/a como aprendiz ativo/a articulam-se com a noção de professor/a em formação como sujeito que aprende na

relação com o outro, com o cotidiano e com a prática pedagógica, em um movimento que, segundo Freire (2019), envolve reflexão, curiosidade epistemológica, diálogo e práxis transformadora.

As falas e relatos destacados nas pesquisas demonstram que, ao assumirem o papel de aprendizes ativos/as, os/as estagiários/as aprofundam-se na "leitura do real" (Ostetto, 2000), adquirindo condições de "[...] construir o seu papel de professor-pesquisador, exercitando sua capacidade de ler a realidade, visualizar ou detectar as necessidades e, no processo coletivo de reflexão, ir arriscando propostas [...]" (Ostetto, 2000, p. 22). Tal perspectiva evidencia a formação como um movimento de implicação e autoria, no qual o/a estagiário/a é convocado/a a ir além da reprodução, sendo desafiado/a a pensar e agir sobre a realidade concreta da educação infantil.

Entretanto, algumas pesquisas revelam fragilidades relacionadas à presença ativa e protagonista dos/as estudantes no estágio supervisionado, manifestadas tanto no espaço da universidade quanto no campo profissional. Embora os dados sejam apresentados de forma pontual, não se pode desconsiderar que as análises de Oliveira (2017), Batista (2022) e Drumond (2014) evidenciam elementos de uma lógica formativa marcada por uma concepção bancária de educação (Freire, 2019), especialmente quando os/as participantes relatam a falta de autonomia para elaborar projetos, sendo colocados/as na posição de receptores/as de orientações e conteúdos, em vez de atuarem como sujeitos ativos do processo formativo.

Essa perspectiva de educação bancária tende a desconsiderar aspectos fundamentais para a construção de uma experiência significativa para os/as estagiários/as, como os desejos e interesses dos/as estagiários/as, sua curiosidade epistemológica, a ética, a liberdade de expressão, a socialização dos saberes e o levantamento de problemáticas a partir do contexto vivenciado. Elementos que, na relação entre universidade e campo profissional, poderiam potencializar práticas pedagógicas mais autorais e dialógicas.

Assim, os estudos analisados revelam que existem papéis que precisam ser superados, tais como observador/a fiscalizador/a, focado/a em identificar falhas nas práticas docentes; a visão de figura externa e distanciada, percebida como avaliador/a pelos/as professores/as do campo; executor/a de tarefas determinadas pela universidade, com pouca margem de autonomia, atuação do/a estagiário/a descolado/a do cotidiano institucional e da construção coletiva da práxis.

7.2.2 O papel do/a professor/a do campo profissional: entre a passividade e a conformação

Um avanço importante na legislação brasileira referente ao estágio supervisionado é a promulgação da Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que reconhece formalmente o papel do/a professor/a do campo profissional ao atribuir-lhe a função de professor/a supervisor/a, como mencionado na seção 4 desta tese. Nessa seara, pesquisas analisadas neste Estado do Conhecimento apontam para a importância desse profissional na formação dos/as estudantes quando estes passam a ser envolvidos ativamente no processo enquanto protagonistas e parceiros.

O/A professor/a do campo profissional é mencionado em nove estudos (Melo, 2014; Silva, 2016; Oliveira, 2016; Bonfanti, 2017; Oliveira, 2017; Lima, 2018; Rossi, 2022; Barros, 2023; Silva, 2019). Embora as pesquisadoras concebam esse profissional como colaborador de formação, os dados indicam que, em alguns contextos de estágio, a postura adotada pelo/a professor/a se distancia dessa perspectiva, estando relacionada à viabilidade do estágio e às orientações acerca de situações pontuais.

Na pesquisa de Oliveira (2017), a perspectiva sobre o papel do/a professor/a supervisor/a aproxima-se da de coformador/a, uma vez que a atuação docente ao lado dos/as estagiários/as promove uma parceria efetiva com a universidade. Essa atuação é considerada fundamental para a articulação entre teoria e prática, sendo descrita como essencial na construção de experiências pedagógicas qualificadas. A autora afirma que o/a professor/a do campo "[...] torna-se, assim, um verdadeiro parceiro nesta caminhada formativa" (Oliveira, 2017, p. 158).

De forma semelhante, Bonfanti (2017) reconhece o/a professor/a supervisor/a como "coformador/a", especialmente devido à participação do/a profissional nos processos de acompanhamento, mediação e avaliação junto aos/as estagiários/as e aos/às professores/as orientadores/as da universidade. Contudo, a autora também evidencia limitações à consolidação desse papel, destacando que, em determinados contextos, o temor de ser avaliado/a ou exposto/a gera resistência por parte dos/as professores/as do campo. Essas barreiras comprometem, segundo Bonfanti (2017), o estabelecimento de vínculos de confiança entre universidade, escola e estagiários/as, revelando tensões ainda presentes na parceria formativa.

Na pesquisa de Barros (2023), o papel atribuído a esse/a professor/a é nomeado diretamente como parceiro/a. Os dados indicam que os/as professores/as orientadores/as do estágio supervisionado em educação infantil reconhecem o/a profissional do campo como

sujeito que contribui de forma efetiva para o processo formativo, fortalecendo seu engajamento e valorização institucional. Segundo Barros (2023),

> [...] a participação dos professores no campo é importante, pois permite uma segurança maior aos estudantes e até mesmo a possibilidade de diálogo diante de uma intervenção equivocada que o estudante possa não ter percepção devido à falta de maturidade teórica (Barros, 2023, p. 93).

Ao mesmo tempo em que há uma compreensão do seu papel na formação dos/as estagiários/as, a pesquisa ainda revela resistências por parte de alguns/as professores/as em acolher estagiários/as, o que demonstra fragilidades na construção da relação universidade-escola. Os/As professores/as orientadores/as entrevistados apontam que por meio do diálogo estas fragilidades podem ser gradualmente superadas, favorecendo vínculos mais consistentes e colaborativos no contexto do estágio supervisionado.

Na pesquisa de Melo (2014, p. 65), o/a professor/a do campo profissional é denominado professor/a colaborador/a, sendo compreendido como "[...] profissional atuante no campo de estágio que recebe, acompanha e orienta o futuro Pedagogo". Embora o termo não seja conceituado teoricamente ao longo da pesquisa, ele é utilizado para designar aquele que se constitui como referência prática para os/as estagiários/as, colaborando com o processo de ensino e aprendizagem e orientando-os/as sobre as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos da educação infantil.

Além das descrições apresentadas pela autora, as falas das estagiárias entrevistadas reforçam a importância atribuída ao professor colaborador como alguém que apoia, acompanha e orienta, sendo considerado um referencial na prática pedagógica. Uma das estudantes, referenciada pela pesquisadora afirma: "O Professor Colaborador é o que apoia, é o que acompanha e também orienta, é o nosso referencial na prática" (Melo, 2014 p. 165).

Melo (2014) reconhece que essas relações de confiança e colaboração contribuem para ampliar o sentido formativo do estágio, superando práticas centradas apenas na observação ou na execução de tarefas. Menciona, por exemplo, a existência de uma lista de professores/as colaboradores/as elaborada em articulação com instâncias internas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como PROEG, PROEX e PRORHAE, para viabilizar o encaminhamento dos/as estagiários/as às escolas parceiras. Nesse caso, o/a professor/a colaborador/a assume também uma função vinculada à estrutura institucional do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UERN.

No entanto, ainda que se perceba a valorização desses profissionais, o estudo de Melo (2014) mostra que o papel do/a professor/a colaborador/a aparece, em alguns momentos,

atrelado a aspectos organizativos e administrativos da instituição, sem protagonismo, assumindo um papel passivo.

A pesquisa de Silva (2016) apresenta uma compreensão ampliada do papel do/a professor/a do campo como corresponsável pela formação do/a estagiário/a. A autora destaca a importância das partilhas que ocorrem no estágio e defende que os sujeitos envolvidos "[...] não só dão um novo significado ao saber-fazer docente, como também os transforma, e se transformam" (Silva, 2016, p. 30). Nesse processo, o/a professor/a do campo, segundo a pesquisadora, atua como orientador/a, mediador/a de reflexões coletivas, articulando os/as estagiários/as à prática pedagógica vivida no cotidiano da instituição.

Essa dimensão acolhedora, orientadora e reflexiva também se evidencia na pesquisa de Silva (2019). O/A professor/a é chamado/a de cooperante, revelando o quanto esses profissionais se sentem valorizados e reconhecidos, destacando os impactos positivos que seu engajamento promove na formação dos/as estagiários/as.

Silva (2019), ao realizar um estudo de caso na Universidade de Évora, acompanhou reuniões de supervisão, observou o cotidiano do estágio e entrevistou uma estagiária e a professora cooperante, papel que, nesse contexto, é institucionalizado em documentos oficiais da universidade. A autora constatou que a professora cooperante atua como mediadora de reflexões coletivas, promovendo articulações entre os/as estagiários/as, os/as demais educadoras da instituição, a escola como campo formativo e a universidade. Essa mediação se expressa, entre outros aspectos, no acompanhamento dos registros feitos pelas estagiárias no caderno de formação, na discussão sobre os planejamentos e nas reflexões a respeito dos projetos desenvolvidos com as crianças.

Na caracterização de seu papel, a própria educadora cooperante entrevistada destaca a consciência profissional como elemento essencial para acolher e orientar uma nova professora em formação. Em seu depoimento, enfatiza:

> Acho que ser educadora cooperante é uma grande responsabilidade. Conseguirmos passar a alguém nosso trabalho, segundo nosso modelo pedagógico, segundo nosso modelo organizativo de sala, segundo nosso modelo organizativo de grupo... é uma grande responsabilidade! É abrir um bocadinho as portas daquilo que fazemos, daquilo que aprendemos e daquilo que sabemos fazer a alguém que vai entrar no mundo do trabalho (Educadora Cooperante *apud* Silva, 2019, p. 165).

Além da postura formativa e do compromisso com a acolhida, a pesquisa também evidencia a autonomia da educadora cooperante para interromper a relação de cooperação, caso perceba que a continuidade da atuação da estagiária possa comprometer o bem-estar do grupo

de crianças. Essa autonomia revela um papel ativo na regulação das experiências formativas, não apenas no acompanhamento, mas também na orientação ética e pedagógica do estágio.

> Ao sistematizar essas observações, Silva (2019) tece as seguintes considerações sobre a educadora cooperante que acompanhou em sua pesquisa:[...] tem autonomia para interromper o trabalho de cooperação se necessário for considerando o bem-estar do grupo de crianças que acompanha. Facilita a inserção da estagiária no grupo de crianças. Acompanha e dialoga sobre os relatos do caderno de formação, as planificações apresentadas pela estagiária bem como sobre seu trabalho de projeto com as crianças, regulando a pertinência da realizaçãodas ideias apresentadas pela estagiária e sugerindo meios e materiais. Seu conhecimento profissional é valorizado. É uma referência e não um padrão a ser seguido. Inserida numa redede cooperação, tem a oportunidade de manter-se em atualização (Silva, 2019. p. 183).

Esses elementos reforçam a compreensão da professora cooperante como uma figura corresponsável pela formação inicial docente, cujo papel vai além do acompanhamento técnico, incorporando aspectos éticos, formativos e relacionais, essenciais à qualidade do estágio supervisionado.

Rossi (2022) defende que o/a professor/a do campo profissional deve ser compreendido/a como colaborador/a fundamental na articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado em educação infantil. A autora reconhece que esse/a profissional detém saberes específicos da prática pedagógica que podem contribuir significativamente para a formação dos/as estagiários/as, sobretudo na construção de competências voltadas à atuação com crianças de 0 a 5 anos. Essa colaboração se manifesta por meio do diálogo com os/as estudantes, da inserção nas práticas cotidianas da instituição e da mediação entre os saberes escolares e universitários.

A pesquisadora evidencia a importância de um trabalho colaborativo entre universidade, campo profissional e estagiários/as, ressaltando que o papel do/a professor/a que recebe os/as estagiários/as deveria ser mais valorizado e institucionalizado como parte ativa da formação docente. Nos resultados, observa-se que existem professores/as que não se percebem como coformadores/as, como expressa a fala de uma professora: “[...] Mas essa orientação eu penso que eu não encaro que eu teria um papel, assim, de orientadora. [...] Eu acho que a orientadora é a professora lá da universidade [...]” (Rossi, 2022, p. 90).

Ao destacar o estágio como espaço de trocas e aprendizagens compartilhadas, Rossi (2022) defende a corresponsabilidade dos/as professores/as do campo profissional na constituição da docência em contextos reais de atuação com crianças da educação infantil. Entretanto, enfatiza que esse papel, no contexto brasileiro, não está claramente definido,

podendo receber diferentes denominações, como tutor, mentor, professor associado, entre outras.

Na mesma direção, Lima (2018) evidencia que, embora o Projeto Pedagógico do Curso da FACED/UFC preveja a atuação do/a professor/a do campo como orientador/a e facilitador/a da articulação entre os/as estagiários/as e as práticas pedagógicas, essa mediação teórico-prática nem sempre se concretiza. A pesquisa indica lacunas na efetivação de ações colaborativas, como a ausência de momentos sistemáticos de planejamento conjunto entre professores da universidade e do campo profissional.

Os relatos também apontam que o acompanhamento dos/as estagiários/as pelos/as professores/as do campo tende a se restringir a orientações pontuais, comprometendo a continuidade e a qualidade formativa do estágio. Assim, ainda que o papel colaborativo esteja previsto nos documentos institucionais, sua efetivação enfrenta obstáculos que fragilizam a articulação teórico-prática.

Essa discussão, de forma mais sucinta, aparece na pesquisa de Oliveira (2016), que observa que, em determinados momentos, os/as professores/as do campo contribuem para a integração entre teoria e prática, especialmente quando os/as estagiários/as elaboram propostas pedagógicas com base em discussões coletivas envolvendo professores/as da universidade e do campo profissional. No entanto, a pesquisadora também identifica limites para esse papel colaborativo, destacando que, em muitos casos, os/as professores/as do campo assumem uma função mais passiva, centrada em orientações pontuais solicitadas pelos/as estagiários/as.

As pesquisas de Melo (2014), Rossi (2022), Silva (2016), Barros (2023), Oliveira (2016), Silva (2019), Bonfanti (2017), Lima (2018) e Oliveira (2017) permitem observar um movimento de reconhecimento do papel do/a professor/a do campo profissional enquanto colaborador/a, parceiro/a, coformador/a e corresponsável. Esses estudos também evidenciam a importância do/a professor/a do campo como parte integrante do processo de formação dos/as professores/as, seja inicial ou continuada.

Quanto ao reconhecimento do papel do/a professor/a do campo profissional, identificam-se diferentes modos de atuação desse profissional no contexto do estágio supervisionado em educação infantil: como parceiro/a na formação, atuando de forma ativa no processo formativo e assumindo responsabilidades que extrapolam a simples acolhida do/a estagiário/a; como colaborador/a na construção de saberes da prática, contribuindo com sua experiência no planejamento, na mediação e na avaliação das atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as; e como coformador/a, sendo reconhecido/a como parceiro/a da universidade na

formação dos/as professores/as, assumindo uma posição de corresponsabilidade na orientação dos processos formativos.

Nesse sentido, Rocha e Ostetto (2008) enfatizam que esse reconhecimento demanda, necessariamente, o envolvimento ativo do/a professor/a do campo profissional em processos de reflexão crítica sobre sua própria prática e sobre sua trajetória formativa.

Os dados evidenciam que, ao assumir a posição de colaborador/a defendida pelas pesquisadoras, o/a professor/a do campo profissional participa ativamente dos processos de reflexão crítica, tanto sobre sua prática pedagógica quanto sobre a dos/as estagiários/as. Nessa perspectiva, ele/ela também é reconhecido/a como ator/a em formação, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura formativa colaborativa entre universidade e campo profissional.

O conceito de posição, trazido por Nóvoa (2017), possibilita refletir sobre o quanto o papel do/a professor/a do campo profissional enquanto colaborador/a contribui para firmar, de forma consciente e comprometida, seu lugar profissional no estágio supervisionado em educação infantil.

Contudo, apesar desse reconhecimento, algumas pesquisas indicam que ainda há necessidade de uma valorização institucional mais efetiva do/a professor/a do campo profissional por parte das universidades, como apontado por Rossi (2022). Isso permitiria superar aquilo que Cyrino e Souza Neto (2017) chamam de parceria via "camaradagem", de maneira independente, considerando que a valorização profissional não pode ocorrer apenas em plano simbólico ou por boas intenções (Zeichner, 2010).

Além de revelarem avanços importantes no reconhecimento do/a professor/a do campo profissional enquanto ator/a formativo/a, as pesquisas evidenciam a necessidade de abertura desses profissionais para compreenderem plenamente sua posição de colaborador/a, como indicado por Rossi (2022) e Oliveira (2016). Isso aponta para a necessidade de disposição pessoal e interposição profissional (Nóvoa, 2017), referindo-se, respectivamente, ao trabalho contínuo de autoconhecimento e autoconstrução como condição para o exercício da docência com intencionalidade e compromisso ético, bem como ao engajamento com a profissão e com seus pares.

A defesa de uma formação compartilhada, como indicam Calderano (2017), Zabalza (2014), Zeichner (2010) e Nóvoa (2017, 2022), requer compromisso com uma prática dialógica, corresponsável e contextualizada. Nesse contexto, compreende-se que o papel do/a professor/a do campo profissional precisa ser claramente definido, legitimado e sustentado por políticas públicas e institucionais efetivas, condição fundamental para que esses profissionais possam,

de fato, assumir o protagonismo formativo que lhes é atribuído nas experiências mais potentes de estágio supervisionado.

Após a análise dos papéis do/a professor/a do campo profissional, direciono o olhar para outro ator fundamental nesse processo: o/a professor/a orientador/a da universidade. A construção de uma relação formativa sólida e horizontal entre escola e universidade não depende apenas da presença e do engajamento dos/as profissionais da educação básica e estudante estagiário/a, mas também, e sobretudo, da postura assumida pelo/a professor/a orientador/a.

7.2.3 O papel do/a professor/a orientador/a da universidade: entre mediações e desafios

As pesquisas que compõem este Estado do Conhecimento evidenciam um conjunto de papéis atribuídos ao/à professor/a orientador/a da universidade no estágio supervisionado em educação infantil. A recorrência dessa temática nas produções analisadas (Melo, 2014; Drumond, 2014; Silva, 2016; Oliveira, 2016; Pillonetto, 2017; Oliveira, 2017; Bonfanti, 2017; Lima, 2018; Silva, 2019; Souza, 2021; Rossi, 2022; Barros, 2023; Vinhaa, 2023; Defaveri, 2024) evidencia sua centralidade na discussão sobre a formação inicial, especialmente no que se refere à articulação entre universidade e campo profissional.

Entre os papéis mais recorrentes atribuídos a esse/a professor/a destacam-se: a mediação entre universidade e campo profissional; a orientação pedagógica e institucional dos/as estudantes; a mobilização de reflexões teórico-práticas; a promoção de iniciativas de formação continuada; o incentivo à produção acadêmica; o estímulo ao protagonismo do/a estudante; e a oferta de suporte emocional aos/às estagiários/as.

A mediação entre universidade e campo profissional é um dos papéis atribuídos ao/à professor/a orientador/a presente nas pesquisas de Silva (2016), Bonfanti (2017), Rossi (2022) e Barros (2023). As autoras trazem diferentes formas de atuação desse/a professor/a na mediação entre os espaços institucionais do estágio supervisionado em educação infantil, evidenciando também os desafios que atravessam esse papel.

Na pesquisa de Silva (2016), a mediação é associada à construção de vínculos e à necessidade de diálogo entre universidade e instituição de educação infantil. A autora considera que o/a professor/a orientador/a deve atuar como articulador/a dessa relação, buscando atender às expectativas de ambas as partes. Como afirma: “O professor que orienta a disciplina de

Estágio tem que conseguir fazer com que as instituições e seus sujeitos se relacionem com vista a corresponder às expectativas de ambas as partes" (Silva, 2016, p. 22).

Silva (2016) descreve uma situação em que essa mediação se concretiza: um momento de acolhimento aos/às estagiários/as, organizado de forma conjunta entre a escola e o professor do Estágio Supervisionado. Esse encontro, realizado no CEI Criarte, contou com a participação da equipe gestora, dos/as professores/as da instituição e do/a professor/a da universidade, que apresentou os/as estudantes e promoveu um momento de escuta sobre o funcionamento da unidade.

De forma semelhante, Barros (2023) destaca a função de mediação assumida pelos/as professores/as orientadores/as da Universidade Federal de Alagoas. Segundo a autora, esses profissionais relatam interlocuções frequentes com os CMEIs parceiros e apontam que o contato com as instituições de educação infantil é iniciado antes da ida dos/as estudantes ao campo. Essas ações envolvem diálogos prévios com a gestão e com os/as professores/as da unidade, contribuindo para o planejamento e para o alinhamento das expectativas entre universidade e escola.

Na pesquisa de Bonfanti (2017), a mediação é abordada a partir dos desafios enfrentados pelos/as orientadores/as quando os/as estagiários/as podem escolher livremente os campos de estágio. A autora destaca que essa prerrogativa dificulta o acompanhamento, em razão do grande número de instituições envolvidas. Como descreve:

> Segundo o regulamento da universidade, os estagiários podem escolher o campo de estágio. Tal prerrogativa dificulta a supervisão, uma vez que o número de unidades de Educação Infantil pode ser igual ao número de duplas supervisionadas (entre 2 e 10 duplas). Tal fato dificulta o trabalho do supervisor, que muitas vezes nem conhece a unidade na qual está sendo realizado o estágio (Bonfanti, 2017, p. 183).

Para lidar com essa limitação, Bonfanti (2017) aponta a aproximação com os/as professores/as do campo profissional como estratégia relevante. Segundo a autora, "[...] a relação mais afinada com os professores que acolhem os estágios se expressa no diálogo e nas mediações" (Bonfanti, 2017, p. 183), o que favorece o acompanhamento dos/as estagiários/as.

Por sua vez, a pesquisa de Rossi (2022) evidencia a ausência de mediação em alguns contextos. Em uma das falas analisadas, a professora P2A, atuante na educação infantil, menciona a falta de orientação e de um plano de ação acessível aos/às professores/as do campo. A entrevistada ressalta a importância de um planejamento compartilhado com os sujeitos que acompanham os/as estagiários/as na instituição parceira, destacando a necessidade de maior interlocução entre universidade e campo profissional.

Além da mediação entre universidade e campo, as pesquisas também evidenciam o *papel do/a professor/a orientador/a como responsável pela orientação pedagógica e institucional dos/as estagiários/as*. Esse papel se refere ao acompanhamento direto do percurso formativo, à oferta de suporte teórico-metodológico e à organização das condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento do estágio. Essa dimensão da atuação do/a orientador/a está presente nos estudos de Melo (2014), Oliveira (2016), Silva (2019) e Vinhaa (2023).

Melo (2014) relata que as estagiárias reconhecem nesse/a profissional uma figura central no processo de formação, especialmente no que se refere à condução didática e teórica das atividades de estágio. As estudantes participantes destacam que o/a professor/a orientador/a exerce funções como sanar dúvidas, corrigir, questionar, motivar e favorecer a autonomia, contribuindo para a construção de uma postura reflexiva e crítica durante a experiência formativa.

Oliveira (2016) reforça, com base em sua pesquisa, a importância da presença efetiva do/a professor/a orientador/a durante o desenvolvimento das atividades no campo de estágio, destacando que essa proximidade é fundamental para favorecer a articulação entre teoria e prática. Seus resultados apontam que não "[...] houve parceria entre universidade e instituição de Educação Infantil. O formador e orientador de estágio não tem tempo para ir à instituição e promover formação continuada com os professores regentes e dar orientações aos estagiários" (Oliveira, 2016, p. 152). A autora defende a criação de espaços sistemáticos de orientação coletiva e individual nas instituições de educação infantil, com o objetivo de acolher dúvidas, promover escuta e incentivar reflexões teóricas a partir das experiências vivenciadas pelos/as estagiários/as.

Além disso, Oliveira (2016) sugere que o/a professor/a orientador/a compreenda a importância de sua atuação nesse processo, pois sua mediação é essencial para que a reflexão dos/as estudantes não se restrinja ao senso comum, mas seja atravessada por fundamentos teóricos e análises críticas sobre a docência.

No estudo de Silva (2019), desenvolvido na Universidade de Évora, o/a professor/a orientador/a assume, além da mediação entre universidade e campo profissional, um papel ativo na orientação pedagógica do estágio. Esse acompanhamento envolve visitas regulares aos jardins de infância, participação direta nas atividades com as crianças e realização de reuniões de avaliação com a educadora cooperante. A autora descreve que essas ações têm como objetivo qualificar o acompanhamento pedagógico e promover a integração entre os sujeitos envolvidos no estágio.

Entre os papéis atribuídos ao/à professor/a orientador/a, destacam-se: promover ações formativas voltadas às educadoras cooperantes; contribuir para a construção dos relatórios das estagiárias; e realizar visitas periódicas de orientação. Essas visitas incluem tanto o acompanhamento das intervenções com as crianças quanto a realização de reuniões avaliativas com a educadora cooperante ao final do processo.

Vinhaa (2023) ressalta que é responsabilidade do/a professor/a orientador/a esclarecer continuamente aos/às estagiários/as o sentido e os objetivos das atividades propostas no estágio, com ênfase nas experiências de observação, participação em aulas e envolvimento em reuniões escolares. A autora aponta que essa orientação deve incluir explicações sobre a relevância pedagógica dessas vivências e, quando necessário, a atribuição de uma funcionalidade específica ao estágio, de modo a garantir sua intencionalidade formativa. Essa funcionalidade pode envolver o aprofundamento em dimensões como planejamento pedagógico, escuta das crianças, registro das experiências ou articulação entre teoria e prática.

O papel de mobilizador de reflexões teórico-prática também aparece em algumas pesquisas (Drumond, 2014; Pilonetto, 2017; Oliveira, 2017; Lima, 2018; Souza 2021; Defaveri, 2024). A indução à reflexão teórico-prática é um aspecto presente nas pesquisas analisadas, que atribuem ao/à professor/a orientador/a a responsabilidade de instigar nos/as estagiários/as uma postura crítica e investigativa diante da prática pedagógica. Esse papel vai além da supervisão de atividades e envolve o fomento à análise, à problematização e ao diálogo entre o vivido e o pensado.

Na pesquisa de Drumond (2014), esse papel se expressa na provocação de um olhar investigativo desde os primeiros contatos com o campo de estágio. O/a professor/a orientador/a é descrito/a como alguém que estimula a leitura crítica da proposta pedagógica da instituição e do cotidiano institucional, favorecendo a construção de uma atitude reflexiva frente aos desafios da prática educativa.

Pilonetto (2017) também evidencia a mobilização teórico-prática como dimensão central da orientação no estágio supervisionado. A autora destaca o uso da literatura especializada como estratégia para provocar (des)estruturamentos nas compreensões dos/as estagiários/as, bem como nos próprios processos de aprendizagem do/a professor/a orientador/a. Essa abordagem busca tensionar concepções prévias e ampliar as possibilidades de leitura da realidade educacional.

Na pesquisa de Oliveira (2017, p. 122), o/a professor/a orientador/a de estágio, denominado também formador ou supervisor, é compreendido/a como figura central, especialmente por seu papel de “incentivador do protagonismo do futuro profissional, que

necessita de autonomia". Longe de se limitar à função normativa ou avaliativa, esse/a profissional é convocado/a a assumir uma postura de mediador/a entre teoria e prática, instigando a reflexão crítica e a construção de estratégias pedagógicas que fortaleçam a ação docente.

No entanto, Oliveira (2017) aponta que a orientação aos/às estagiários/as enfrenta desafios e sobrecarga, relacionados ao número de estudantes por professor/a supervisor/a, o que dificulta o acompanhamento mais individualizado e formativo. A autora destaca que a atuação do/a professor/a orientador/a exige não apenas presença sistemática, mas também experiência prévia no ambiente escolar, considerada fundamental para apoiar os/as estudantes na vivência concreta do estágio. Segundo Oliveira (2017), a qualidade do estágio está diretamente associada à forma como essa/o profissional exerce sua função, sendo sua presença essencial para que ocorra a aprendizagem dos/as estagiários/as.

Para Oliveira (2017), o papel do/a orientador/a não se restringe à observação ou ao controle das etapas do estágio, mas se amplia para o acompanhamento sensível e o fomento à pesquisa da própria prática. Ao estabelecer pontes entre os fundamentos teóricos e as vivências do campo, o/a professor/a orientador/a contribui para que os/as futuros/as profissionais compreendam a indissociabilidade entre teoria e prática, consolidando uma formação que ultrapassa os limites da sala de aula e se ancora em experiências significativas no cotidiano da educação infantil.

Na pesquisa de Souza (2021), o/a professor/a orientador/a é compreendido/a como central na articulação de uma proposta pedagógica reflexiva e investigativa. Esse/a profissional atua como articulador/a da proposta de estágio, promovendo grupos de estudo e pesquisa, incentivando o diagnóstico da realidade educacional e estimulando produções acadêmicas comprometidas com a investigação. A atuação desse/a professor/a envolve acompanhamento contínuo do/a estagiário/a, tanto nos encontros de orientação na universidade quanto na escola, em articulação com o/a professor/a supervisor/a da instituição parceira.

Lima (2018), por sua vez, apresenta diferentes percepções das estudantes egressas sobre a articulação entre teoria e prática promovida pelo/a professor/a orientador/a. Uma das participantes (E1) relata que a orientação esteve marcada por forte ênfase em conteúdos teóricos, em detrimento de contribuições práticas mais diretamente vinculadas ao cotidiano da educação infantil. A estudante aponta que a falta de experiências anteriores dos/as professores/as da universidade com a docência na educação infantil pode ter influenciado essa ênfase, gerando insegurança quanto à aplicabilidade das orientações recebidas, como expressa em sua fala: "O que eu senti é que, às vezes, não existia muita segurança nesse aspecto, né, de

passar esse aprendizado da prática, porque tinha muito da teoria, só que da prática ficava em falta, sabe?" (Lima, 2018, p. 102).

Por outro lado, outra participante (E2) reconhece a importância do estágio como componente curricular para conectar teoria e prática, destacando que a orientação recebida contribuiu para relacionar os conteúdos estudados na universidade às situações concretas vividas na instituição de educação infantil. A estudante afirma que o papel do/a professor/a supervisor/a foi significativo para "[...] relacionar tudo aquilo que a gente vem aprendendo com a prática em si" (Lima, 2018, p. 103).

Defaveri (2024) aponta que o/a professor/a supervisor atua como orientador/a das práticas, colaborando para a formação de profissionais reflexivos e críticos, por meio do amparo teórico e prático que oferece durante o estágio supervisionado.

Outro papel atribuído ao/à professor/a orientador/a nas pesquisas analisadas refere-se à sua atuação como *incentivador/a da formação continuada,* especialmente em relação aos/as professores/as do campo profissional que acompanham os/as estagiários/as. Essa dimensão está presente nos estudos de Silva (2019) e Barros (2023), já mencionados nesta subcategoria.

Na pesquisa de Silva (2019), o/a professor/a da universidade desempenha um papel relevante na promoção da formação continuada, não apenas voltada aos/às estagiários/as, mas também estendida aos/às professores/as do campo profissional que atuam como educadores/as cooperantes, como já referido.

De acordo com Silva (2019), essa formação continuada se concretiza em diferentes frentes. Uma delas diz respeito à realização de reuniões conjuntas entre os/as professores/as da universidade e os/as educadores/as cooperantes, que se configuram como espaços privilegiados de escuta, diálogo e avaliação compartilhada. Tais encontros, segundo a autora, permitem a construção de saberes coletivos, baseados na troca de experiências e na reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas no estágio supervisionado.

Além disso, a autora destaca iniciativas institucionais da Universidade de Évora que fortalecem essa dimensão formativa, como a oferta de descontos em cursos de especialização destinados aos/às educadores/as cooperantes. Essa medida, compreendida como uma contrapartida formativa estratégica, visa reconhecer e valorizar o trabalho dos profissionais do campo, promovendo seu engajamento no acompanhamento dos/as estagiários/as e contribuindo para o estreitamento dos vínculos entre universidade e campo profissional.

De modo semelhante, Barros (2023) aponta que a atuação da universidade junto às instituições parceiras pode se concretizar por meio da oferta de momentos de formação continuada aos/às docentes do campo profissional, reconhecendo-os como sujeitos

corresponsáveis pelo processo formativo dos/as estagiários/as. A autora destaca que essa proposta representa uma contrapartida potente da universidade, na medida em que valoriza a experiência e o saber docente dos profissionais da educação infantil e favorece o engajamento desses sujeitos no acompanhamento dos/as estudantes.

Há de se considerar que nas pesquisas de Pilonetto (2017), Oliveira (2017), Souza (2021) e Silva (2019) também se evidencia o papel do/a professor/a orientador/a como *incentivador à produção acadêmica.*

A análise dos dados da pesquisa de Pilonetto (2017) permite identificar o incentivo à produção acadêmica como um dos papéis assumidos pelo/a professor/a orientador/a no contexto do estágio supervisionado em educação infantil. Esse papel se manifesta principalmente por meio da proposição e valorização de registros reflexivos e da sistematização das experiências vivenciadas pelos/as estagiários/as.

O memorial reflexivo surge como um dos instrumentos propostos pelos/as orientadores/as, com o objetivo de possibilitar que os/as acadêmicos/as analisem e ressignifiquem o percurso formativo vivenciado no estágio. Pilonetto (2017) menciona que essa proposta foi introduzida por iniciativa de um professor orientador, configurando-se como uma estratégia didática incorporada ao processo de orientação.

Além dos memoriais, observa-se também o estímulo à escrita de artigos. A partir das experiências vividas junto às crianças pequenas, os/as estagiários/as foram incentivados/as a produzir textos acadêmicos que relatassem e analisassem essas vivências. Pilonetto (2017) destaca que, ao final do percurso, alguns desses artigos foram encaminhados para eventos e revistas científicas, evidenciando um movimento de sistematização e compartilhamento da prática.

Na pesquisa de Oliveira (2017), observa-se que os/as professores/as orientadores/as exerceram papel significativo no estímulo à produção acadêmica por parte dos/as estagiários/as. Ao final do estágio supervisionado, os/as estudantes foram incentivados/as a sistematizar e refletir sobre as experiências vividas no campo por meio da escrita acadêmica. Esse processo resultou na elaboração de artigos científicos, orientados pelos/as professores/as, que traduziram as aprendizagens construídas durante o estágio em narrativas reflexivas e analíticas.

Silva (2019, p. 191) descreve que, ao longo do processo de formação na PES, as professoras orientadoras incentivam a sistematização e a reflexão sobre a prática por meio da escrita acadêmica. Esse incentivo se concretiza na elaboração de trabalhos de conclusão de curso, na publicação de artigos e na participação em eventos científicos, funcionando como uma forma de ampliação do “horizonte cultural e acadêmico das estagiárias”.

Souza (2021) destaca que o/a professor/a orientador/a estimula os/as estagiários/as a produzirem academicamente com base em seus diagnósticos e experiências no campo. Essa produção, associada à pesquisa, é compreendida como parte integrante da formação docente e do papel investigativo do estágio supervisionado.

Observa-se também nas pesquisas que o/a professor/a orientador/a exerce o papel de *segurança e suporte emocional aos/às estagiários/as.* Embora menos recorrente, esse papel aparece nos estudos de Oliveira (2016) e Oliveira (2017).

Oliveira (2016) sugere que o acompanhamento contínuo do/a professor/a orientador/a contribui para acolher dúvidas e ansiedades dos/as estagiários/as, promovendo um ambiente mais seguro para a aprendizagem. Já Oliveira (2017) analisa o sentimento de medo como uma das categorias emergentes de sua pesquisa, identificando a insegurança manifestada pelos/as estagiários/as ao iniciarem suas vivências no campo profissional. A autora aponta que esse medo, relacionado à possibilidade de não corresponder às expectativas ou de não saber como agir diante das crianças, foi atenuado pelo apoio oferecido pelos/as professores/as orientadores/as.

Os dados analisados nesta subseção, com base nas pesquisas de Melo (2014), Drumond (2014), Silva (2016), Oliveira (2016), Pillonetto (2017), Oliveira (2017), Bonfanti (2017), Lima (2018), Silva (2019), Souza (2021), Rossi (2022), Barros (2023), Vinhaa (2023) e Defaveri (2024), revelam que o papel do/a professor/a orientador/a da universidade constitui um eixo central nas discussões sobre o estágio supervisionado em educação infantil, dado o grande número de estudos que abordam essa temática. Esse papel é tratado tanto no âmbito da formação inicial quanto em articulação com processos de formação continuada.

As funções atribuídas a esse/a profissional, conforme indicam as pesquisas, são múltiplas e complexas, abrangendo desde a mediação entre universidade e campo profissional até o suporte emocional aos/às estagiários/as. Essa diversidade de atribuições evidencia o lugar estratégico que o/a professor/a orientador/a ocupa na construção das experiências formativas, especialmente no que se refere à articulação entre os diferentes atores envolvidos: universidade, campo profissional e estudantes.

As evidências apresentadas nas pesquisas indicam que a mediação entre universidade e campo profissional constitui uma dimensão estruturante da atuação do/a professor/a orientador/a no estágio supervisionado em educação infantil. Essa mediação se manifesta tanto por ações concretas, como encontros prévios com a equipe da escola, momentos de escuta e planejamento compartilhado, quanto por desafios institucionais, como o número elevado de

campos de estágio, a escolha livre das instituições pelos/as estagiários/as e a ausência de orientações acessíveis aos/às professores/as do campo.

As formas como a mediação é compreendida nas pesquisas analisadas indicam uma concepção que ultrapassa a lógica administrativa ou protocolar do estágio, aproximando-se de uma perspectiva dialógica, ética e corresponsável, como defendido por Freire (2019), que concebe a prática educativa fundamentada no diálogo e na escuta ativa, dimensões essenciais para que a mediação realizada pelo/a professor/a orientador/a se constitua em um espaço de encontro, negociação de sentidos e construção coletiva do processo formativo.

Os dados evidenciam a importância de compreender a formação a partir da perspectiva em que os/as professores/as do campo são coparticipantes na construção do saber profissional dos/as estagiários/as, conforme defendido por Nóvoa (2017). As ações de mediação descritas nas pesquisas analisadas, especialmente aquelas voltadas à articulação entre os atores da universidade e do campo profissional, parecem prenunciar uma concepção ampliada da formação e do papel do/a professor/a orientador/a, em que os diferentes atores dialogam e compartilham responsabilidades sobre o percurso formativo dos/as estagiários/as.

As pesquisas também indicam que o exercício da orientação de estágios supervisionados não é uma tarefa simples ou linear, mas uma prática complexa, atravessada por múltiplas tensões internas e externas ao contexto universitário. Entre as funções do/a orientador/a, Zalbaza (2014, p. 283) destaca a necessidade de oferecer "[...] um forte apoio aos estudantes que enfrentarão situações novas em contextos alheios à universidade".

No âmbito universitário, os estudos apontam fatores como o acúmulo de demandas acadêmicas, o elevado número de estudantes por orientador/a e a ausência de condições institucionais que viabilizem um acompanhamento efetivo e qualificado. No campo profissional, surgem entraves relacionados à articulação com os/as professores/as do campo, à dificuldade de assumirem o papel de coformador e à limitada compreensão, por parte das instituições, dos fundamentos e diretrizes curriculares que regem a educação infantil.

Esses desafios evidenciam a urgência de políticas institucionais que reconheçam e valorizem o trabalho do/a professor/a orientador/a, garantindo-lhe condições para exercer sua função formadora de modo mais efetivo. Como mostram as pesquisas, o papel desse/a profissional vai muito além do acompanhamento técnico ou da orientação normativa do percurso formativo: ele implica um compromisso ético-pedagógico com a formação crítica, reflexiva e investigativa dos/as estagiários/as.

Nessa direção, Zabalza (2014) aponta como fundamental que o/a professor/a orientador/a disponha de condições institucionais que favoreçam sua atuação como formador/a,

sendo necessário que lhe sejam garantidos tempo, espaço e reconhecimento para exercer uma supervisão sensível, colaborativa e comprometida com os desafios vivenciados pelos/as estagiários/as no campo profissional.

Os dados revelam que esse/a profissional é frequentemente reconhecido/a pelos/as estagiários/as como alguém capaz de instigar deslocamentos no olhar, provocar análises sobre o cotidiano educativo e tensionar concepções prévias, criando condições para a articulação entre teoria e prática. Tal constatação corrobora a proposição de Ostetto (2011; 2012b), que destaca o/a professor/a orientador/a como figura central na construção de vínculos entre universidade e campo profissional, e evidencia que seu papel de mediador provoca nos/as estagiários/as uma percepção mais ampla da complexidade educativa, em um exercício ético de presença e acompanhamento que rompe com o modelo de supervisão prescritiva.

Essa perspectiva encontra também ressonância em Freire (2019), para quem a prática educativa não pode prescindir da reflexão crítica. Nesse sentido, o/a professor/a orientador/a assume o papel de provocador/a epistemológico/a, estimulando nos/as estagiários/as o desenvolvimento de curiosidade crítica e a capacidade de questionar a prática como ponto de partida para a construção do conhecimento pedagógico.

As pesquisas analisadas indicam ainda que essa mobilização teórico-prática se concretiza por meio de diferentes estratégias, desde a leitura crítica das propostas pedagógicas, o uso da literatura especializada como instrumento de (re)significação das experiências, até o incentivo ao protagonismo profissional por meio da elaboração de estratégias pedagógicas autorais.

Entretanto, algumas produções também evidenciam limites institucionais e formativos que tensionam o papel do/a professor/a orientador/a como mediador/a das reflexões teórico-práticas, tais como a dificuldade de transpor o conhecimento teórico para a prática educativa, especialmente quando o/a docente não possui vivências anteriores na educação infantil, como apontado por Melo (2014). A experiência prévia é destacada por Zeichner (2010), que argumenta que o/a professor/a supervisor/a universitário/a deve ser um/a profissional experiente, com domínio teórico e prático na área de formação.

Essa constatação reafirma a importância da experiência docente no campo profissional como elemento constitutivo da formação do/a formador/a, como defendem Ostetto (2012) e Pimenta e Lima (2017), que destacam a necessidade de professores/as orientadores/as capazes de reconhecer e incorporar os saberes da prática em seus processos de orientação.

Dessa forma, o papel de mobilizador/a de reflexões teórico-práticas, evidenciado nas pesquisas de Drumond (2014), Pilonetto (2017), Oliveira (2017), Lima (2018), Souza (2021) e

Defaveri (2024), configura uma concepção ampliada de supervisão, que reconhece a complexidade da prática educativa e a necessidade de uma orientação que fomente a construção do saber pedagógico pautada na reflexão e na experiência vivenciada.

Além disso, as pesquisas de Silva (2019) e Barros (2023) sinalizam um deslocamento significativo no papel do/a professor/a orientador/a, que ultrapassa a centralidade nos/as estagiários/as para também assumir a formação continuada dos/as professores/as do campo profissional. Nessa perspectiva, o/a professor/a orientador/a passa a incorporar a mediação de relações formativas que não se limitam à orientação de estudantes, mas se estendem à valorização e escuta dos/as profissionais do campo, bem como à sua formação, conforme defendido por Zeichner (2010), ao afirmar que as universidades devem assumir compromissos formativos com os contextos escolares, superando relações meramente instrumentais e verticalizadas.

As ações descritas, como observadas no contexto da Universidade de Évora, evidenciam a compreensão de que a formação continuada pode e deve ser construída a partir da própria experiência do estágio. Nesse processo, a universidade, representada pelo/a professor/a orientador/a, assume a corresponsabilidade de alimentar e sustentar vínculos formativos duradouros com os sujeitos do campo.

O papel do/a orientador/a como incentivador/a da produção acadêmica, destacado nas pesquisas de Pilonetto (2017), Oliveira (2017), Souza (2021) e Silva (2019), reforça o caráter formativo do estágio supervisionado, concebido não apenas como momento de aplicação de saberes, mas como espaço de autoria, escuta de si, reflexão crítica e inserção ativa nos debates da profissão docente. Todavia, é necessário problematizar até que ponto essa prática de escrita acadêmica não se encontra vinculada a um modelo de validação do conhecimento, que pode limitar outras formas de expressão e de reconhecimento da experiência docente.

Além disso, Oliveira (2017) aponta que, ao atuar como presença acolhedora diante das inseguranças dos/as estagiários/as, especialmente no início da inserção no campo, o/a professor/a orientador/a contribui para estreitar os vínculos entre os espaços institucionais envolvidos e fortalecer a confiança necessária ao exercício docente em formação. O medo de não corresponder às expectativas da universidade ou do campo, bem como a insegurança frente à atuação com crianças pequenas, constitui um atravessamento recorrente nas experiências formativas. Nesse contexto, o apoio do/a professor/a orientador/a não se restringe ao acompanhamento acadêmico, assumindo também uma função mediadora que reconhece e responde às fragilidades do processo formativo, atuando como ponte entre a instituição formadora e o cotidiano educativo.

Diante dos achados acerca do papel do/a professor/a orientador/a, pode-se afirmar que a relação entre universidade e campo profissional se concretiza, em grande medida, por meio da sua atuação. No entanto, esse/a profissional ainda carece de maior reconhecimento, tanto nas instâncias políticas quanto institucionais. Fortalecer essa função significa, portanto, fortalecer o próprio estágio como espaço formativo potente, comprometido com a construção coletiva do conhecimento, o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes da prática, e o reconhecimento dos atores envolvidos como sujeitos ativos e protagonistas no processo de formação de professores/as de educação infantil.

A análise dos papéis e protagonismos dos diferentes atores no estágio supervisionado evidencia a complexidade das atribuições formativas, marcadas por tensões entre concepções tradicionais e perspectivas mais dialógicas e colaborativas. As pesquisas analisadas demonstram que tais papéis nem sempre estão claramente definidos ou plenamente aceitos, podendo variar conforme os contextos institucionais, os arranjos formativos e as relações estabelecidas entre universidade e campo profissional.

A definição, ou indefinição, desses papéis parece impactar diretamente o desenvolvimento profissional dos/as estagiários/as, especialmente no que se refere à construção de vínculos, à mediação entre saberes acadêmicos e saberes da prática e à legitimidade das experiências vividas no estágio. Ao eleger os papéis dos atores envolvidos como categoria analítica, os dados revelam que, embora esses sujeitos sejam centrais no processo formativo, ainda existem lacunas na explicitação de suas funções, o que pode dificultar a consolidação de práticas colaborativas e vínculos mais consistentes entre universidade e campo profissional.

Por outro lado, as pesquisas também indicam avanços no reconhecimento desses atores como participantes ativos do processo de formação, especialmente quando suas ações e papéis são sustentados por práticas dialógicas, de escuta e de compartilhamento. Com base nessas constatações, a análise segue para a próxima subseção, dedicada à compreensão das relações estabelecidas entre esses diferentes atores e/ou à forma como são concebidas pelas pesquisadoras e participantes das pesquisas, sempre que possível identificar.

7.3 Relações entre os atores

Esta categoria analisa as relações estabelecidas entre os atores diretamente envolvidos no estágio supervisionado em educação infantil, ou seja, os/as estagiários/as, professores/as orientadores/as da universidade e professores/as do campo profissional.

As pesquisas que compõem este Estado do Conhecimento revelam diferentes formas de constituição dessas relações, evidenciando tanto experiências colaborativas e enriquecedoras quanto tensões, distanciamentos e fragilidades. Tais relações não se restringem apenas aos papéis formalmente atribuídos ou assumidos por cada ator, mas configuram-se como interações complexas e dinâmicas, nas quais orientadores/as, supervisores/as e estagiários/as se definem mutuamente. Além disso, essas interações apontam caminhos para compreender como o desenvolvimento profissional tem sido construído nesse processo e quais desafios atravessam o cotidiano dos estágios.

Considerando os diversos atores envolvidos no estágio supervisionado em educação infantil e as múltiplas relações que se estabelecem nesse contexto formativo, esta seção organiza-se em quatro subseções: 1) relação entre professor/a orientador/a e estagiário/a; 2) a relação entre professor/a orientador/a e professor/a supervisor/a; 3) relação entre professor/a supervisor/a e estagiário/a; 4) a relação entre professor/a orientador/a, professor/a supervisor/a e estagiário/a.

Cada uma dessas relações será discutida com base nas produções acadêmicas analisadas, buscando evidenciar aproximações, distanciamentos, tensões e potencialidades formativas presentes no processo do estágio supervisionado em educação infantil.

7.3.1 Relação entre professor/a orientador/a e estagiário/a

A relação entre professor/a orientador/a e estagiário/a constitui um dos eixos estruturantes do estágio supervisionado, funcionando como um elo formativo que articula universidade e campo profissional, especialmente quando compreendida a partir de uma perspectiva dialógica e colaborativa.

As pesquisas de Melo (2014), Oliveira (2016), Pilonetto (2017), Bonfanti (2017), Oliveira (2017), Lima (2018), Silva (2019), Batista (2022), Vinha (2023) e Barros (2023) oferecem indicações sobre a configuração dessa relação no contexto da educação infantil, evidenciando não apenas caminhos para o desenvolvimento profissional dos/as estagiários/as, mas também as tensões e desafios que atravessam essa interação formativa.

A partir da análise desses estudos, foi possível nomear dois tipos de relação entre professor/a orientador/a da universidade e estudantes em estágio: *relação reflexiva e horizontal*, marcada pela escuta, cooperação, diálogo, encorajamento e mediação crítica; e *relação com*

lacunas no acompanhamento, em que há ausência ou presença pontual, caracterizada pela falta de supervisão no campo e distanciamento dos atores envolvidos.

A *relação reflexiva e horizontal* entre professor/a orientador/a e estagiário/a é evidenciada nas pesquisas de Pilonetto (2017), Bonfanti (2017), Barros (2023), Silva (2019) e Batista (2022), que descrevem experiências de orientação marcadas pela escuta como princípio formativo, pela mediação crítica e pelo diálogo e compromisso com o desenvolvimento profissional.

Na pesquisa de Pilonetto (2017), os dados indicam que os/as professores/as orientadores/as atuam de forma intencional no sentido de provocar a reflexão dos/as estagiários/as, contribuindo para (des)estruturar concepções cristalizadas sobre cuidado e educação com crianças de 0 a 3 anos. Um dos exemplos relatados envolve a orientação dada por um professor, que propôs a mudança no foco da observação realizada pelos/as estudantes, deslocando-a da figura da professora para as próprias crianças.

Conforme o depoimento registrado na pesquisa, o orientador relata:

> Eu comecei a inverter um pouco essa lógica: 'Não, o foco de observação de vocês, vamos mudar', [...] 'não é a professora, eu quero que vocês observem as crianças'. [...] 'o que aquelas crianças, cada uma delas, em grupo, individualmente estão fazendo'. [...] eu digo: 'quero que vocês me digam, relatem o que as crianças fizeram, como foi a participação das crianças nessa atividade, as expressões das crianças, as maneiras delas se comunicarem umas com as outras' (PO2/2016 *apud* Pilonetto, 2017, p. 82).

Esse relato exemplifica uma proposta de orientação que desloca o olhar dos/as estagiários/as das professoras para as experiências das crianças, promovendo mudanças nas práticas de observação e incentivando a análise das interações, expressões e formas de participação infantil ao longo da jornada.

Bonfanti (2017) destaca que as estagiárias atribuem sentidos positivos à relação com o/a professor/a orientador/a, ressaltando a segurança transmitida, o domínio teórico-prático e a generosidade em compartilhar saberes. Essa forma de orientação é percebida como elemento central para sustentar a experiência no estágio, favorecendo a autonomia, a confiança e o aprofundamento das aprendizagens. Uma estagiária relatou que a relação com a orientadora foi determinante não apenas para sua formação profissional, mas também para seu desenvolvimento pessoal, promovendo transformações subjetivas, ampliando a visão de mundo e facilitando a superação de desafios previamente considerados complexos (Bonfanti, 2017).

Na pesquisa de Silva (2019), os dados evidenciam que a relação entre professor/a orientador/a e estudante constitui um eixo formativo fundamental para a construção de uma

formação sustentável na docência em educação infantil. Essa relação é marcada por princípios de horizontalidade, diálogo e corresponsabilidade no processo formativo. O/a professor/a orientador/a atua como mediador/a da aprendizagem, promovendo reflexões, incentivando a autonomia e estimulando o espírito investigativo do estudante. O processo de supervisão é compreendido como uma prática formativa e relacional, respeitando os tempos e singularidades do estudante e desenvolvendo-se em um clima de cooperação, confiança e escuta.

Silva (2019) destaca que a presença constante e o acompanhamento sensível da professora orientadora durante a prática supervisionada são fatores decisivos para o desenvolvimento da profissionalidade. A tutoria, mencionada pela pesquisadora, constitui um momento privilegiado para a construção do vínculo entre professora orientadora e estudante, pois possibilita a partilha de dúvidas, angústias, experiências e descobertas acadêmicas e pessoais, fortalecendo o sentimento de pertencimento à universidade. Nesse contexto, a escrita reflexiva é valorizada como instrumento de mediação dessa relação.

De forma pontual, a pesquisa de Batista (2022) indica que a relação entre professor/a orientador/a e estagiário/a configura-se como espaço de mediação das atividades desenvolvidas no campo. Embora essa mediação seja menos recorrente nos dados da autora, ela aparece como um elemento que viabiliza trocas formativas e um acompanhamento mais próximo no estágio.

Na pesquisa de Barros (2023), os/as professores/as orientadores/as ressaltam a importância de um acompanhamento que vá além da análise de registros escritos, destacando a presença sistemática no campo profissional ao longo de todo o processo de estágio. Essa atuação envolve suporte direto aos/às estagiários/as e participação em sessões de intervenção pedagógica, com o objetivo de observar, contribuir e auxiliar na articulação entre o que foi planejado, o que foi observado e o que efetivamente se concretizou.

Um dos diferenciais apontados na proposta de estágio analisada por Barros (2023) é justamente a presença do/a professor/a orientador/a na instituição de educação infantil, o que permite que a orientação e a avaliação se sustentem também no diálogo e na observação direta, e não apenas em relatos posteriores. Essa presença constante favorece o planejamento conjunto, a reflexão processual e a experimentação de abordagens mais sensíveis às necessidades das crianças. Como destaca a autora: "[...] A orientação constante permite que os estudantes experimentem e adaptem a sua abordagem, na busca de estratégias para contribuir [com] o desenvolvimento integral das crianças" (Barros, 2023, p. 98).

Melo (2014) evidencia tanto elementos de escuta, mediação e incentivo à autonomia na relação professor/a orientador/a e estagiário/a, quanto fragilidades, especialmente relacionadas à falta de domínio sobre as especificidades da educação infantil. Essa limitação de

conhecimento impactou a qualidade da orientação, segundo relatos dos/as estagiários/as, pois em alguns casos a atuação do/a professor/a orientador/a assumiu um viés técnico, distante das particularidades da docência com crianças de 0 a 5 anos.

Quanto às pesquisas que evidenciam a *relação com lacunas no acompanhamento processual,* destacam-se as produções de Oliveira (2016), Oliveira (2017), Lima (2018) e Vinhaa (2023), que sinalizam ambiguidades na forma como é realizado o acompanhamento do estágio supervisionado.

Oliveira (2016, p. 143) evidencia que 100% dos participantes relataram ausência de conversas individuais com o/a professor/a orientador/a, o que comprometeu a relação com os/as estagiários/as. Conforme destacado pela autora, "[...] o orientador precisa esforçar-se para estar presente junto ao aluno-estagiário, ajudando-o a articular os diferentes conhecimentos construídos e refletidos no contexto do curso de formação e na realidade escolar".

A pesquisa revela fragilidades importantes nessa relação. Uma das estagiárias participantes declara: "[...] no estágio da creche também teve essa falta, essa orientação. E deveria ter esses momentos sim. Porque [...] é um estágio supervisionado, não supervisionado, né (risos)" (Oliveira, 2016, p. 142). A autora defende que a atuação do/a professor/a orientador/a deve ir além das exigências burocráticas, envolvendo-se de forma ativa no acompanhamento da experiência de estágio. Para Oliveira (2016) os momentos entre estagiário-orientador são ricos, pois proporcionam segurança, conhecimento e reflexões ao futuro professor de Educação Infantil.

Nesse sentido, é fundamental que o/a orientador/a promova uma escuta qualificada e incentive a análise crítica da realidade vivenciada pelos/as estagiários/as, mediando reflexões à luz da teoria, em vez de se limitar a diálogos genéricos ou superficiais.

A pesquisa de Lima (2018) corrobora essa fragilidade, ao destacar o distanciamento do/a professor/a orientador/a em relação ao cotidiano do estágio. Um dos estudantes entrevistados afirma: "Eu acho que deveria ter um maior acompanhamento do professor [supervisor do Estágio] na escola, e que foi realmente que a gente sentiu muita falta, assim, porque só foi um dia que ela foi avaliar todo mundo" (Lima, 2018, p. 90).

Outro participante sugere uma forma mais processual de acompanhamento, indicando que a observação deveria ocorrer ao longo do desenvolvimento das atividades, e não apenas antes e depois das intervenções dos/as estagiários/as:

> [...] No primeiro momento [como sugestão], ela só observava a rotina da sala, sem ser a nossa intervenção, ela observar como é que as coisas acontecem, e

> depois ela voltar pra observar o que que a gente fez de diferente daquele primeiro dia que ela participou (D4 *apud* Lima, 2018, p. 90).

A tese de Oliveira (2017) também evidencia a complexidade da relação entre professor/a orientador/a e estagiário/a, marcada por ambiguidades entre o papel institucionalmente atribuído e o que se efetiva na prática. A pesquisadora destaca que, "[...] o professor é alguém que está muito mais como mediador do que como alguém que estará sentado ao lado do aluno para vê-lo aplicar sua aula" (Oliveira, 2017, p. 231).

Os depoimentos dos/as estudantes indicam um reconhecimento parcial do apoio à distância oferecido pelos/as orientadores/as. Ao mesmo tempo, apontam críticas relacionadas à ausência de um acompanhamento mais direto e contínuo no campo, como exemplificado na análise de Oliveira (2017, p. 230): "Se percebermos as falas dos alunos, muitos deles expõem esta frustração. Os supervisores/orientadores não estavam em suas salas, na hora de suas docências, ou em outros momentos."

A ausência de supervisão no campo de estágio por parte do/a professor/a orientador/a da universidade também foi identificada na pesquisa de Vinhaa (2023). A relação entre orientador/a e estagiário/a ocorreu predominantemente por meio de encontros em sala de aula na universidade, como mostram esses dois relatos:

> Tínhamos aulas semanais sobre práticas pedagógicas para discutir e compartilhar as vivências do estágio (P11 *apud* Vinhaa, 2023, p. 82); Uma vez por semana na aula (na universidade) voltada para orientação de estágio, onde podíamos discutir, compartilhar e tirar dúvidas a respeito de nossas experiências (P12 *apud* Vinhaa, 2023, p. 82).

As pesquisas analisadas nesta subseção (Melo, 2014; Oliveira, 2016; Pilonetto, 2017; Bonfanti, 2017; Oliveira, 2017; Lima, 2018; Silva, 2019; Batista, 2022; Vinhaa, 2023; Barros, 2023) indicam que a relação entre professor/a orientador/a da universidade e estagiário/a no estágio supervisionado em educação infantil assume diferentes configurações. Essa relação pode se pautar na escuta, na mediação e na presença ativa, ou, alternativamente, apresentar ausências e distanciamentos, sobretudo no que se refere à presença no campo profissional.

A presença contínua do/a orientador/a no estágio, quando exercida sob uma perspectiva de horizontalidade e sem se submeter "à prepotência de hierarquias epistemológicas" (Calderano, 2017, p. 58), constitui um elemento formativo essencial. Essa atuação tem potencial para contribuir significativamente para a construção da identidade profissional dos/as estagiários/as, favorecer deslocamentos na compreensão da docência em educação infantil e reforçar a atuação comprometida com a educação pública.

Em contraste, os relatos das pesquisas de Melo (2014), Oliveira (2016; 2017), Batista (2022), Vinhaa (2023) e Drumond (2014) evidenciam a ausência do/a professor/a orientador/a no campo profissional, percebida pelos/as estudantes como uma lacuna relevante no processo formativo. Contudo, é necessário considerar fatores internos e externos, discutidos em subseções anteriores, que impactam a possibilidade de uma presença constante do/a orientador/a, como falta de tempo, sobrecarga docente e ausência de políticas institucionais claras que sustentem essa função.

É possível ainda observar nas pesquisas analisadas a presença de experiências que buscam sanar essas fragilidades, como apontado no estudo de Oliveira (2016), que propõe como alternativas para o fortalecimento da relação entre professor/a orientador/a e estagiário/a, sugerindo a maior presença no campo profissional e, sobretudo, o esforço do professor para estar em campo.

Por fim, as pesquisas analisadas permitem compreender que relação entre professor/a orientador/a e estagiário/a constitui um ponto estratégico para compreender os modos pelos quais a relação entre universidade e campo profissional se materializa nos estágios supervisionados. Esse processo é atravessado por concepções de formação de professores, de estágio e de acompanhamento, bem como por condições institucionais, pela visão do campo profissional e por dinâmicas relacionais que, ao serem destacadas nas pesquisas, merecem aprofundamento e reflexão nos projetos institucionais.

7.3.2 Relação entre professor/a orientador/a e professor/a do campo profissional

As pesquisas de Melo (2014), Silva (2016), Oliveira (2016), Pillonetto (2017), Lima (2018), Silva (2019), Batista (2022), Rossi (2022) e Barros (2023) revelam diferentes modos de constituição da relação entre professores/as orientadores/as da universidade e professores/as supervisores/as do campo profissional no estágio supervisionado em educação infantil. Dentre as dimensões evidenciadas pelas produções, destacam-se: a *comunicação e articulação entre universidade e campo profissional* e o *reconhecimento e a valorização das relações*.

No que se refere à *comunicação e articulação entre universidade e campo profissional*, as pesquisas de Melo (2014), Lima (2018), Rossi (2022) e Pilloneto (2017) sinalizam relações fragilizadas, com ausência de comunicação prévia entre professor/a orientador/a e professor/a supervisor no estágio supervisionado em educação infantil ou no processo da efetivação do estágio. Já a pesquisa de Batista (2022) apresenta um movimento distinto, ao evidenciar

experiências em que a relação entre esses dois sujeitos se constitui de forma mais colaborativa e contínua.

A análise do estudo de Melo (2014) mostra que a relação entre professor/a orientador/a da universidade e professor/a colaborador/a do campo profissional, embora prevista nos documentos institucionais como eixo de articulação formativa, revela-se fragilizada no cotidiano do estágio supervisionado. Nessa esteira, as experiências relatadas por alguns/as estagiários/as indicam a ausência de momentos estruturados de diálogo entre orientador/a e professor/a colaborador/a, o que compromete, segundo a pesquisadora o alinhamento entre as propostas pedagógicas da universidade e as dinâmicas das instituições de educação infantil.

Essa lacuna apresentada por Melo (2014) é perceptível, por exemplo, nas situações em que os/as estagiários/as são inseridos/as no campo profissional sem que os/as professores/as colaboradores/as[25] (supervisores) tenham sido previamente envolvidos/as ou informados/as sobre os objetivos e características do estágio. Uma das estagiárias entrevistadas relata que falta "[...] comunicação entre o Professor Supervisor e o Professor Colaborador antes de iniciar as atividades de Estágio e também durante as atividades, porque quando a gente chega lá é como se eles dissessem assim 'vixe os estagiários já estão chegando" (Melo, 2014, p. 250).

No mesmo sentido, a pesquisa de Lima (2018) reforça essa constatação ao evidenciar que, frequentemente, os/as professores/as supervisores/as não recebem informações claras sobre os objetivos, os encaminhamentos e os fundamentos da proposta de estágio, o que dificulta seu envolvimento no processo formativo.

Rossi (2022) corrobora esse cenário ao destacar que a relação professor/a orientador/a e professor/a supervisor no estágio, embora fundamental para o processo formativo no estágio curricular supervisionado e presente na Lei nº 11.788/2008, permanece fragilizada e marcada por ausência de articulação, como explicito na fala de uma das professoras participantes da pesquisa:

> Não sei... não sei, porque assim, a gente não recebe nenhuma orientação de como tá trabalhando com o esta..., pelo menos eu nunca recebi, é eu acho que deve ter né, um plano do, é de ação do estagiário que chega para instituição, mas na minha mão nunca chegou, né [...] (Rossi, 2022 p. 93).

Pilloneto (2017) relata que o contato entre o orientador/a e professor/a supervisor acorre prioritariamente no campo profissional, mas com baixo nível de colaboração pedagógica, pois

[25] O/A professor/a supervisor/a na pesquisa de Melo (2014) é denominado de professor/a colaborador/a e o/a professor/a supervisor/a é chamado de supervisor.

o/a professor/a do campo colabora somente ao elaborar um parecer descritivo sobre o desempenho do estagiário.

Por sua vez, para Batista (2022), o trabalho colaborativo entre esses dois atores é fundamental para potencializar a experiência do estágio como espaço de práxis pedagógica e formação docente crítica. A autora reconhece que práticas de diálogo e cooperação entre universidade e campo profissional são essenciais para promover uma articulação efetiva entre teoria e prática.

Alguns relatos dos atores da pesquisa revelam experiências diversas nesse processo de articulação. Em alguns contextos, o diálogo se mostrou consistente e contínuo, como relatou E1: “Esse ano a gente já está nessa troca maior de informações [...]. Eu vejo que a troca de informações ali é muito boa, entre universidade e campo de estágio [...]” (Batista, 2022, p. 261). Essa percepção também foi compartilhada por E5, ao afirmar que “[...] a professora orientadora de estágio ela sempre está mediando, conversando com o CMEI, com as professoras, [...] sempre tem um diálogo pelo menos da parte da professora” (Batista, 2022, p. 261).

A pesquisa de Batista (2022) ainda mostra que as práticas colaborativas entre professor/a orientador/a e professor/a supervisor/a contribuem significativamente para o fortalecimento da relação entre universidade e campo de estágio, impactando diretamente a qualidade da formação dos/as professores/a.

Uma das participantes relata uma experiência exitosa de aproximação institucional ao mencionar que, no CMEI em que estagiou, “houve um diálogo mais forte porque as coordenadoras [...] foram lá na Faculdade, deram uma palestra sobre o PPP, as atividades, como funcionava a escola, levaram os portfólios para a turma de estágio toda” (Batista, 2022, p. 262). Esse tipo de iniciativa, que envolve o compartilhamento de saberes e a presença ativa dos profissionais do campo profissional na universidade, favorece a construção de uma parceria formativa mais sólida e dialógica.

No entanto, a mesma participante observa que a mudança da professora orientadora interferiu nesse processo, enfraquecendo os vínculos previamente estabelecidos: “parece que teve um choque e não ficou tão próximo [...] as coordenadoras estavam meio assim, porque era outra professora orientadora e elas não conheciam” (Batista, 2022, p.262). Essa variação demonstra o quanto a articulação entre os atores envolvidos no estágio está condicionada às relações interpessoais e ao histórico de vínculos entre universidade e campo profissional.

Quanto ao *reconhecimento e valorização das relações* entre professores/as orientadores/as e professores/as supervisores/as, as pesquisas de Oliveira (2016), Barros (2023), Silva (2016), Silva (2019) trazem apontamentos sobre a importância do reconhecimento das

funções formativas atribuídas a esses dois atores no estágio supervisionado em educação infantil.

Na pesquisa de Oliveira (2016), não foi possível encontrar dados sobre essa relação, embora a pesquisadora defende que se estabeleça "[...] uma rede de relações, de forma que não seja apenas o professor orientador de estágio o responsável pelo trabalho de unidade entre teoria e prática, mas também o professor regente" (Oliveira, 2016, p. 135). Ao destacar a centralidade do professor regente na formação de professores/as, a autora reforça a necessidade de reconhecimento do campo profissional como espaço legítimo de saberes, interlocução e corresponsabilidade na formação de professores/as para a educação infantil. A autora parte do pressuposto de que é preciso realizar ações efetivas de parcerias entre as duas instituições formadoras (escola e universidade) com objetivos claros e comuns, visto que somente por meio desta parceria é que o estágio se torna significativo na formação docente pensada para as crianças.

Barros (2023), a seu turno, destaca que os/as professores/as orientadores ressaltaram o crescimento na qualidade das interações a partir das parcerias entre os/as professores/as orientadores da universidade e os/as professores/as do espaço de referência, considerados formadores nesse processo.

Silva (2016), por sua vez, atribui grande importância à relação entre os/as professores/as orientadores/as e os/as professores/as do campo profissional enquanto formadores, destacando que essas partilhas reverberam nos processos de formação e nas práticas pedagógicas dos/as envolvidos/as. A autora observa que essa relação favorece o fortalecimento do estágio supervisionado como espaço de formação mútua, ao afirmar que "[...] a cultura colaborativa não surge pela via administrativa ou por decisões dos superiores, mas pelo envolvimento de todos os sujeitos que estão neste processo seletivo" (Silva, 2016, p. 49).

A pesquisa de Silva (2019) descreve práticas colaborativas entre as professoras da universidade e as educadoras cooperantes, destacando, entre elas, a avaliação compartilhada, assegurada pelo Decreto-Lei nº 79/2014, que reconhece a participação ativa das educadoras nos processos avaliativos das estagiárias, conferindo legitimidade à sua atuação como formadoras no contexto do estágio supervisionado.

Além disso, evidencia-se a valorização da formação continuada e o fortalecimento de vínculos institucionais, materializados em iniciativas da universidade como a oferta de descontos em cursos de especialização voltados às educadoras cooperantes e a realização de reuniões conjuntas entre os sujeitos envolvidos no estágio. Tais ações contribuem para a

consolidação de uma cultura de corresponsabilidade e cooperação entre universidade e campo profissional.

A análise das pesquisas aponta que a relação entre professor/a orientador/a da universidade e professor/a supervisor/a do campo profissional se constitui de forma diversa nas experiências de estágio supervisionado em educação infantil. Nos estudos (Melo, 2014; Pillonetto, 2017; Lima, 2018; Rossi, 2022), essa relação aparece marcada pela ausência de comunicação prévia, pela desarticulação entre as instituições formadoras e pela inexistência de planejamento conjunto. Tais lacunas apontam que a articulação entre universidade e campo profissional, quando ocorre, tende a se estruturar de forma improvisada e unilateral, com pouca ou quase nenhuma participação dos/as professores/as supervisores/as na organização do estágio.

Essa constatação aproxima-se do que Zeichner (2010) descreve como uma das tensões persistentes nos processos formativos: a separação entre universidade e campo profissional e a pouca valorização dos saberes produzidos no interior das instituições escolares. Para o autor, superar essa cisão requer reconhecer que o campo profissional também é espaço legítimo de produção teórica, e que seus profissionais devem ser considerados parceiros na formação dos professores/as. Dessa forma, os dados analisados sinalizam que essa superação ainda não se concretiza de forma sistemática nos contextos estudados.

Além disso, os dados mostram que a ausência de comunicação institucionalizada repercute diretamente na experiência formativa dos/as estagiários/as, como evidenciam as pesquisas de Melo (2014), Pillonetto (2017), Lima (2018) e Rossi (2022). Essas evidências reforçam a importância do que propõe Reis (2008), ao defender que a construção de propostas formativas no estágio deve envolver uma interação efetiva entre os profissionais da universidade e do campo profissional, baseada nas necessidades concretas das instituições educativas e orientada por princípios compartilhados de formação de professores/as.

A partir das pesquisas de Batista (2022), Barros (2023), Silva (2016) e Silva (2019), é possível perceber movimentos que caminham na direção de uma maior aproximação entre os sujeitos e instituições formadoras. Nessas experiências, a presença de práticas colaborativas, como a mediação ativa do/a professor/a orientador/a, trocas frequentes entre universidade e campo, e ações conjuntas entre professores/as do campo profissional e da universidade, revela a possibilidade de construção de uma parceria mais sólida.

Dessa forma, há aproximação ao que é defendido por Nóvoa (2017) e Zeichner (2010), para quem a formação de professores/as demanda a construção de um diálogo permanente entre universidade e campo profissional. Quando o campo profissional é reconhecido como parceiro

legítimo, e não apenas como espaço de acolhimento, a experiência de estágio ganha densidade formativa e contribui para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos, constituindo-se nos “lugares de entrelaçamento” propostos por Nóvoa (2017).

Silva (2019), em sua pesquisa, reforça essa perspectiva ao evidenciar práticas de cooperação e oferta de formação continuada às educadoras cooperantes, contribuindo para o reconhecimento de sua atuação como formadoras. Esses dados dialogam com Ostetto (2011), ao destacar que a qualidade do estágio está diretamente ligada à presença ativa do/a professor/a orientador/a no campo, mas também à constituição de vínculos que se sustentam antes, durante e após a inserção do/a estagiário/a.

Mais do que um aspecto operacional, a relação entre professores/as orientadores/as e professores/as supervisores/as configura-se como componente formativo em si, cuja qualidade impacta diretamente a forma como os/as estagiários/as vivenciam a experiência. Como afirma Calderano (2017), a potencialidade das ações educativas reside na intencionalidade das articulações construídas entre os sujeitos e os contextos envolvidos.

Assim, quando essa relação é sustentada por práticas dialógicas e reconhecimento institucional, observa-se a construção de experiências formativas mais integradas, contextualizadas e coletivas. Por outro lado, as fragilidades apontadas nas pesquisas, como a ausência de comunicação e a centralização das decisões na universidade, tendem a limitar o potencial do estágio como espaço de formação compartilhada.

7.3.3 Relação entre estagiário/a e professor/a do campo profissional

Os estudos analisados nesta subseção (Melo, 2014; Drumond, 2014; Oliveira, 2016; Silva, 2016; Bonfanti, 2017; Lima, 2018; Silva, 2019; Souza, 2021; Batista, 2022; Rossi, 2022; Vinhaa, 2023) revelam que a relação entre os dois atores oscila entre *relação de vínculo formativo*, marcada pela troca, pela escuta e pela colaboração mútua, e a *relação hierárquica e fragilizada*, caracterizada pela assimetria, pelo pouco diálogo e pela fragilização do estágio como espaço formativo.

A *relação de vínculo formativo* marcada pela troca, pela escuta e pela colaboração mútua é identificada nas pesquisas de Melo (2014), Bonfanti (2017), Batista, Silva (2019), Rossi (2022) e Vinhaa (2023).

Na pesquisa de Melo (2014), os/as participantes valorizam a presença e o saber das professoras do campo com as crianças, concebendo-as como referências práticas e colaboradoras na formação docente. Uma das estagiárias afirma:

> [...] Professor Colaborador coopera com seu saber, conhecimentos, suas experiências e suas intervenções na convicção de ajudar na nossa formação – é uma referência para ajudar construirmos uma postura, ele influencia na construção de saberes no Estágio, é a referência da prática (Melo, 2014, p. 176).

Outra estagiária, ao refletir sobre sua experiência, reconhece que os/as professores/as do campo profissional colaboram significativamente para sua formação, mesmo sem formação teórica em nível de Graduação, possuindo apenas Magistério, pois "eles têm um conhecimento prático, eles têm a experiência, o que nós não temos" (Melo, 2014, p. 175). Além disso, a estagiária destaca que essa relação configura-se como uma colaboração mútua, na qual os/as profissionais do campo também ampliam seus saberes por meio da interação com os/as estudantes.

A pesquisa de Bonfanti (2017) reforça essa perspectiva, evidenciando que as professoras da educação infantil são reconhecidas como coformadoras. Seus saberes e experiências são valorizados no processo de formação, e suas vozes tornam-se fundamentais para repensar os marcos institucionais dos cursos de Pedagogia, bem como os regulamentos que orientam o estágio.

Umas das professoras que recebe a estagiária com regularidade, parece indicar o estágio como um momento de troca:

> Eu acho assim, que é importante pra eu ver aquele movimento, às vezes, práticas que a gente fazia e que hoje não faz mais. Algumas práticas inovadoras, porque como a educação está em movimento, ela sempre traz algumas coisas diferentes. Eu gosto muito de ver essas meninas que estão iniciando agora, que estão trabalhando muito, relacionado mesmo à Educação Infantil que não é a escrita, mas assim o concreto, o lúdico, a brincadeira, que é apropriada para essa faixa etária. Então, pra mim, é encantador assim (Bonfanti, 2017, p.184).

Bonfanti (2017) menciona que a presença das estagiárias no campo contribui não só para sua formação, mas também para a atualização das professoras que as acompanham. As ações desenvolvidas pelas estagiárias, como propostas lúdicas de contação de histórias e uso criativo dos espaços, são destacadas pelas professoras participantes da pesquisa como experiências enriquecedoras, que mobilizam encantamento e reflexão sobre o próprio fazer docente.

Um destaque a ser pontuado nesta tese, com base nas discussões de Bonfanti (2017), refere-se às aprendizagens mútuas que emergem da relação entre estagiárias e professoras do campo profissional, bem como às contribuições que a universidade pode oferecer à formação dessas profissionais.

Na experiência portuguesa retratada por Silva (2019), a relação retratada se baseia na reciprocidade, horizontalidade e confiança, como revela a fala de uma estagiária: "Olha, tu não aprendeste só. Eu também aprendi muito consigo. [...] levei um ar fresco... levei coisas novas para aquela sala, para aquela instituição, para aquelas famílias, portanto o trabalho é mútuo, é de equipe" (Silva, 2019, p. 164).

Já a investigação conduzida por Rossi (2022), volta-se à escuta dos próprios profissionais da educação infantil que recebem estagiárias em suas instituições. Ao dar voz a coordenadoras, diretoras e professoras da rede pública municipal, a autora revela como esses sujeitos compreendem e experienciam a relação com as estagiárias no cotidiano do estágio, apontando tanto fragilidades quanto potencialidades.

Apesar de reconhecerem a falta de formação específica para o exercício do papel de professor colaborador, as participantes destacam o valor da troca, do respeito e da construção de vínculos formativos com as estagiárias. Uma das professoras afirma: "[...] pra mim, eu gosto de ter essa troca com a pessoa que tá ali comigo em sala [...]" (P2A, 2022 *apud* Rossi, 2022, p. 87).

A investigação de Vinhaa (2023), que contou com a participação de professores iniciantes no campo profissional, relata que o apoio e a escuta das professoras do campo profissional impactaram positivamente a experiência das estagiárias, contribuindo para uma inserção mais segura e significativa no cotidiano da creche.

Uma das professoras, a exemplo, relembra "a professora me acolheu muito bem, os alunos também [...] foi uma experiência prática mesmo" (Vinhaa, 2023, p. 87), evidenciando que o estágio superou as barreiras da simples observação e se configurou como vivência ativa e participativa. Outra participante também aponta o acolhimento como estruturante de sua experiência, destacando que a professora da turma explicou a rotina, compartilhou o diário reflexivo e a incluiu nas atividades logo no primeiro dia.

A pesquisadora reconhece que essa relação de acolhimento exige do/a professor/a do campo profissional mais do que boa vontade, exige tempo, estudo e abertura para o diálogo e a coautoria no trabalho pedagógico:

> A relação de acolhimento demanda um investimento de tempo e estudo que pode apresentar desconforto ao professor recebedor. Receber um estagiário é tornar-se um formador, mesmo que de forma temporária, e isso afeta a rotina do professor titular, além disso, neste período, ele deve estar aberto a perguntas e até sugestões para o trabalho que pode ser realizado em conjunto (Vinhaa, 2023, p. 88).

Para Vinhaa (2023), a relação entre estagiária e professora do campo profissional pode ser decisiva na trajetória do/a estagiário/a, contribuindo para sua permanência e sucesso na formação. A autora defende que, para isso, "[...] é necessário haver um entrelaçamento da instituição de ensino com a realidade do local de trabalho, de forma que a valorização do profissional da educação aconteça ainda na sua formação inicial" (Vinhaa, 2023, p. 101).

Na pesquisa de Batista (2022), a relação entre professoras do campo profissional e estagiárias destacou-se como um dos aspectos mais significativos para a experiência formativa, sendo majoritariamente avaliada de forma positiva pelas participantes, mesmo em um contexto de estágio realizado a distância. Entre os elementos emergentes das falas das estagiárias, destacam-se: acolhimento, estímulo à autonomia, produção compartilhada e práticas colaborativas de orientação.

O acolhimento é evidenciado na fala de uma estagiária, que relata ter sido recebida "de braços abertos", demonstrando a importância de um posicionamento receptivo e empático por parte da professora para o estabelecimento de vínculos formativos. Ainda na mesma fala, nota-se o estímulo à autoria e à produção acadêmica conjunta, ao relatar: "agora nós estamos escrevendo um artigo e a professora M. vai publicar um livro e as duplas vão publicar o artigo e cada professora do DEI vai escrever o artigo junto com a gente" (E1 *apud* Batista, 2022, p. 258).

Outro aspecto destacado na pesquisa refere-se às práticas colaborativas de orientação, expressas por meio de feedbacks frequentes, sugestões e apoio durante a regência, como evidencia outra estagiária: "No final das regências ela sempre dava um feedback, foi muito presente, foi muito parceira, dava ideias" (E2 *apud* Batista, 2022, p. 258).

Tais elementos evidenciam relações formativas potentes, mesmo em contexto de educação a distância, que valorizam a escuta, a troca e a construção conjunta de saberes. Nesse sentido, a pesquisadora ressalta a importância de pensar o estágio como momento inicial de vivência docente e de aprendizagem da profissão, destacando que "[...] é necessário que o diálogo seja estabelecido entre a universidade e a escola de educação básica, uma vez que o estágio é o lócus de vivência das primeiras experiências com a docência" (Batista, 2022, p. 259).

Outra dimensão que emergiu da análise dos dados das pesquisas se refere à *relação hierárquica e fragilizada* entre estagiário(a) e professor do campo, identificada nas pesquisas de Drumond (2014), Oliveira (2016), Silva (2016), Lima (2018) e Souza (2021).

Drumond (2014) apresenta um episódio discutido por uma estagiária na universidade, que representa uma hierarquia entre a professora da sala de referência e estagiária:

> Eu senti uma hierarquia, me senti constrangida. A professora regente me falava pra sentar lá no fundo da sala. E a professora fala assim para as crianças: "Olha, ela é uma ES-TA-GI-Á-RI-A, vocês não podem ir lá, não podem incomodar ela. Ela é uma ES-TA GI-Á-RI-A". Porque as crianças gostavam de falar comigo, então eu disse: "Não, professora, não tem problema, eu gosto de conversar com elas". As crianças vinham e pediam pra ver meu caderno, eu levava uma garrafinha de água e elas pegavam, às vezes eu levava lanche e oferecia para as crianças. E a professora fala: "Vocês não podem pegar o lanche dela", e a professora sempre chamava a atenção das crianças: "Não pode, já falei que não pode, ela está fazendo um trabalho aqui, e vocês não podem incomodar". As crianças perguntaram meu nome e me chamavam pelo nome, mas a professora estava sempre lembrando: "a ES-TA-GI-Á-RI-A, olha a estagiária, cuidado com a estagiária". E às vezes ela ameaçava as crianças. Eu, com o caderno lá, anotando, e a professora falava: "Olha, vocês não podem conversar, senão a estagiária vai anotar o nome de vocês no caderno dela". Teve um menino que chegou e perguntou pra mim: "Tia, você não vai escrever meu nome não, né?". Falei pra ele que não, que eu não ia fazer nada não. Que estava apenas conhecendo a turma (Drumond, 2014, p. 92).

O relato evidencia como as relações hierárquicas no interior do campo profissional da educação infantil podem se manifestar de forma coercitiva, posicionando o/a estagiário/a como alguém apenas de passagem, sem intencionalidade pedagógica e com restrições de contato com as crianças, protagonistas do seu desenvolvimento profissional.

Oliveira (2016) também chama atenção para esse tipo de relação, destacando que, em muitos casos, os estágios supervisionados tendem a ser marcados por constrangimentos nos quais os/as estagiários/as se limitam a observar e "avaliar" a prática docente, sem se envolver diretamente com as crianças ou refletir sobre sua própria constituição como futuros/as professores/as. Nessa perspectiva, o foco recai quase exclusivamente sobre as ações do/a professor/a da sala, reforçando a assimetria da relação e reduzindo o estágio a uma experiência superficial, sem interlocução efetiva.

Em outros contextos, a fragilidade da relação entre professores/as do campo e estagiários/as não se manifesta por hierarquias explícitas, mas sim por lacunas institucionais que impactam diretamente o envolvimento formativo. A pesquisa de Silva (2016), por exemplo, aponta que a ausência de obrigatoriedade na elaboração de projetos de intervenção contribui para o afastamento dos/as estagiários/as da jornada das crianças e da integração com os/as

professores/as. Para a autora, essa facultatividade reflete uma lógica que desvaloriza a participação do campo profissional como espaço legítimo e necessário na formação do/a professor/a, enfraquecendo tanto o vínculo entre universidade e campo profissional quanto a própria intencionalidade formativa do estágio supervisionado.

No estudo de Lima (2018), a relação entre a/o estagiária/o e a/o professor/ar do campo profissional é retratada como um desafio enfrentado pelos estudantes, conforme analisa a autora ao comentar a fala de um dos estagiários, que

> [...] propôs maior interlocução entre a universidade e as instituições de EI. Essa sugestão decorreu das dificuldades percebidas por E2 a partir de concepções diferentes entre os estudantes do curso de graduação e a professora da instituição de Educação Infantil (Lima, 2018, p. 91).

A investigação de Souza (2021) revela percepções críticas de estagiárias sobre a postura de algumas professoras da escola campo profissional, como no caso em que, ao apresentar propostas de intervenção, uma estagiária relata ter escutado: “isso não vai dar certo, aqui não tem espaço pra isso... não sei, inventam tantas coisas” (Souza, 2021, p. 147).

Nas pesquisas de Melo (2014), Bonfanti (2017), Silva (2019), Batista (2022), Rossi (2022) e Vinhaa (2023), as relações de proximidade parecem marcadas por características que envolve *atitude*, compreendida como um gesto intencional de abertura para o outro, de escuta e partilha, pautada na convivência, na reciprocidade e na construção coletiva de sentidos (Ostetto, 2011).

Entre as atitudes observadas, destacam-se a valorização dos saberes profissionais, inclusive das professoras com formação em nível de magistério (Melo, 2014), a troca de experiências e aprendizagens entre os sujeitos (Bonfanti, 2017; Silva, 2019; Rossi, 2022), a prática participativa e vivenciada com as crianças (Vinhaa, 2023) e a produção acadêmica compartilhada (Batista, 2022). Tais experiências evidenciam que, quando o/a professor/a do campo se coloca como presença formativa, a relação configura-se como espaço de fortalecimento do vínculo entre universidade e campo profissional e, sobretudo, como oportunidade de ampliação das compreensões sobre a docência na educação infantil.

Além disso, como enfatiza Ostetto (2011), o/a professor/a do campo, ao se disponibilizar ao encontro com o/a estagiário/a, media uma travessia importante na formação, contribuindo para que o/a futuro/a professor/a desenvolva um olhar sensível às crianças e compreenda suas múltiplas linguagens. Ao compartilhar suas práticas e oportunizar vivências significativas, esse profissional potencializa o estágio como espaço de escuta, experimentação e reflexão sobre a infância em sua inteireza.

Ao evidenciar a valorização dos saberes profissionais no contexto do estágio supervisionado em educação infantil, inclusive daqueles provenientes do magistério, esta tese reconhece a importância histórica e formativa dessa habilitação na constituição da docência. O magistério, muitas vezes desconsiderado nas instâncias acadêmicas e políticas, representa um percurso legítimo e potente de formação, especialmente na educação infantil, em que a experiência cotidiana, a escuta das crianças e a mediação sensível das práticas pedagógicas são saberes construídos na ação.

A valorização desses saberes remete à compreensão de que a formação de professores se realiza na convivência e na partilha entre profissionais, numa cultura construída entre pares que se reconhecem como sujeitos formadores uns dos outros. Trata-se de uma ideia central na concepção de formação defendida por Nóvoa (2009), para quem a docência se constitui no interior de comunidades educativas e profissionais, nas quais os sujeitos mais experientes assumem papel relevante na iniciação profissional dos/as estudantes.

Reconhecer o magistério como espaço legítimo de produção de conhecimento pedagógico não significa desconsiderar a importância da formação continuada e da graduação, mas reafirma que os saberes construídos historicamente na prática docente são fundamentais para a formação inicial. São experiências que permitem vivenciar as “bonitezas” (Freire, 2023) e intervir no mundo de forma sensível e criativa.

Ao mesmo tempo, legitimar e valorizar os saberes produzidos na experiência cotidiana não reduz a atuação desses profissionais ao simples ensinar. Os dados revelam que, no contexto do estágio supervisionado, as professoras do campo profissional também aprendem com os/as estagiários/as, em um movimento de troca formativa que beneficia ambas as partes. Trata-se, portanto, de uma relação de mão dupla, em que o estágio não é apenas espaço de inserção do/a estudante, mas também de renovação, escuta e reflexão para os/as profissionais que os acolhem.

A prática de contar histórias, por exemplo, destacada por Bonfanti (2017), é ressignificada no estágio: deixa de ser um simples passatempo e assume o papel de linguagem pedagógica potente, que demanda planejamento, sensibilidade e intencionalidade. Essa intencionalidade não reside apenas no ato de contar, mas na capacidade de reconhecer as crianças como sujeitos ativos e criativos, capazes de construir sentidos nas interações e nas brincadeiras – elementos centrais para pensar a formação de professores/as da educação infantil.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Freire (2023), ao afirmar que

> [...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e

> acomodado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2023, p. 25).

Assim, quando vivida com abertura e intencionalidade, a relação entre professoras do campo e estagiárias torna-se espaço de coformação, no qual ambas se reconhecem como sujeitos ativos do processo educativo.

A produção acadêmica partilhada entre estagiárias e professoras do campo, embora ainda pouco recorrente, revela-se profundamente significativa para o reconhecimento do campo profissional e de seus profissionais como atores legítimos na construção do conhecimento. Ao envolver os/as professores/as da educação infantil no processo de escrita acadêmica, valoriza-se não apenas suas práticas, mas também suas reflexões sobre elas, estabelecendo um diálogo mais horizontal entre universidade e campo profissional.

Esse movimento de escrita conjunta contrapõe-se à crítica de Zeichner (1993), que, embora refira-se à pesquisa acadêmica em sentido mais amplo, suscita reflexão pertinente ao contexto do estágio supervisionado. O autor observa que, em grande parte das investigações,

> [...] dificilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilhar os resultados da pesquisa (Zeichner, 1993, p. 3).

Ao romper com essa lógica excludente, a escrita partilhada entre universidade e campo profissional surge como prática formativa que reconhece os saberes docentes como epistemologicamente válidos e politicamente necessários.

Mais do que registrar experiências, essa produção colaborativa configura-se como gesto de escuta e coautoria, no qual o campo profissional deixa de ser apenas "objeto" de análise para assumir voz ativa na construção do conhecimento. Trata-se de uma atitude que fortalece o vínculo entre os espaços formativos e ressignifica a escrita acadêmica como espaço de encontro, visibilidade e reconhecimento mútuo.

Essas experiências exemplificam o que Zeichner (2010) denomina "espaços híbridos", nos quais saberes acadêmicos e saberes da prática não competem, mas se articulam para produzir uma formação mais integrada, sensível e comprometida com a realidade educacional.

No entanto, as análises das pesquisas de Drumond (2014), Oliveira (2016), Silva (2016), Lima (2018), Souza (2021) e Batista (2022) revelam situações de fragilidade na relação entre professor/a do campo e estagiário/a, caracterizadas por hierarquização, ausência de escuta, desvalorização da presença do/a estagiário/a ou esvaziamento institucional do estágio.

Drumond (2014), por exemplo, descreve a estagiária como figura passageira, mantida à margem das interações com as crianças, evidenciando uma lógica de silenciamento e assimetria entre os sujeitos.

De forma similar, Silva (2016) aponta que a ausência de um projeto de intervenção obrigatório reflete fragilidades institucionais mais amplas, comprometendo a intencionalidade formativa do estágio e enfraquecendo os vínculos entre universidade e escola. Ao transferir para a escolha individual decisões que deveriam estar no cerne do processo formativo, o estágio corre o risco de se tornar acessório e desconectado das necessidades reais da docência na educação infantil.

Já Lima (2018) e Souza (2021) evidenciam que conflitos entre concepções de formação, desmotivação das estagiárias e falta de abertura para o diálogo também interferem na construção de vínculos formativos.

A ausência de um desejo institucional de acolher o/a estagiário/a, como problematiza Broering (2008), pode comprometer o estágio como espaço de formação conjunta. A falta de empatia, escuta e corresponsabilidade nesses contextos analisados pode indicar também uma desarticulação entre os projetos formativos das instituições envolvidas.

Diante disso, as pesquisas analisadas sugerem que a reconfiguração das relações pode contribuir para um espaço de formação partilhada, reconhecendo o campo profissional não apenas como local de aplicação, mas como espaço coparticipante da formação de professores/as em sua complexidade.

7.3.4 Relação entre estagiário/a, professor/a orientador/a e professor/a do campo profissional

Pistas sobre a relação entre professor/a orientador/a, professor/a supervisor/a e estagiário/a foram identificadas nos estudos de Melo (2014), Silva (2019), Batista (2022) e Defevari (2024).

Na pesquisa de Melo (2014), essa relação é compreendida como um processo de mediação entre diferentes sujeitos, estagiários/as, professores/as orientadores/as e professores/as supervisores/as, incluindo as crianças, no qual se compartilham saberes, experiências e significados. A autora destaca que as interações vivenciadas no estágio produzem movimentos dialógicos capazes de instigar novos sentidos sobre a docência e a infância, inclusive a partir da escuta das próprias crianças. Para além da dimensão prática, Melo (2014) evidencia que a relação entre os atores se materializa em teias discursivas e significantes,

repercutindo na constituição de um olhar mais sensível, crítico e reflexivo sobre o campo da educação infantil.

Para Silva (2019, p. 175), "a Universidade de Évora mostrou-se uma oportunidade única para ampliar as possibilidades de conhecimento dessa relação entre universidade e profissão de educação infantil". A autora compreende que o modelo de organização da PES pratica, com clareza, o conceito de comunidade de aprendizagem. Segundo a pesquisadora, na PES são formados grupos de encontro onde se estabelecem relações e mediações com o outro social, capazes de ampliar olhares e, portanto, promover desenvolvimento.

> 1. Encontros de participação em eventos acadêmicos, possibilitando que o planejamento da PESincluísse debates promovidos por outros pesquisadores e profissionais ligados à universidade, ampliando o horizonte cultural e acadêmico das estagiárias;
> 2. Reuniões de planejamento com professoras da universidade, estagiárias e educadoras cooperantes; nas quais se realizavam acordos pedagógicos sobre a utilização dos instrumentos da PES, necessidades das educadoras cooperantes, processos de avaliação.
> 3. Encontros de acompanhamento individual e/ou coletivo, envolvendo *e-learning*, atenção individualizada e seminários com amplo debate sobre a dimensão investigativa, trabalho de projeto e mediação de reflexões a partir dos escritos do caderno de formação e planificações das estagiárias.
> 4. Encontros de supervisão em contexto, aproximadamente dois, que envolviam a observação participante da docente da universidade (supervisora) acerca da atuação da estagiária em contexto e reunião avaliativa com a participação da educadora cooperante, estagiária e da própria docente da universidade (supervisora).
> 5. Encontros de avaliação final, em número de dois: A) a reunião de avaliação, envolvendo educadora cooperante, estagiária e duas professoras da universidade. Esta reunião era mediadapela ficha de avaliação e pelo dossiê da PES e dava lugar a um diálogo sobre o desempenho geral e específico da futura educadora de infância. B) Defesa pública do relatório da PES, produto da dimensão investigativa, com banca formada por três docentes da universidade (Silva, 2019, p. 181).

Silva (2019), ao relatar as visitas de supervisão, apresenta exemplos de como se constitui a relação entre os três atores durante essas visitas. No contexto de uma das visitas ao campo profissional, a professora orientadora integrou-se à rotina da instituição desde a chegada das crianças, interagindo com a equipe e com os familiares, evidenciando sua postura sensível e próxima ao cotidiano escolar. Durante a atividade planejada pela estagiária, a professora interveio pontualmente para ajudá-la a retomar o foco, sem desconsiderar sua autonomia.

Ao final da manhã, as três reuniram-se para discutir o desempenho da estagiária. Nesse momento, a educadora cooperante destacou positivamente sua ética, comprometimento e relação com as crianças e famílias, enquanto a professora orientadora sugeriu ajustes didáticos

e melhorias na organização de materiais e nas estratégias de comunicação. Segundo a pesquisadora, a estagiária demonstrou escuta atenta, registrando as contribuições e compartilhando suas inseguranças, que foram acolhidas pelas duas profissionais como parte do processo de construção da identidade profissional.

Em sua pesquisa, Batista (2022) não apresenta exemplos dessa relação vivenciada no estágio, mas argumenta que a prática educativa deve ser compreendida como uma ação social transformadora e criativa, enfatizando a necessidade do estabelecimento de processos comunicativos entre os profissionais do campo, os/as professores/as orientadores/as e os/as estagiários/as.

Para a autora, estes processos favorecem o fortalecimento das parcerias e a troca de informações e saberes, possibilitando a construção coletiva de soluções para os desafios vivenciados nos espaços educativos. Esses aspectos, segundo a pesquisadora, são fundamentais tanto para a formação das pessoas quanto para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ampliando essa perspectiva, Batista (2022) afirma ainda que:

> Acreditamos que, por meio do trabalho colaborativo, é possível promover a transformação das circunstâncias postas nos espaços educacionais. Da mesma forma, provocará a transformação dos sujeitos com a consolidação de uma práxis revolucionária, na formação dos professores, entendida como aquela que não é somente atividade prática pura, mas a unidade do pensamento e da ação. Esta exige uma elevada consciência do processo de alienação instituído por meio das políticas educacionais e consolidadas nas práticas escolares. Estas políticas responsabilizam exclusivamente os professores pela qualidade da educação (Batista, 2022, p. 156-157).

Batista (2022) denuncia o que denomina de processo de alienação instaurado pelas políticas educacionais, que tendem a responsabilizar exclusivamente os professores pela qualidade da educação, desconsiderando as condições estruturais, os atravessamentos sociais e as ausências do próprio Estado.

Defaveri (2024, p. 49) também traz argumentação sobre a relação entre os três atores. Inspirada nas contribuições de Kaline Aroeira e António Nóvoa, propõe uma representação visual daquilo que denomina de tríade pedagógica, composta por professor/a orientador/a, professor/a supervisor/a e estagiário/a.

Figura 10 - Tríade pedagógica.



Fonte: Defaveri (2024, p. 49).

Segundo a autora, essa tríade "[...] propõe que a inserção dos professores nos diferentes ambientes, caminhando juntos, dialogando entre si e colaborando uns com os outros, tudo isso contribui para a conexão à realidade escolar" (Defaveri, 2024, p. 49). A proposta reconhece que é na convivência e na troca constante entre os diferentes sujeitos da formação que se criam condições para integrar a universidade ao campo profissional e tornar o estágio um espaço de experiências formadoras.

Para Defaveri (2024, p. 50), a relação entre os três atores possibilita a "[...] integração do professor estagiário na escola, permitindo que ele realize reflexões sobre seu percurso formativo e pessoal vivenciado", articulando teoria e prática a partir do que se vive coletivamente. A autora ainda ressalta que o professor é um ser coletivo, que vive e trabalha em coletivo, e que a formação docente também deve respeitar essa natureza coletiva. Estar entre pares, segundo a autora, não significa apenas repetir práticas já consolidadas, mas refletir criticamente sobre elas, ampliando a constituição de saberes e o desenvolvimento profissional.

As pesquisas que abordam essa relação, como as de Melo (2014), Silva (2019), Batista (2022) e Defaveri (2024), sinalizam caminhos possíveis para a constituição de práticas colaborativas que valorizem o diálogo entre os diferentes atores da formação, a construção coletiva de saberes e o fortalecimento do vínculo entre universidade e campo profissional. Esses estudos destacam a importância de superar práticas isoladas e fragmentadas, defendendo a inserção de todos os atores em experiências que promovam a reflexão, a corresponsabilidade e a profissionalização docente.

A partir da reflexão desenvolvida por Batista (2022), é possível identificar três aspectos centrais que fortalecem a defesa da colaboração como princípio estruturante do estágio

supervisionado em educação infantil. O primeiro diz respeito à colaboração como estratégia para a superação da ausência de investimentos políticos nos espaços educativos, especialmente na educação infantil, historicamente marcada pela desvalorização e pelo sucateamento das condições de trabalho. Nesse cenário, o trabalho colaborativo se apresenta como forma de resistência e reconstrução coletiva, na tentativa de reconfigurar práticas formativas e pedagógicas mesmo diante de contextos adversos.

O segundo ponto refere-se à transformação dos sujeitos por meio da consolidação de uma práxis revolucionária na formação docente, entendida como unidade entre ação e reflexão crítica. Essa perspectiva implica reconhecer a potência formativa das experiências vividas no estágio supervisionado, desde que orientadas por práticas que não sejam meramente técnicas, mas que promovam consciência e engajamento com a realidade educacional.

Silva (2019), ao apresentar os grupos de encontro, dialoga com as reflexões de Lima e Aroeira (2011), que defendem a reflexão partilhada como prática formativa essencial na constituição da docência. Para essas autoras, tal prática contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, pois favorece a articulação entre estagiários, professores da escola e da universidade em um movimento colaborativo e investigativo.

Ao utilizar a imagem da tríade como base para a construção de vínculos formativos, Defaveri (2024) busca contribuir para a defesa de uma formação ancorada na colaboração, no diálogo e no reconhecimento mútuo entre universidade e campo profissional. Entretanto, a imagem utilizada para representar a tríade reproduz elementos simbólicos que mantêm e reforçam uma lógica hierárquica entre os sujeitos, revelando uma perspectiva colonizadora na formação docente, uma visão funcionalista e verticalizada do processo formativo, bem como uma abordagem escolarizante da educação infantil. O uso de ícones distintos para representar os atores carrega consigo marcas simbólicas que contrariam os princípios defendidos na tese.

A estagiária é representada em posição central, mas diante de um quadro, remetendo à lógica da docência tradicional, com transmissão unidirecional do conhecimento, ou seja, com o/a professor/a no centro e os/as estudantes recebendo o conhecimento. O/a professor/a orientador/a da universidade aparece com o tradicional símbolo do capelo (chapéu de formatura), símbolo de autoridade acadêmica e do saber instituído, sugerindo uma posição de superioridade epistêmica, visto/a como detentor/a do conhecimento.

O/a professor/a do campo profissional, representado na imagem como “professor regente da escola”, é identificado visualmente por blocos com as letras “A-B-C”, recurso simbólico que sugere uma associação imediata à alfabetização e à escolarização precoce. Tal representação reduz a complexidade e a intencionalidade do trabalho docente na educação

infantil, desconsiderando suas especificidades e aprofundamentos. Além disso, contraria os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que têm como eixos norteadores a brincadeira e as interações, determinando que os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças respeitem suas especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos próprios do ensino fundamental.

Embora as setas indiquem um movimento circular, que poderia remeter a uma possível interdependência entre os sujeitos, a imagem não evidencia de forma clara dinâmicas de escuta mútua ou diálogo entre os atores. Não há elementos visuais que simbolizem trocas efetivas, linhas de comunicação bidirecional ou qualquer representação de atenção compartilhada. O estágio supervisionado aparece como núcleo mediador, mas sem representação gráfica de princípios como corresponsabilidade, colaboração e construção conjunta de saberes.

Dessa forma, ainda que a intenção da imagem apresentada por Defevari (2024) seja a valorização da tríade formativa no estágio supervisionado em educação infantil, sua composição visual revela contradições importantes. Ao reforçar símbolos que remetem à autoridade acadêmica, à docência tradicional e à escolarização precoce, a imagem acaba por esvaziar a potência formativa da colaboração entre os atores e reproduzir uma lógica que distancia universidade e campo profissional. A ausência de representações que expressem escuta, horizontalidade e construção conjunta de saberes fragiliza a proposta de uma formação dialógica e corresponsável. Trata-se, portanto, de uma visualidade que, longe de traduzir os pressupostos de uma formação integrada e sensível, perpetua hierarquias simbólicas e epistemológicas que já vêm sendo criticadas pelas produções analisadas.

Observa-se, no entanto, que são poucas as pesquisas que discutem a relação entre professor/a orientador/a, professor/a supervisor/a e estagiário/a, o que pode indicar um campo ainda incipiente de problematização na produção acadêmica, visto que a formação de professores/as se dá por meio de um processo coletivo de construção de saberes, a partir de encontros e interações entre esses sujeitos. Como afirma Freire (2019, p. 89), “ninguém forma ninguém, ninguém se forma sozinho, os homens se formam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Assim, ressalta-se a dimensão relacional e dialógica que sustenta os processos formativos vividos no estágio.

Embora os dispositivos normativos e as definições formais de papéis institucionais constituam caminhos importantes para qualificar e potencializar a relação entre universidade e campo profissional no estágio supervisionado, conforme discutido anteriormente nesta tese, parte-se da compreensão de que essa condição, por si só, não garante a construção de relações colaborativas e corresponsáveis entre os atores envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Para qualificar o percurso do estágio, é preciso o aprofundamento das relações no cotidiano, cuja base será o "[...] diálogo, a troca, a interlocução, conduzindo a todos para fazer 'juntos'" (Ostetto, 2011, p. 83-84).

A construção de uma formação integrada entre as duas instituições depende, sobretudo, da "disposição" (Nóvoa, 2009b) do/a professor/a orientador/a, do/a professor/a supervisor/a e do/a estudante, ou seja, da consciência sobre a importância das relações estabelecidas, da disponibilidade para a escuta mútua, da valorização das experiências coletivas e da existência de uma cultura institucional que favoreça a cooperação e o diálogo.

Como destaca Ferreira (2012, p. 72), na perspectiva de uma formação em rede que deve atravessar o estágio, é preciso fomentar espaços de discussão coletiva "[...] onde os sujeitos em formação contínua se articulam numa prática coletiva e de diálogo, de encontro respeitoso, de aprendizados partilhados e de construção de saberes [...]".

Assim, o estágio deixa de ser compreendido como um momento isolado da formação inicial e passa a se constituir como um território fecundo para o entrelaçamento de tempos, saberes e sujeitos que aprendem e se formam juntos, em movimento, como também afirma Aroeira (2009), ao compreender o estágio enquanto prática dialética e colaborativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, do tipo Estado do Conhecimento, buscou analisar como a relação entre universidade e campo profissional da educação infantil, por meio do estágio supervisionado, tem sido discutida nas produções acadêmicas brasileiras entre 2012 e 2024.

Ao lidar com produções acadêmicas que carregam trajetórias, reflexões e escolhas metodológicas próprias, busquei honrar o compromisso ético de respeitar as vozes e experiências das autoras, reconhecendo as pesquisas como construções singulares inseridas em contextos específicos.

Ao longo desta pesquisa, o referencial teórico adotado assumiu um papel central não apenas como base para a análise das produções, mas também como fonte de esclarecimento para dúvidas e inquietações que surgiram na minha caminhada acadêmica e profissional. O diálogo com diferentes autores/as e correntes de pensamento possibilitou ampliar perspectivas, aprofundar compreensões sobre o estágio supervisionado e relação entre universidade e campo profissional.

Diante dessa compreensão teórica, busquei, nesta tese, inicialmente, debruçar-me sobre aspectos relacionados ao estágio supervisionado, como a caracterização das pesquisas, as visões sobre o estágio supervisionado expressas pelas pesquisadoras e a forma como esse componente curricular tem sido concebido e contemplado nos documentos institucionais analisados nas produções acadêmicas.

A caracterização descritiva e analítica das 15 produções acadêmicas, teses e dissertações, que compõem o corpus desta pesquisa permitiu constatar que o estágio supervisionado em educação infantil tem sido reconhecido, em algumas universidades, como um tema e/ou espaço de discussão relevante, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, devido ao seu potencial de contribuir para a constituição da identidade docente. Apesar disso, o número de pesquisas ainda se mostra reduzido, especialmente quando considerada a obrigatoriedade desse componente curricular nos cursos de Pedagogia desde a promulgação das DCNP (Brasil, 2006), havendo uma concentração mais expressiva de estudos na região Sudeste.

Foi possível observar, também, que a presença de grupos de pesquisa voltados a diferentes campos da educação infantil nas universidades representa um avanço significativo para o fortalecimento da área como campo de investigação. A atuação desses grupos evidencia o interesse pela valorização do estágio supervisionado como tema relevante, cujas discussões,

em diferentes contextos, atravessam e, em certa medida, fortalecem a relação entre universidade e campo profissional.

A análise dos temas e problemas das produções evidenciou que, embora apresentem diferentes recortes e interesses de investigação, as pesquisas abordam o estágio supervisionado em educação infantil a partir de perspectivas que ressaltam suas potencialidades e desafios na formação inicial. Organizados em quatro grandes eixos temáticos, formação do/a professor/a e desenvolvimento profissional; relação entre teoria e prática; processos formativos constituídos nos encontros entre universidade e campo profissional; e inserção profissional, os estudos convergem na problematização de saberes, desafios, estruturas e potencialidades dessa etapa formativa. Embora abordem aspectos distintos, tais investigações reforçam a tese que o estágio supervisionado, quando pensado como espaço de articulação entre contextos formativos, contribui para a constituição da identidade docente e para o fortalecimento da relação entre universidade e campo profissional.

No que se refere ao perfil dos participantes das pesquisas, destacou-se a centralidade atribuída aos/às estudantes estagiários/as, cuja predominância, embora compreensível por se tratar do grupo mais numeroso, tende a fragilizar a compreensão do estágio como prática coletiva, institucional e relacional.

A participação de professores/as orientadores/as e, sobretudo, de professores/as do campo profissional mostrou-se proporcionalmente inferior; no caso dos/as orientadores/as, esteve presente apenas nas produções a partir de 2017. As vozes de gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, auxiliares e, de forma mais significativa, das próprias crianças foram ainda menos recorrentes.

Esses dados indicam a necessidade de ampliar o olhar investigativo para todos os atores envolvidos no estágio supervisionado, principalmente professores/as do campo profissional e os/as professores/as orientadores/as compreendendo-os como coautores do processo formativo e reconhecendo que a potência dessa experiência reside nas interações entre diferentes sujeitos e contexto. Afinal, são estes três atores que formam a base necessária para edificar a relação universidade e campo profissional.

A análise dos instrumentos de coleta utilizados nas pesquisas evidenciou uma diversidade de estratégias de escuta e registro, capazes de conferir diferentes dimensões à compreensão do estágio supervisionado em educação infantil. Predominaram as entrevistas, sobretudo com estudantes/estagiários/as, seguidas dos questionários, com função inicial de caracterização e levantamento de percepções preliminares. Embora menos frequentes, os instrumentos de registro documental, como relatórios, cadernos de campo, diários de bordo e

textos reflexivos, mostraram-se potentes para articular teoria e prática, favorecer a autoria e estimular reflexões críticas sobre a docência na educação infantil. Por outro lado, a observação participante apareceu timidamente nas produções, o que indica a necessidade de ampliar seu uso para captar, de forma mais próxima, as interações e dinâmicas que marcam o cotidiano do estágio.

Quanto ao referencial teórico utilizado nos trabalhos, evidencia-se a presença de horizontes diversos, resultantes da articulação entre diferentes autores/as e correntes de pensamento, o que reflete a complexidade de se discutir o estágio supervisionado na formação de professores/as de educação infantil. Embora se observe uma pluralidade de perspectivas, alguns referenciais aparecem de forma recorrente, como António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Luciana Ostetto, Paulo Freire e Lev Vygotsky, entre outros. Essas escolhas teóricas orientam diretamente as interpretações das pesquisadoras sobre o estágio supervisionado, a formação de professores/as.

As análises das teses e dissertações permitiram também identificar diferentes visões sobre o estágio supervisionado na formação de professores/as para a educação infantil na perspectiva das pesquisadoras. De modo geral, o estágio é concebido para além de um espaço de aplicação teórica ou de cumprimento de carga horária, emergindo como campo privilegiado de experiências, aprendizagens, reflexões, pesquisas, relações e de conhecimento sobre si e sobre as crianças.

Três macrovisões se destacaram: o estágio como espaço de construção da práxis, de constituição do/a professor/a reflexivo/a e de encontros formativos, que, embora analisadas separadamente, se entrelaçam e reforçam a indissociabilidade entre teoria e prática. Essas visões levaram-me ao questionamento: se o estágio supervisionado é reconhecido nas produções como espaço formativo potente, capaz de articular diferentes dimensões da formação de professores, de que forma a relação entre universidade e campo profissional tem sido efetivamente considerada e consolidada como eixo estruturante da formação de professores/as de educação infantil?

Ao identificar, nos documentos institucionais citados nas pesquisas, as concepções de estágio supervisionado em educação infantil, a forma como esse componente curricular está organizado no curso e as disciplinas relacionadas à educação infantil ofertadas nos cursos, foi possível compreender como o estágio supervisionado em educação infantil vem sendo concebido, estruturado e operacionalizado nos cursos de formação de professores/as, tanto no Brasil quanto em experiências internacionais selecionadas.

Os dados evidenciam que são poucas as universidades que conceituam esse estágio e que existem distintas formas de organização curricular e níveis de atenção às especificidades da infância, revelando avanços e lacunas no percurso formativo. Mas um elemento transversal foi identificado em todas as pesquisas analisadas, tanto no contexto brasileiro quanto internacional: a centralidade da observação como prática formativa essencial no estágio supervisionado em educação infantil.

No contexto brasileiro, observou-se que as pesquisas não problematizam as terminologias presentes nos documentos institucionais em referência à educação infantil, como "aluno", "projeto de intervenção", "planejamento de ensino", "aplicação do planejamento" e "regência". A ausência dessa discussão revela a necessidade de pautar, no âmbito da formação inicial, o debate sobre a identidade do estágio supervisionado em educação infantil nos cursos de Pedagogia, de modo a diferenciá-lo de outras etapas e afirmar suas especificidades.

Compreendido o estágio supervisionado, volto-me à análise da relação entre universidade e campo profissional, que, embora não seja objeto específico das pesquisas, oferece contribuições significativas para a reflexão sobre as múltiplas dimensões desse componente curricular, evidenciando sua complexidade na formação do/a professor/a e no estabelecimento de uma relação efetiva entre universidade e campo profissional. Entender como essa relação está caracterizada nas pesquisas, incluindo valorizações e tensões, direcionou nosso olhar para os tipos de formalização, os papéis e o protagonismo atribuídos aos diferentes atores e as interações entre eles.

No que se refere aos tipos de formalização, meu foco se voltou para a identificação dos instrumentos normativos que regulam a relação entre as instituições formadoras. A análise revelou que, dos 15 estudos que compõem este Estado do Conhecimento, apenas oito abordam o tema. As menções a instrumentos normativos, como termos de compromisso, convênios e protocolos, aparecem, em geral, de forma pontual e sem descrição dos processos que lhes dão sustentação. Em alguns casos, os documentos institucionais analisados sinalizam a intenção de articulação interinstitucional, mas sem explicitar como ela se concretiza.

Tal constatação reforça a necessidade de ampliar a discussão dessa dimensão nas pesquisas sobre o estágio supervisionado em educação infantil, considerando que o tipo e a qualidade da formalização podem influenciar diretamente a efetividade da relação interinstitucional e, consequentemente, o processo de formação de professores/as.

Por outro lado, identificaram-se experiências mais consistentes, no Brasil e no exterior, que associam dispositivos legais a práticas de aproximação, acolhimento e cuidado com as crianças e suas famílias, como observado na experiência da Universidade de Évora, em

Portugal. Esses resultados evidenciam que, embora a dimensão institucional da formalização seja essencial para o estágio supervisionado em educação infantil, conforme argumenta Zabalza (2014), ela precisa estar acompanhada de relações colaborativas e dialógicas entre os sujeitos envolvidos, para que se constitua efetivamente como eixo de fortalecimento da formação de professores/as.

A análise das produções mostrou que os papéis desempenhados por estagiários/as, professores/as do campo profissional e professores/as orientadores/as da universidade no estágio supervisionado em educação infantil são concebidos e exercidos de maneiras diversas, nem sempre acompanhados de uma sistematização clara nos contextos estudados.

No caso dos/as estagiários/as, observou-se que a experiência no campo profissional oscila entre posturas mais passivas, centradas na observação guiada por roteiros e com pouca autonomia, e posturas mais ativas, caracterizadas por participação autoral, reflexiva e investigativa. O protagonismo estudantil mostrou-se condicionado às propostas institucionais e às relações estabelecidas com os demais atores. Os resultados indicam que dois fatores são essenciais para potencializar a formação do/a estagiário/a: a definição clara das responsabilidades que deverá assumir durante o estágio e a ampliação do tempo de permanência no campo profissional.

Quanto aos/as professores/as do campo profissional, as pesquisas analisadas neste Estado do Conhecimento apontam para a importância desse profissional na formação dos/as estudantes e na consolidação de uma proposta de estágio supervisionado mais consistente, quando envolvido ativamente como protagonista e parceiro/a. Os estudos revelam diferentes reconhecimentos: desde funções restritas ao acolhimento e à orientação pontual até atuações como parceiros/as, coformadores/as e corresponsáveis pela formação inicial.

Experiências mais potentes foram observadas quando esses/as profissionais assumiram posturas colaborativas, articulando saberes da prática com saberes acadêmicos e participando ativamente do planejamento, acompanhamento e avaliação do estágio. Persistem, contudo, lacunas na valorização institucional desse papel e na clareza de suas responsabilidades, evidenciando a necessidade de políticas e ações que legitimem e sustentem sua participação na formação dos estudantes.

Em relação aos/as professores/as orientadores/as da universidade, destaca-se a centralidade de seu papel como mediadores/as entre universidade e campo profissional, articuladores/as de reflexões teórico-práticas e incentivadores/as do protagonismo estudantil, da produção acadêmica e, em alguns casos, da formação continuada de professores/as do campo. Embora reconhecidos/as como peças-chave na consolidação de vínculos formativos e

na articulação teoria–prática, enfrentam desafios como sobrecarga de turmas, ausência de tempo institucional para acompanhamento próximo e, em alguns casos, fragilidades na experiência prévia com a docência na educação infantil.

De maneira recorrente nas produções analisadas, observou-se que compreender claramente, definir de forma objetiva e reconhecer institucionalmente os papéis de todos os atores envolvidos no estágio supervisionado constitui um requisito fundamental para consolidar e fortalecer a relação entre universidade e campo profissional. A indefinição ou a sobreposição de funções tende a fragilizar o processo formativo, enquanto a explicitação e a corresponsabilização fomentam práticas colaborativas, vínculos sólidos e experiências mais significativas no estágio supervisionado.

Assim, reforça-se a necessidade de políticas institucionais que:

1. Garantam condições para o exercício qualificado da função de orientação;
2. Valorizem e legitimem a participação do/a professor/a do campo profissional como coformador/a;
3. Ampliem as possibilidades de protagonismo estudantil, assegurando tempo, autonomia e participação ativa no planejamento e desenvolvimento das práticas;
4. Instituam espaços formais de diálogo e planejamento compartilhado entre todos os atores, fortalecendo a dimensão colaborativa e ética da formação inicial dos/as professores/as.

Neste Estado do Conhecimento, as relações entre estagiários/as, professores/as do campo profissional e professores/as orientadores/as da universidade evidenciam que, quando pautadas no diálogo, na corresponsabilidade e no reconhecimento mútuo, potencializam a integração entre teoria e prática, fortalecem a identidade docente em construção e favorecem aprendizagens significativas, tanto para os/as estudantes quanto para os/as profissionais da educação básica.

Entretanto, os resultados também apontam para a necessidade de fortalecer essas relações por meio de encontros entre os atores, valorizando as partilhas e experiências de cada contexto, universidade e campo profissional, numa perspectiva de corresponsabilidade. As pesquisas revelam ainda tensões e conflitos, manifestos na fragilidade ou ausência de protocolos e na falta de clareza sobre os papéis dos atores, o que impacta as interações entre orientador/a e estudantes, estudantes e professores/as do campo, bem como entre universidade e campo profissional.

Assim, após esta extensa trajetória de pesquisa e reconhecendo-me como ser inconcluso, tal como nos ensina Freire (2019, 2023), compreendo que este trabalho não se encerra aqui. Ele se inscreve em um movimento contínuo de reflexão e ação, que ultrapassa as páginas desta tese e se prolonga nos debates, nas práticas e nas investigações futuras, tanto na universidade quanto no campo profissional da educação infantil.

Encerro, sem encerrar, reiterando: "Não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas. Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas. Deixo-vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas. É o melhor que vos posso dar" (Nóvoa, 2019, p. 208).

Ao encerrar esta tese, reafirmo que os resultados aqui apresentados não esgotam a complexidade da relação entre universidade e campo profissional na formação de professores/as de educação infantil, tampouco pretendem oferecer respostas definitivas. Trata-se de um estudo situado, construído a partir de um recorte temporal, de escolhas metodológicas e de um *corpus* específico de teses e de dissertações, que delimitam seus alcances e evidenciam seus limites, próprios de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento.

As análises desenvolvidas permitem confirmar a relevância do estágio supervisionado em educação infantil como eixo estruturante da formação de professores/as, ao mesmo tempo em que evidenciam fragilidades institucionais, tensões e desafios ainda presentes na articulação entre universidade e campo profissional.

Do ponto de vista metodológico, a opção por analisar produções acadêmicas possibilitou mapear tendências, recorrências e ausências no campo investigado, mas também revelou que outras abordagens, como estudos empíricos no interior das instituições formadoras e dos campos profissionais, podem aprofundar dimensões que este estudo não teve como alcançar.

Nesse sentido, esta tese aponta questões que permanecem em aberto e que demandam investigações futuras, especialmente no que se refere à institucionalização das parcerias, à definição de papéis dos atores envolvidos e às condições concretas de acompanhamento formativo no campo profissional, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Assim, mais do que encerrar um percurso, este trabalho abre caminhos para novas pesquisas, práticas e políticas de formação docente, reafirmando a necessidade de compreender o estágio supervisionado em educação infantil como um espaço vivo, histórico, inacabado e em permanente construção.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil**: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (Orgs.). **Supervisão da Prática Pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2013.

ALARCÃO, Isabel. A supervisão no campo educativo. **Educação e Formação – Cadernos Didáticos**, n. 8, 2020.

ALVES, Franciso Cordeiro. **Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**, 2001. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em: https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/578/1/Di%c3%a1rio.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

ANJOS, Cleriston Izidro dos. **Estágio na licenciatura em Pedagogia**. 3. ed. Arte na Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MILLER, Stela. Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de educação infantil. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.2, p.209-220, jul./dez. 2014. Disponível: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28016/15424. Acesso em: 08 jun. 2021

AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018.

AROEIRA. Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AROEIRA. Kalline Pereira. A didática e os estágios em licenciaturas: uma articulação necessária na produção de práticas pedagógicas. *In:* AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Didática e Estágio**. Curitiba: Appris, 2018, p. 15-30.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBATTO, Barbossa Carolina. Reflexões sobre alguns impasses na formação inicial de professoras(es) para a Educação Infantil no curso de Pedagogia. *In*: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]** Niterói: ANPED, 2019. (Trabalho encomendado. GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Pedagogo generalista – professor de Educação Infantil: implicações e desafios da formação. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 45-67, jan./abr. 2018.

BRASIL. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**, C.E.Su - Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Brasília: MEC, 1965. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967**. Ministério do Trabalho e Previdência Social. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.allservice.org.br/interno.php?idPagina=estagios&estagio=portaria_n_1002 Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.190/1939, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 9, de 06 de outubro de 1969**. Dispõe sobre regulamentação do Curso de Técnico em Orientação Pedagógica, para o ensino primário. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_RES_9_195_1969.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.494/1977**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos da educação superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e supletivo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto 87.497/1982, de 18 de agosto de 1982**. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos da educação superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e supletivo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994.** Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8859.htm. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a duração e a carga horária dos cursos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 jul. 2002.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**, dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2/2015 de 07 de janeiro de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019, de 20 de dezembro**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 12.574, de 5 de agosto de 2025**. Institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12574.htm. Acesso em: 18 jan. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 2020.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Itinerário histórico da prática de ensino/estágio: aspectos da formação de professores para a escolarização inicial. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 22, p. 156-174, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1009/564. Acesso em: 25 abr. 2023.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O estatuto do trabalho do professor da escola:desafio político para os cinquenta anos do estágio. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-20, e-18105, jan/mar. 2020. Disponível em

https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18105/12484. Acesso em: 25 abr. 2023.

BENITES, Larissa Cerignoni. A participação da universidade e da escola no acontecimento do estágio curricular supervisionado de futuros professores de Educação Física. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0085. Acesso em: 20 mai. 2024.

BROERING. Adriana de Souza. Imagens do lado de cá: a creche e o estágio entre ações, conquistas e aprendizagens. *In*: SEARA, Izabel Christine e*t al.* (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escola. Florianópolis: letras contemporâneas, 2008, p. 117-130.

BROERING, Adriana Souza. Quando a creche e a universidade se encontram: histórias de estágio. *In*: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008b, p. 107-126.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; SCHMIDT, Elisabeth Brandão**.** A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos estágios curriculares supervisionados. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 85**–**94, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331075668_A_relacao_interinstitucional_entre_escola_e_universidade_no_contexto_dos_estagios_curriculares_supervisionados. Acesso em: 10 jun. 2025.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes. Avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios**. Rev. Educ. Questão**. v. 59, n. 59, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59id24454. Acesso em: 10 jan. 2025.

CALDERANO, Maria da Assunção. **O estágio curricular e a docência compartilhada**: na perspectiva do realismo crítico. Curitiba: Appris, 2017.

CADÓRIO, Leonor; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Comunidade de Aprendizagem de professores de Português: Um caso de Prática Colaborativa na abordagem do Currículo. *In*: FLORES, Maria Assunção; FERREIRA, Fernando Ilídio (Orgs.). **Currículo e Comunidade de Aprendizagem**: desafios e perspectivas. Ed. De Facto. 2012. p. 59-96.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; BERNARDO, Gertrudes Angélica Vargas; LOPES, Amanda de Oliveira**.** Educação Infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 33-57, set./dez. 2021.

CAVALCANTE. Gicelma de Oliveira; HADDAD. Lenira. Formação de profissionais de Educação Infantil no Ensino Superior: a contribuição da produção científica no período de 2000 a 2013. *In*: HADDAD, Lenira; LIMA, Walter Matias (Orgs.). **Múltiplos olhares sobre a formação docente**. Edufal: Maceió, 2019.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/kKhXcCMp56LZ5R54fsL4PFq/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 23 abr. 2023.

CORRÊA, Carla Andrea; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. Especial, p. 23–37, set.–dez. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330084700_Sobre_formacao_estetica_e_docencia_as_professoras_de_educacao_infantil_desejam_mais_arte. Acesso em: 10 mai. 2025.

CYRINO, Marina; de Souza NETO, Samuel de. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 661-682, octubre-diciembre, 2017. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6242. Acesso em: 08 mar. 2025.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários de Pedagogia. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 136–152, jan./jun. 2013. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em 8 mar 2025.

D'AVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuição para a didática na educação superior. São Paulo: Ed. Cortez. 2022.

DUARTE, Newton. A pedagogia do "aprender a aprender" e a despolitização da educação. **Revista Brasileira de Educação, v**. 11, n. 33, p. 266-277, maio/ago. 2006.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 83, p. 601–625, ago. 2003. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 fev. 2025.

FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Uma leitura comparativa entre as resoluções n. 2/2015 e n. 2/2019. *In*: VEIGA. Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos. (Orgs.). **Formação de professores para educação básica**. Petropólis, RJ: Vozes, 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2024.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA. Jorge Luis. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.181-201, 2015/2016. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/3377/2657/. Acesso em: 01 out. 2024.

FERNANDES, Flávia Roberta. **Comunidades de prática na perspectiva de Wenger**: os constructos, a trajetória, os desdobramentos e suas relações com a gestão do conhecimento. 2022. Tese (Doutorado em Gestão da Informação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação. Disponível em: Repositório UFPR. Acesso em: 12 fev. 2025.

FERREIRA, Marluci Guthiá. Estágio curricular na educação infantil: acenando possibilidades na formação do professor da pequena infância. NORONHA. Elisiane Cristina de Souza Freitas; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó; MAURÍCIO, Wanderléia Pereira Damásio. (Orgs.). *In*: **Itinerários da formação docente**: saberes e experiências do estágio Curricular do USJ. Santa Catarina, 2012b. p. 63 -75.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica**. *[s.l.], [s.d.]*. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FIALHO, Isabel José Botas Bruno; ARTUR, Ana. Aprender a ser educador de infância com prática de ensino supervisionada. **Poiésis**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. v.12, n. 21, p. 57-77, jan/jun. 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6057 Acesso em: 20 jun. 2021.

FIORENTINI, Dario. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. *In*: FIORENTINI, D; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 233-255.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O estágio supervisionado como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas: Papirus, 1996.

FIORENTINI. Dário. Investigar e Aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. VI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. **Anais [...]**. Campinas – 2012. Disponível em: https://www.uepa.br/sites/default/files/editais/edital5518_historia_texto1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

FOLQUE, Maria Assunção. A Formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na *UniverCidade* de Évora. **Poiésis**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. v. 12, n. 21, p. 32-56, Jan/Jun. 2018. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6406/3934. Acesso em: 20 abr. 2021.

FOLQUE, Maria Assunção. Qualidade e identidade da educação de infância em Portugal: processo e desafiosatuais. **Cadernos de Educação de Infância**. n. 102 mai/ago, 2014.

FOLQUE, M. Assunção. LEAL DA COSTA, Conceição; ARTUR, Ana. Educador@s/professor@s – olhares a partir do modelo de formação da Universidade de Évora. *In*: CORREIRA, Luís Grosso; LEÃO, Ruth Capela; POÇAS, Sara. (Orgs.). **O Tempo dos Professores**: Programa e Resumos. Congresso Internacional O Tempo dos Professores. 28 a 30 de setembro de 2017. Porto: CIIE - Centro de Investigação e intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), 2017. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores-Programa_e_Resumos.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

FOLQUE, Maria Assunção; VAZ-VELHO, Catarina. O aprender e o bem-estar como conceitos complexos construídos por crianças pequenas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1191-1211, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347103947_O_aprender_e_o_bem-estar_como_conceitos_complexos_construidos_por_criancas_pequenas. Acesso em: 15 mai. 2025.

FORMOSINHO. João. A academização da formação de professores. *In*: FORMOSINHO. João (coord). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora: Portugal, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 mar. 2023.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?format=pdf. Acesso em: 06 mar. 2023.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Et. al*. Residência pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua. *In*: GOMEs. Marineide de oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino pesquisa e extensão. São Paulo: Editora Loyola. 2011, p. 15-44.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. Universidade e escolas de educação infantil: identidade e formação contextualizada. *In*: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene dos (Orgs.). **Crianças e infâncias**: educação, conhecimento, cultura e sociedade. São Paulo: Annablume, 2012.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de.; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena Baptista Vilares; LO MONACO, Grégory**.** As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 134–154, jan./jun. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução: Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Tradução: Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. COLÉN., María Teresa. Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. **Rev. Tendencias Pedagógicas**, n. 25, 2015. Disponível em: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/160. Acesso em: 02 mar. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 04 mai. 2024.

LIMA. Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kaline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. *In*: GOMEs, Marineide de oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino pesquisa e extensão. São Paulo: Editora Loyola. 2011, p. 117-131.

LEAL DA COSTA, Conceição; FOLQUE, Maria Assunção. Ao encontro do isomorfismo pedagógico: aprender por projetos. *In*: CONGRESSO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM), 35., 2013, Setúbal/Portugal, 18 a 20 de julho de 2013. **Anais [...]**. Setúbal: Universidade de Évora, 2013. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10676/1/Aprender%20por%20projetos%20isomorfismo%2018%20julho.pdf Acesso em: 12 abr. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LONTRA, Viviane; CRUZ, Giseli Barreto da**.** Complexo de Formação de Professores: uma política insurgente para a formação docente. **Revista de Educação Pública**, v. 34, p. 303– 320, jan./dez. 2025.

LÜDKE, Menga. O Lugar do Estágio na Formação de Professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6619/2725. Acesso em 22 de junho de 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *In*: **Ciência & Saúde Coletiva**, Vol. 17, 2012. p-p. 621-626. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf. Acesso em: 28 set. 2020.

MOROSINI, Marília. KOHLS-SANTOS, Priscila. BITTENCOURT, Zorais. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822. Acesso em: 10 abr. 2023.

MUSSI, Amali de Angelis. Formação de professores para educação básica-Relações entre currículo e escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastr; SANTOS, Jocyléia Santana dos (Orgs.). **Formação de professores para educação básica**. Petropólis, Rio de Janeiro: Vozes, 2022, p. 168-188.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15–34.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa Alameda da Universidade, Lisboa, Portugal, 2009.

NÓVOA. António. Fala sobre a profissão e a prática na formação de professores em Uberaba. **CAPES**, Brasília, 01 novembro 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba. Acesso em: 20 abr. 2025.

NÓVOA. António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

NÓVOA. António. Um Novo Modelo Institucional para a Formação de Professores na Universidade Federal do Rio De Janeiro. **Complexo de Formação de Professores**, 2017a. Disponível em: https://formacaodeprofessores.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/10/Um-novo-modelo-Institucional-para-a-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores-na-UFRJ.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

NÓVOA. António. Devolver a formação de Professores aos professores. **Caderno de pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan/jun, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/educacao/article/download/4927/3772/9525 Acesso em: 15 jun. 2021.

NÓVOA. António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador Bahia, 2022.

NÓVOA, António. Professores para o futuro. **Revista Educação**, 28 jul. 2023. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2023/07/28/antonio-novoa-professores-futuro/. Acesso em: 23 abr. 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**. 8. ed. ão Paulo: Cortez, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n 28, p. 11-20, jul/dez. 1997. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10613. Acesso em: 15 jul. 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. *In*: GOMES. Marineide de oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino pesquisa e extensão. São Paulo: Editora Loyola. São Paulo, 2011, p. 79-98.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil**: Saberes e Fazeres da Formação de Professores. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Prefácio. *In*. SOUSA, Karla Cristina Silva *et al*. (Orgs.). **O estágio supervisionado**: experiências descoloniais. São Luís: EDUFMA, 2019. Disponível em: http://www.gegfopeb.com.br/wp content/uploads/2020/12/O_ESTAGIO_SUPERVISIONADO.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio tecido com fios do ensino, da pesquisa e da extensão. NORONHA. Elisiane Cristina de Souza Freitas; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó; MAURÍCIO, Wanderléia Pereira Damásio. (Orgs) *In*: **Itinerários da formação docente**: saberes e experiências do estágio Curricular do USJ. Santa Catarina, 2012b. p. 17 -32.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, e-2019.209209218555, 2019. Disponível em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em: 08 mar. 2025.

PANTOJA, Gracilene Ferreira; RAMOS, João Batista Santiago; CORDEIRO, Yvens Ely Martins. A pesquisa em educação: histórico e tendências temáticas na pós-graduação stricto sensu do Pará, Região Norte, Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 28, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/WQY4jdcWwwyL4DwZP3CSQmM/?format=html&lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2025.

PEREIRA, Lethycia Lopes; OLIVEIRA, Helena Rivelli de**.** A relação universidade-escola por meio dos estágios supervisionados obrigatórios dos cursos de licenciatura da UFJF. *In*: Congresso Nacional de Educação – VII CONEDU, **Anais [...]**, 2020, Maceió-AL. Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID4883_01092020220456.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação dos Professores. Unidade entre teria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, Agos. 1995. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf Acesso em: abr. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. *In*: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágio na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011, p. 9-15.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. *In*: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, **Anais [...]**, 2014. Fortaleza: ENDIPE, 2014. p. 1-18.

PIMENTEL, Ane Patrícia. **12 anos (2003-2015) de Educação Infantil na UERJ**: entre teses e dissertações (Dissertação de mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2016. Disponível em: https://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2014_1-1252-ME.pdf Acesso em: 10 jul. 2024.

PRETTO, Maria Edineia Sousa Vargas; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira O estágio não obrigatório remunerado na formação de professores: elementos históricos e legais**. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 14, n. 31, p. 183–198, set./dez. 2022.

PORTUGAL. **Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro**. Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. Disponível em: https://dre.pt/application/conteudo/517819. Acesso em: 04 abr. 2021.

PORTUGAL. **Decreto Lei nº 79/2014, de 14 de maio**. Aprova o regimento jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Disponível em: https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized. Acesso em: 04 abr. 2021.

REIS, Carlos Eduardo dos. A formação pedagógica para as licenciaturas. *In*: SEARA, Izabel Christine *et al.* (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escola. Florianópolis: letras contemporâneas, 2008, p. 41-56.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. *In*: SEARA, Izabel Christine *et al*. (Orgs.). **Práticas pedagógicas e estágios**: diálogos com a cultura escola. Florianópolis: letras contemporâneas, 2008, p. 103- 116.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; FILHO, João Josué da Silva; STRENZEL, Giandréa Reuss (Orgs). **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. 161 p. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653, 2). Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado_do_conhecimento/serie_doc_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

ROCHA, Eloisa Acires C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Cultura**. n.17, p. 67-88, 2002. Dossiê:https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/issue/view/49. Acesso em: 05 jan. 2025.

ROLDAO, Maria do Céu Neves. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, Revista **NOESIS**, dezembro 2007. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. Disponível em: https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3638/2457. Acesso em: 13 mar. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin Romilda. ENS, Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-5-, set/dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133–152, ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/bDvvhNBz9WdqSsxQgxpjRth/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 mai. 2024.

SARTI, Flávia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012.

SARTI, Flávia Medeiros. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado**. Cadernos de Educação**, n. 46, p. 83–99, set./dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/4174. Acesso em: 12 jan. 2025.

SETLIK, Michelly; MACHADO, Ilze Maria Coelho. Estado do conhecimento sobre o processo identitário dos professores da educação infantil. **Revista Intersaberes**, [*s. l.*], p. e24do2007, 2024. Disponível em:

https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2601. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de e VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. Educação.** Porto Alegre [online], v. 43, n. 3, e37452, 2020.

SILVA Melissa Rodrigues da. **O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola**. 2020. 533 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020a.

SILVA, Nélida Fernanda Inácio da. **O Instituto Ayrton Senna na educação pública de Maceió**: as parcerias público-privadas no volante da política pública educacional. 2020. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020b.

SILVA. K. A. C. P. C. Universidade e Escola de Educação Básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília; Liber, 2012, p. 199-212.

SILVA, Janaila Silva. **Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores da Educação Infantil**: em busca de possibilidade. Tese de doutorado. Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas- Maceió, 2019.

SOUSA, Maria do Carmo de**.** Parcerias compartilhadas entre universidades e escolas na formação de professores. *In*: Encontro Nacional De Educação Matemática – ENEM, **Anais [...]**, 2013, Curitiba: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2000. Disponível em: https://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/issue/download/410/47. Acesso em: 10 out. 2024.

SOARES, Ademilson de Sousa. Criança, infância e educação infantil: pressupostos das pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/DMMcHwJ45LWkkdKLmxxxynk/. Acesso em: 10 nov. 2024.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. *In*: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 117–147.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Complexo de Formação de Professores Termo de Referência**, 2018. Disponível em: https://formacaodeprofessores.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/10/TERMO-DE-REFERENCIA.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **O Complexo de Formação de Professores Na UFRJ**: Um Lugar Compartilhado para Formar Professoras e Professores da Educação Básica. 2018b. Disponível em: https://formacaodeprofessores.ufrj.br/wp-content/uploads/2022/10/Documento-Interno_Complexo-de-Formac%CC%A7a%CC%83o-de-Professores.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução Nº 55/2008-CONSUNI/UFAL**, de 10 de novembro de 2008 que aprova normas que disciplinam o programa de monitoria da UFAL. Disponível em: https://ufal.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/rco_55_2008_consuni. Acesso em: 16 set. 2023.

UNIVERSIDADE DE ÉVORA**. História da Universidade**. Évora, [*s.d.*]. Disponível em: https://www.uevora.pt/en/university/history. Acesso em: 10 jun. 2025.

VÁSQUEZ. Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento da; S OUZA, Roberta Teixeira de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Port o Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2020. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452/26636. Acesso em: 05 ago. 2024.

VEDOVATTO, Dijnane; MARCASSO ROSSI, Bianca Carolina**.** Os desafios da parceria entre universidade e escola no estágio supervisionado de docência. **Revista Teias**, v. 24, n. 74, p. 167–175, jul./set. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n74/1982-0305-teias-24-74-0167.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de Professores: uma análise por dentro da Resolução n. 2/2019. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastr. SANTOS, Jocyléia Santana dos. **Formação de professores para educação básica**. Petropólis, Rio de Janeiro: Vozes, 2022, p.94-116.

ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Traduação Emanni Rosa- Porto Alegre, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357. Acesso em: 28 jun. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA ANOTADA

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?. -** Natal, RN, 2014**.** 316 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.					
01	2014	CRUZ, Jacicleide Ferreira Targino da.	O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?'	Educação Infantil; Formação de Professores; Estágio Supervisionado	A formação de professores para a Educação Infantil ganha visibilidade com promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) que define esse segmento como etapa inicial da Educação Básica, com função pedagógica. Nesse cenário, a discussão sobre formação docente articula-se à garantia de qualidade social da educação e às especificidades da atuação do professor frente às singularidades infantis. Agrega-se a esse quadro, a crescente difusão da formação inicial em nível de graduação em Pedagogia, curso que passa por transformações em função das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), com destaque para a inclusão de componentes curriculares obrigatórios específicos à Educação Infantil. O debate sobre a formação de professores para essa etapa revela-se complexo e multifacetado, com avanços e impasses que necessitam ser desvelados com vistas à melhoria da formação e da qualidade social da educação das crianças de 0 a 5 anos. Nesse contexto, insere-se essa investigação que tem como objetivo analisar que saberes específicos à atuação docente na Educação Infantil são construídos, segundo graduandos-estagiários, no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia. O estudo foi realizado junto à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN, contando com a participação de quatro Estagiários que realizaram Estágio no período da pesquisa em 2012. Partimos do princípio de que a construção de saberes docentes é um processo de apropriação de práticas culturais social e simbolicamente mediado em interações que ocorrem nos contextos formativos; e o Estágio Supervisionado pode constituir-se como espaço de articulação e ampliação de saberes teóricos e práticos relacionados às especificidades da Educação Infantil. A base teórico-metodológica teve como aportes as contribuições da abordagem histórico- cultural de L. S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin sobre a pesquisa nas ciências humanas, bem como seus postulados sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, concebidos como essencialmente sociais e discursivos. A abordagem investigativa aproxima-se dos princípios da perspectiva qualitativa e envolveu, como procedimentos para construção e análise de dados o questionário, a análise de documentos e, especialmente, entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas) cuja premissa fundamental foi a

					produção-compreensão de sentidos numa perspectiva dialógica. As sínteses possíveis construídas com os textos/discursos dos partícipes apontam que no Estágio Supervisionado em Educação Infantil do CAP/UERN ocorreram processos de internalização/apropriação e, portanto, de elaboração de sentidos pertinentes às temáticas específicas da Educação Infantil: significações de criança, infância, educação infantil, professor e seus saberes docentes específicos a essa etapa. Destacou-se que o Estágio configura-se como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial – onde os Estagiários constroem aprendizagens em interação com os outros agentes do processo (Professor Supervisor, Professor Colaborador, Colegas do grupo e com as Crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no Curso. Essas interações permitem que os Estagiários-graduandos desenvolvam procedimentos e atitudes de reflexão sobre o que sabem, o que fizeram e possam vir a fazer. Concluímos que o Estágio pode constituir-se como instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor e, desde que orientado, pode propiciar a efetivação da iniciação, não apenas à prática, mas à práxis, enquanto movimento de indissociabilidade entre teoria e prática.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa**. – Campinas, SP: 2014. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.					
02	2014	DRUMOND, Viviane.	Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa	Creches. Educação pré-escolar. Estágio. Pedagogia da infância. Culturas infantis. Caderno de campo	Esta pesquisa de doutorado investiga a formação de professores(as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia e tem como objetivo central analisar uma experiência de estágio na Educação Infantil, com uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema. Busca também problematizar as políticas públicas de formação de professores(as) para a primeira etapa da Educação Básica, na articulação com os movimentos sociais e feministas. Os cadernos de campo foram utilizados como principal ferramenta para o registro das observações do estágio, foram analisados com base nas categorias: professor(a)-família; professor(a)-professor(a); professor(a)-criança (políticas); professor(a)-crianças (pedagogia); criança-criança, com o olhar voltado para o espaço físico, as relações de gênero e étnico-raciais e as brincadeiras infantis. Além disso, foi aplicado um questionário e realizado entrevistas com as estagiárias. O estudo aborda os saberes e os fazeres nas creches e nas pré-escolas e aprofunda e destaca a especificidade da docência com crianças pequenas, à medida que guarda distanciamentos com relação ao ensino escolar. A partir do olhar das ciências sociais, as crianças são vistas como protagonistas do próprio processo de formação, com direito de coletivamente produzir as culturas infantis. As análises evidenciam as lacunas presentes no projeto pedagógicocurricular do curso de Pedagogia e permitem propor a arte ao lado das outras

					ciências da educação, para a formação de professores(as) de crianças pequenas. O estudo, que permitiu às estagiárias conhecer mais sobre as crianças e descrever e analisar o cotidiano das creches e das pré-escolas, destaca a importância dos estágios na formação de docentes e pretende contribuir com a formação de professores(as) de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na construção da Pedagogia da Infância de 0 a 10 anos.

Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**RESUMO**
VAUGHN, Luciane. **Relatórios de estágio curricular na educação infantil e a formação do professor crítico.** Campinas: PUC-Campinas, 2015. 80p. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.					
03	2015	VAUGHN, Luciane.	Relatórios de estágio curricular na educação infantil e a formação do professor crítico	Estágio Curricular; Formação de professores; Teoria Histórico-cultural; educação infantil	Trata-se de uma pesquisa sobre o estágio curricular em Educação Infantil em um Curso de Pedagogia, cujo objetivo geral é investigar como esta disciplina pode contribuir para a formação de um professor crítico, cuja práxis pedagógica seja comprometida com uma concepção emancipatória de educação e sociedade. A partir deste, os objetivos específicos foram assim delineados: (i) analisar aspectos considerados relevantes, pelos alunos, nas vivências de estágio registradas nos relatórios por eles produzidos; (ii) examinar se e como a relação teoria e prática é abordada pelos estagiários nos Planos de Atuação por eles elaborados e (iii) analisar as concepções destes alunos a respeito do conceito de brincar (com ênfase nas brincadeiras de faz de conta), a partir dos textos examinados. Procura-se alcançar estes objetivos por meio da análise qualitativa dos relatórios de estágio produzidos pelos alunos da disciplina "Didática da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil B" ao longo do segundo semestre de 2013, em um curso de Pedagogia, no período noturno, de uma instituição comunitária e confessional católica, em funcionamento no interior do Estado de São Paulo. Foram examinados também a proposta político-pedagógica da instituição e o plano de curso da professora que ministra a disciplina, a fim de contextualizar seu desenvolvimento. Espera-se que os resultados tragam contribuições para aprimorar o processo de formação dos professores de Educação Infantil, permitindo a elaboração de novas propostas no campo do preparo para o exercício profissional na medida em que estes resultados tornarão possível uma compreensão mais aprofundada sobre as contribuições da disciplina em foco. A revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações permitiu identificar a escassez de trabalhos sobre o tema e as análises destes dados evidenciam a necessidade de pesquisas mais atuais sobre o papel do estágio curricular na formação do professor da Educação Infantil, dentre as quais se enquadra este trabalho.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SILVA, Priscila Alves**. Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santos.					
04	2016	SILVA, Priscila Alves.	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia'	Estágio Supervisionado, Educação Infantil, Partilha de experiências	Investigar os processos formativos que se constroem nos encontros entre estagiárias do curso de Pedagogia, professora e auxiliar do CEI Criarte, pela partilha de conhecimentos na mediação do Estágio Supervisionado na Educação Infantil se apresenta como orientador dessa pesquisa. Buscamos especificamente compreender como a Professora e a Auxiliar da Educação Infantil no encontro com as Estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia que realizam a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, partilham suas experiências e por meio delas se formam. Analisamos os processos formativos que se construíram pela via da partilha das experiências de professores e estagiários nos encontros dos Estágios, objetivando sinalizar o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, como o local privilegiado à formação inicial de estagiários e continuada de professora e auxiliar da Educação Infantil da escola campo de estágio. Desenvolvemos a pesquisa nos espaços formativos geridos pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, que são o curso de licenciatura em Pedagogia e o Centro de Educação Infantil Criarte. A pesquisa narrativa foi utilizada como eixo condutor do estudo, em diálogo com a entrevista reflexiva e a observação participante. Também analisamos a produção acadêmica nos bancos de dados eletrônicos da SCiELo e CAPES, sobre a temática do Estágio Supervisionado na formação de professores e estagiários da Educação Infantil. Com apoio nas ideias sobre a formação de professores, NÓVOA 2002; 2009; experiência, BENJAMIM 2012; LARROSA 2015; SOUZA 2006; 2007; e Estágio Supervisionado, PIMENTA; LIMA 2012; VENTORIM 2009; 2011, fundamentamos os pressupostos desse estudo. Os resultados apontam para o fortalecimento do Estágio Supervisionado e da escola como espaço de encontro entre sujeitos em formação que pela partilha de suas experiências constroem seus repertórios de ação profissional e refletem sobre suas práticas, seus processos de formação e sobre o que é ser professor da Educação Infantil. Contudo, apontam também, sinais de desencontros que fragilizaram a participação das estagiárias na realização do Estágio, o que implica a necessidade do CEI Criarte se consolidar como campo de Estágio Supervisionado, ou seja, como locus da articulação entre formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP**. Presidente Prudente. 2016. 186f. Disseertação (Mestrado). Universidade Federal Paulista. Faculdade de Ciência e Tecnologia.					
05	2016	OLIVEIRA, Mariana Felício Silva De	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos	Pedagogia. Formação de Professores. Estágio supervisionado. Educação Infantil. Teoria e prática.	O presente estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, estrutura-se a partir da compreensão de que o estágio supervisionado na Educação Infantil deve ser visto como atividade que articule a teoria e a prática para aprimorar a formação inicial. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP. Os objetivos específicos desdobraram-se em: analisar o projeto do curso de Pedagogia para investigar a concepção, a organização e a estrutura do estágio, a fim de identificar seu papel no curso; identificar se incide no projeto do curso de Pedagogia investigado a intenção de se promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos no decorrer do estágio, com o intuito de compreender como ela é feita, como os estágios são desenvolvidos e qual a natureza do trabalho realizado e investigar como e quando são promovidos os momentos de reflexão e de teorização da prática pedagógica no decorrer do estágio na Educação Infantil do curso de Pedagogia da FCT/UNESP. O referencial teórico assumido envolveu estudos sobre: formação docente para a Educação Infantil; curso de Pedagogia; estágio curricular supervisionado e teoria e prática no estágio curricular supervisionado da Educação Infantil. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Os participantes são discentes do 4º ano do curso de Pedagogia referido, ano letivo de 2014, períodos vespertino e noturno. Para a obtenção dos dados foram realizados: análise documental do projeto político pedagógico do curso (2010-2014), análise documental de três relatórios de estágio (creche e pré-escola); questionário aplicado em 2013 para identificar o perfil dos graduandos e entrevistas semiestruturadas com dez discentes. As informações obtidas foram transcritas, organizadas, codificadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo. Os achados da pesquisa indicam que, no projeto pedagógico do curso de Pedagogia referido, há a preocupação com a parte burocrática do estágio, que a orientação quanto ao seu andamento, os momentos de reflexão e de teorização do trabalho pedagógico são sempre de responsabilidade do professor da disciplina de metodologia e que não há uma proposta de estágio definida (possivelmente este é realizado com observação e entrega de relatório). Nos relatórios de estágio analisados, creche e pré-escola, identificamos que, presumivelmente, não foi solicitada uma estrutura específica do documento, os registros eram sucintos e deduzimos que estes documentos não possuem análise crítica fundamentada, apenas apresentam descrições e reflexões pessoais, baseadas no senso comum ou na experiência, vivência da Educação Infantil pelos estagiários. Nas entrevistas com os estudantes do curso vimos que os estágios foram realizados apenas na modalidade de observação e o estagiário não se sentiu preparado para esta

					atividade. Os orientadores dos estágios manifestaram a preocupação de explicar a componente burocrática e como proceder nas instituições (creche e pré-escola); no entanto, identificamos a necessidade da orientação de estágio. Possivelmente, não houve momentos para refletir e teorizar sobre o seu andamento. Os contributos dos estágios da creche e pré-escola foram relacionados ao conhecimento da rotina, do espaço e do trabalho docente observado, ou seja, estiveram associados a elementos superficiais, sem o devido aprofundamento teórico. O modelo de estágio é, presumivelmente, tradicional e separa a teoria e a prática, sendo necessário, portanto, relacionar o binômio. É preciso elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, com a apresentação de uma proposta que objetive formar o futuro professor para o exercício de sua profissão.

Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**RESUMO**
PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Cuidado e educação: compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em educação infantil** . Pelotas, 2017. 258 f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.					
06	2017	PILONETTO, Roseli De Fatima Rech	Cuidado e Educação: Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil	formação de professores; educação infantil; cuidado e educação; estágio supervisionado	A tese investiga as compreensões de cuidado e educação de acadêmicos estagiários e professores orientadores, construídas em contexto de estágio supervisionado, tendo como campo empírico o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão-PR. A problemática surge do questionamento sobre o "aporte formativo" para a formação do professor de educação infantil, feito pelos docentes do curso. Seleciono como dados de tese documentos institucionais do curso (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia e Planos de Ensino das disciplinas), documentos pedagógicos (Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III e artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários), além de entrevistas com professores orientadores dos estágios supervisionados do 3º ano do curso investigado. A base teórica apresenta compreensões de cuidado e educação a partir de sua etimologia, da legislação educacional brasileira, das instituições de educação infantil e formação de professores, além das perspectivas teórico-pedagógicas: a pedagogia históricocrítica, tendo como principais autores Saviani (2013), Arce e Martins (2009) e Marsiglia (2013), e as pedagogias da infância, com base nos estudos de Arendt (2011), Montenegro (2001), Guimarães (2011), Nörnberg (2008; 2016) e Dahlberg, Moss, Pence (2003). Este estudo envolve as provocações da pesquisadora enquanto formadora de professores em curso de formação inicial no que se refere à formação de professores de educação infantil para, cotejada pela abordagem teórica, analisar os dados empíricos, compondo um corpo de elementos que evidenciam entendimentos e culminam na tese de que a compreensão de cuidado e educação construída em contexto de estágio supervisionado é estruturada, desestruturada e

					reestruturada a partir do contato com as crianças de 0 a 3 anos. As análises explicitam o cuidado e a educação como compreensões singulares dos estagiários acadêmicos que se encontram em espaços da educação infantil e que estão imbricadas pelas ideias de infância, criança, formação de professores, ação pedagógica, instituição de educação infantil e brincar. É no contato com as crianças nas instituições de educação infantil que se pensa e problematiza a formação de professores em cursos de pedagogia em suas ações, limitações e possibilidades formativas. O cuidar gera reflexão, compreensão evidenciada a partir da etimologia do cuidado e da educação e apresentada tanto nas análises dos documentos como nas entrevistas realizadas. A tese releva ainda que não apenas acadêmicos estagiários, mas também professores orientadores e a pesquisadora desestruturam e reestruturam compreensões de cuidado e educação em contextos de estágio supervisionado ao possibilitarem-se olhar a criança como criança, por exemplo, e ao ampliarem suas ideias de cuidado e educação, instituição de educação infantil e ação pedagógica como elementos constituidores da formação de professores para a educação infantil.

Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**RESUMO**
BONFANTI, Claudete. **O estágio na formação de professoras para a educação infantil : as significações das estagiárias do curso de pedagogia** - Florianópolis, SC, 2017. 263 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós Graduação em Educação.					
07	2017	BONFANTI, Claudete.	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia'	Pedagogia. Formação de professores. Estágio obrigatório. Significações. Educação infantil	Esta pesquisa de abordagem qualitativa tem como objeto a formação de professores para a Educação Infantil, investigando-a a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. O objetivo geral da investigação é compreender as relações teórico-práticas do estágio obrigatório em Educação Infantil, na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias. Fazem parte do estudo vinte e nove estagiárias de um curso de pedagogia e três docentes de um Centro de Educação Infantil (CEI) de um município do sul do Brasil. As informações aqui analisadas foram produzidas tendo como procedimento de recolha de dados: entrevistas, produções de textos e análise documental, por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e regulamento de estágio, nos anos de 2014 (primeiro e segundo semestres) e 2015 (primeiro semestre). Os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural, especialmente as contribuições de Vigotski (2003, 2004, 2010) embasam o processo de constituição das significações. Estudos na área da formação de professores, estágio e especificidades da Educação Infantil, tais como os de Catarsi e Fortunati (2012), Rocha (2012, 1999), Haddad (2006), Pimenta e Lima (2004, 2006) também fundamentam o trabalho. Como procedimento metodológico de análise das informações coletadas adotamos os “Núcleos de Significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2015). As significações são entendidas como a unidade de sentidos e significados na perspectiva histórico-cultural. Foram analisados quatro núcleos de significação, a saber: Relação teoria e prática

					no estágio e suas contradições; O estágio como tempo e espaço na formação de um professor para a Educação Infantil; Especificidades da Educação Infantil: pertinências entre cuidar e educar; O processo de aprender a profissão docente neste curso de pedagogia. Quanto aos resultados da pesquisa cabe enfatizar que as análises realizadas revelaram significações acerca das especificidades da educação Infantil, evidenciaram como são construídas as significações em torno da relação teoria-prática por parte das participantes e, por fim, indicou as implicações do estágio no processo de formação profissional (tornar-se professora) para a Educação Infantil. O estudo traz contribuições para os estudos sobre formação de professores de Educação Infantil, em nível universitário e formação continuada. Além disso, aponta possibilidades para a ampliação da discussão acerca da relação entre teoria-prática e as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, de modo a incitar estudos posteriores na área

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. **Formação de professores: da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil.** Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. 338 f.					
08	2017	OLIVEIRA, Fabiane Lopes de	Formação de professores: da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil	Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Teoria e prática.	A educação infantil é a primeira etapa da educação básica que demanda um profissional/professor que tenha uma formação que propicie um olhar amplo da educação, do desenvolvimento e das relações concernentes às aprendizagens das crianças. Esta questão não vem sendo alcançada com a importância necessária nos cursos de formação inicial de professores. Em geral, observamos que as disciplinas, a que se referem este segmento da educação, são escassas e não são tratadas com a ênfase necessária. Nesta perspectiva, procuramos desenvolver uma temática que levasse em consideração a formação do profissional que atuará na educação infantil, abrangendo desde o conhecimento do nível de ensino, seus aspectos legais, curriculares, as políticas públicas, além da visão da disciplina de estágio para relacionar a teoria apreendida nas aulas teóricas com a prática desenvolvida no ambiente educativo. No decorrer desta pesquisa, intentamos ampliar o olhar do ser professor, sob o aspecto reflexivo, para que este possa perceber-se como um articulador de sua prática docente, fazendo um diferencial na aprendizagem de seus futuros alunos. Desta maneira, a busca por uma maior inserção do profissional nesta área de ensino, tem a seguinte problemática: Como configurar uma formação inicial teórico e prático no estágio supervisionado, na educação infantil, junto aos alunos de Pedagogia que atenda as exigências para atuar na prática pedagógica inovadora permitindo o acolhimento da produção do conhecimento? Como objetivo geral, buscamos analisar as contribuições teórico-práticas exigidas dos

					profissionais/professores que atuarão na educação infantil, investigando como a formação inicial pode preparar os pedagogos para atuação na prática pedagógica neste nível de ensino, de maneira inovadora e que permita o acolhimento da produção do conhecimento. Metodologicamente, envolvemos na pesquisa qualitativa, os estudantes do curso de Pedagogia, que cursavam o estágio supervisionado, bem como formadores de diferentes instituições de ensino, de Portugal – Lisboa, Santarém e Braga – e Curitiba. As pesquisas empíricas, realizadas especificamente com os estudantes, disseram respeito às expectativas e posterior avaliação do estágio supervisionado realizados e um grupo focal, buscando questões que corroboraram com os documentos dos alunos anteriormente analisados. Com relação aos formadores, foram realizadas entrevistas sobre a formação inicial e demais temáticas pertinentes à mesma. Os principais autores presentes na pesquisa foram Alarcão (2001, 2010, 2013), Behrens (2006, 2007a, 2007b, 2011, 2014), Day (2001, 2004), Freire (1997, 2002, 2005, 2006), Nóvoa (1995, 2002, 2014), Schön (2000), Zabalza (2014, 2016), Zeichner (2013). Os resultados sistematizados, após serem analisados de maneira criteriosa, com o auxílio da análise de conteúdo, levantando categorias e subcategorias, nos mostram que a formação inicial é um momento que pode trazer ricos olhares para o futuro profissional/professor que atuará na educação infantil, visto que a visão teórico-prática é um fator que foi mencionado por ambos os grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa. Também levantamos questões acerca da formação e composição do educador da infância, bem como a responsabilidade deste profissional para atuar com as crianças, no que tange o seu olhar sobre a importância da educação infantil, como sendo a base da educação do sujeito. Na busca por essas questões, chegamos à conclusão de que o profissional/professor que atuará na educação infantil precisa ser alguém que vá além dos livros e das brincadeiras. É preciso o olhar atento à visão de infância e consciente do seu papel transformador, possibilitando que seus alunos aprendam e se desenvolvam de maneira plena e competente.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
LIMA, Tathiane Rodrigues. **O estágio na formação inicial do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia da FACED/UFC: perspectivas docente e discente.** 2018. 149 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2018.					
09	2018	LIMA, Tathiane Rodrigues	**O estágio na formação inicial do professor de educação**	Formação inicial de professores. Estágio em Educação	A presente pesquisa apresentou uma discussão sobre a formação inicial de professores, tomando como foco o componente curricular obrigatório Estágio em Educação Infantil (EEI) do curso de Pedagogia diurno da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC). O objetivo principal foi analisar as contribuições formativas do EEI para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da educação básica, a partir das perspectivas de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia presencial da FACED/UFC. Teve como subsídios teóricos as contribuições de

			infantil no curso de pedagogia da FACED/UFC: perspectivas docente e discente	Infantil. Curso de Pedagogia	autores que destacam a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores, como Formosinho (2009, 2011), Kishimoto (2011), OliveiraFormosinho (2002, 2011), Ostetto (2011, 2012, 2014), Pimenta et al. (2017) e Pimenta e Lima (2010). Amparada pela abordagem qualitativa, através das características de um estudo de caso, a investigação utilizou como técnicas para a construção de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos foram três professoras responsáveis pelo componente curricular EEI, seis estudantes do curso de Pedagogia diurno da FACED/UFC e cinco egressas desse curso que atuam na docência em Educação Infantil (EI). A análise dos dados revelou que a relação teoria e prática é um desafio no que se refere a sua materialização no EEI, uma vez que a maioria dos sujeitos percebeu que no próprio curso de Pedagogia da FACED/UFC há separação entre o "teórico" e o "prático". Entre as contribuições desse componente curricular para a docência na EI, os sujeitos citaram ser o momento oportuno para desenvolver olhar reflexivo, construir conhecimentos relativos à docência na EI, identificar-se com o trabalho pedagógico na faixa etária de zero a cinco anos, desenvolver uma "visão de criança", e oportunidade para construir o "saber fazer". A pesquisa permitiu compreender como a temática do Estágio no âmbito da EI vem sendo tratada dentro da universidade, e possibilitou reflexões sobre uma formação específica para a docência com crianças pequenas

Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**RESUMO**
GARCIA, Débora Reis. **Estágio Supervisionado na Educação Infantil e a percepção dos espaços escolares: uma análise a partir das vozes de graduandas do curso de Pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação). 2021. 184f. Programa de PósGraduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.					
10	2021	GARCIA, Debora Reis	Estágio supervisionado na educação infantil e a percepção dos espaços escolares: uma análise a partir das vozes de graduandas do curso de pedagogia	Percepção dos espaços. Educação Infantil. Estágio Curricular. Pesquisa com narrativas	O processo de formação de professores sob o olhar da pesquisa com narrativas autobiográficas permite a reflexão sobre as escolhas individuais nos contextos da cultura onde eles estão inseridos historicamente. Como professora supervisora do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, encontrei na linha de pesquisa "Educação, Sociedade e Processos Formativos" os caminhos para o desenvolvimento desta tese. A questão de pesquisa versou sobre as possibilidades que a formação inicial pode prover para que haja a percepção dos espaços da escola de Educação Infantil de maneira reflexiva. O objetivo desta tese consiste, portanto, em problematizar a percepção sobre os espaços escolares da Educação Infantil de cinco graduandas do quarto semestre do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco, situada na cidade de Bragança Paulista. A perspectiva teórica histórico-cultural vigotskiana orientou as análises, a qual considera que o contexto, os processos e as relações sociais são determinantes para a constituição dos sujeitos. Também recorremos ao Paradigma Indiciário de Ginzburg na busca por sinais e pelas minúcias presentes nos textos sobre a percepção dos espaços nas vozes das graduandas. Os dados analisados correspondem aos textos, às narrativas,

					produzidos pelas alunas em quatro momentos do Estágio Supervisionado: i. “conhecendo o espaço escolar”; ii. “a observação participante da rotina de sala de aula”; iii. “a elaboração do projeto didático”, e iv. “o desenvolvimento do projeto didático”. Além disso, também compõem o corpus de análise: v. o diário de campo da supervisão de estágio; vi. o “momento final”, gravado e transcrito um ano após o término do Estágio, o qual possibilitou a construção dos dados dos momentos i. ii. iii e vi. o memorial de formação das graduandas, o qual fora desenvolvido numa disciplina pregressa do curso de Pedagogia e utilizado para caracterizar o perfil do grupo. Com as análises, foi possível compreender que a percepção dos espaços, a partir das vozes das alunas, é permeada pelas características culturais e históricas que as constituem. O processo de formação foi se dando à medida que pesquisadora e graduandas discutiam e revisitavam os textos produzidos, as narrativas. Ademais, outras reflexões, como as condições em que o Estágio Curricular acontece no curso de graduação em Pedagogia, puderam ser discutidas ao longo da tese.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
ROSSI, Bianca Carolina Marcasso. **O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2022. 148f.					
11	2022	ROSSI, Bianca Carolina Marcasso	O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da Educação Infantil	Estágio curricular supervisionado. Inserção profissional. Educação infantil. Aprendizagem da docência. Profissionalização	O estágio curricular supervisionado é de grande importância para a formação docente, porém há lacunas relacionadas à teorização dos conhecimentos e ao campo profissional, assim como desencontros com relação à inserção das estagiárias nas escolas de Educação Infantil. Na literatura, o estágio se configura como um momento privilegiado de formação e inserção profissional. Desse modo, o presente estudo objetivou identificar e analisar como ocorre o estágio curricular supervisionado em docência considerando a inserção profissional de estagiárias em escolas de Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos, interior de São Paulo. A referida pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratória descritiva, contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevista semiestruturada com dez profissionais da Educação Infantil que estavam recebendo ou já haviam recebido estagiárias na rede pública de ensino, sendo duas coordenadoras pedagógicas, quatro diretores de escola e quatro professoras. Os dados foram organizados e analisados, à luz da literatura pautada na profissionalização docente. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, envolvendo três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados: inferência e interpretação. A partir da análise emergiu o primeiro eixo: “Ser professor na Educação Infantil: contribuições do estágio curricular supervisionado”, em que o estágio foi apontado como um momento privilegiado de troca de experiências e conhecimentos, bem como de contato com o campo profissional, emergindo a

					questão do impacto com a realidade docente na Educação infantil. O segundo eixo "Inserção profissional: procedimentos burocráticos e pedagógicos", revela imprecisões em relação aos procedimentos voltados à realização do estágio curricular supervisionado na referida etapa do ensino, o que tende a fragilizar a inserção, o acolhimento e o acompanhamento da estagiária, porém houve indicações por parte dos participantes de possibilidades de parcerias profícuas e da necessidade de que o estágio seja planejado conjuntamente. Por fim, destacamos a necessidade do reconhecimento e da profissionalização dos profissionais da Educação Infantil, bem como a demanda por uma parceria institucional entre a escola e a universidade, que busque, por meio do estágio curricular supervisionado, maior articulação entre a formação inicial e continuada de modo a considerar a formação docente em relação ao campo profissional, contando ainda com o apoio de políticas públicas.

Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**RESUMO**
BARROS, Alyssandra Fabrícia Ferreira. **Estágio supervisionado na formação inicial de professores da educação infantil no curso de pedagogia: um estudo de caso.** 2023. 123 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió- 2023.					
12	2023	BARROS, Alyssandra Fabrícia Ferreira	Estágio supervisionado na formação inicial de professores da educação infantil no curso de pedagogia: um estudo de caso	Educação Infantil; Estágio supervisionado; Formação; Docência; Pedagogia	A pesquisa intitulada "Estágio Supervisionado Na Formação Inicial de Professores da Educação Infantil no Curso de Pedagogia: Um Estudo de Caso" focaliza o estágio como componente curricular fundamental da formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil no âmbito dos cursos de Pedagogia. O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar a proposta de estágio supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus: A.C. Simões. Procuramos responder à seguinte questão norteadora: Como os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus: A.C. Simões, têm organizado sua proposta de estágio supervisionado em Educação Infantil? O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: i) analisar o componente curricular estágio em Educação Infantil no projeto pedagógico do curso de Pedagogia – modalidade presencial - Universidade Federal de Alagoas – Campus: A.C. Simões e ii) investigar as proposições, problemas e potencialidades da proposta de estágio a partir do ponto de vista de docentes do Ensino Superior que supervisionam estes estágios em Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e realização de entrevistas. O referencial teórico contempla as produções de Ostetto (2019; 2012; 2008), Pimenta (2005;2006), Drumond (2018), Anjos (2012), Anjos e Miller (2014), dentre outros. Dado o exposto, compreender os modos pelos quais o curso de Pedagogia tem organizado sua proposta de estágio nos parece fundamental, na medida em que o estágio se configura como um espaço privilegiado de trocas entre sujeitos que convivem nessas instituições. Deste modo, os achados dessa pesquisa apontam no que se refere ao PPC que não há uma proposta estabelecida de estágio

					supervisionado em Educação Infantil no documento, constando apenas a ementa e uma breve descrição. Mesmo não havendo uma proposta documentada, os supervisores entrevistados utilizam propostas semelhantes de realização do estágio, atendendo à breve descrição contida no PPC. Portanto, pensar essa proposta nos levou até as seguintes constatações: a presença do supervisor de campo da universidade é essencial, tanto na mediação entre a universidade e a escola quanto no acompanhamento e orientação dos estudantes. Outra constatação é que os professores dos CMEI têm acolhido melhor e modificado sua percepção em relação à presença dos estagiários, a partir da relação estabelecida pelos professores orientadores de estágio. As constatações desta pesquisa também nos instigaram a pensar sobre a importância da compreensão, por parte dos estudantes, do desenvolvimento do estágio em relação ao seu comprometimento e envolvimento.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
VINHAA, Larissa Lima. **Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2023, 128 f.					
13	2023	VINHAA, Larissa Lima	Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado	Formação de Professores. Professores Iniciantes. Educação Infantil. Estágio Curricular Supervisionado	Com o início da criação das universidades para cursos de licenciatura em 1987, ficam em segundo plano as escolas normais que atuam no século XIX como formadoras de professores. Nessa alteração, o estudo da Pedagogia se aproximou mais da ciência e da pesquisa, levando em consideração aspectos como psicologia, filosofia e epistemologia. Entretanto, houve, também, a perda da prática e da aproximação com o ambiente de trabalho que outrora era mais valorizado com as escolas-modelo, onde os alunos do curso realizavam a prática por anos durante seus estudos, ministrando aulas na escola anexa à escola normal. Visando lidar com a lacuna prática na formação, autores estudados destacam a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como entrelaçador do conhecimento teórico e prático capaz de suprir esse dilema, além disso, a legislação brasileira para o curso de licenciatura em Pedagogia traz o ECS como parte obrigatória. Tendo em vista a importância do cumprimento de um estágio de qualidade, essa pesquisa, de natureza quanti qualitativa, teve como objetivo geral identificar e analisar percepções de professoras iniciantes de Educação Infantil sobre as contribuições e limitações do ECS, realizado no curso de Pedagogia, em seus primeiros anos de docência na creche. Teve como objetivos específicos: 1 – Caracterizar os participantes no que se refere a aspectos pessoais, trajetórias de formação para a docência na creche, percurso profissional; 2 –

					Descrever e analisar como foi realizado o ECS na Educação Infantil pelos participantes da pesquisa (carga horária, orientação recebida, articulação com as disciplinas do curso, tipo de supervisão, local e agrupamento de realização, observação/participação, relatórios, contato com a professora do agrupamento, acolhimento na escola onde realizou o estágio); 3 – Descrever e analisar situações vivenciadas no ECS que contribuíram, do ponto de vista dos participantes, nos primeiros anos de docência na creche; 4 – Identificar limitações do ECS apontadas pelos participantes, assim como aprendizagens que gostariam de ter vivenciado no ECS, as quais acreditam que teriam auxiliado nos primeiros anos de docência na creche. Esta pesquisa foi realizada em creches públicas de um município do interior do estado de São Paulo e teve como participantes 15 professoras com até cinco anos de experiência docente. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com questões fechadas e abertas. Os dados foram analisados a partir de focos de análise estabelecidos com base nos objetivos da pesquisa. Os resultados indicam que as docentes iniciantes se encontram em contratos temporários de baixa estabilidade no município. Todas as respondentes realizaram o ECS em Educação Infantil, sendo majoritariamente feito em instituições de pré-escola, o que gerou uma lacuna na formação em relação à falta de fundamentação específica para a creche. As orientações recebidas para a realização do estágio e o espaço de discussões oferecido contribuíram para a formação das professoras, no entanto, as limitações se referem à falta de informações aprofundadas sobre o cuidado físico e a elaboração de documentação pedagógica no estágio..

BIBLIOGRAFIA ANOTADA - BDTD

Pesquisas incluídas na Bibliografia Anotada da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
CARVALHO, Késia Costa de Oliveira Rocha. Ensinando futuros professores: primeiras experiências em estágio supervisionado.2014.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presciteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.					
14	2014	CARVALHO, Késia Costa	Ensinando futuros professores: primeiras	Aprendizagem e Docência; Formação de Professores; Estágio	No contexto atual do universo da Formação de Professores temos encontrado muitas pesquisas que têm se preocupado em investigar a qualidade na formação dos professores de Educação Infantil. Em decorrência desse contexto tenho a preocupação de descobrir se os caminhos percorridos no desenvolvimento da

		de Oliveira Rocha	experiências em estágio supervisionado	Curricular; Educação infantil	disciplina que ministro no curso de pedagogia de uma instituição privada, da cidade de São Paulo, têm ajudado o aluno em sua formação inicial para a docência na Educação Infantil. Este trabalho visa analisar as contribuições do Estágio Curricular obrigatório em Educação Infantil e da disciplina oferecida semestralmente no terceiro semestre do curso de pedagogia na formação inicial dos futuros professores. Para responder a essa questão foram consultados os alunos do terceiro semestre de 2013. Essa opção foi importante por permitir ouvir a voz dos alunos que se encontravam em campo de atuação, observação nos estágios e a reflexão deles sobre essa experiência, à luz dos autores e conteúdo teóricos estudados na disciplina, o que pode trazer contribuições para a reformulação dos processos educativos possibilitados em ambos os contextos: o estágio e a disciplina. De modo adicional, os dados me permitiram refletir sobre minha própria prática docente, abrindo novos caminhos para minha formação e atuação e, em decorrência, favorecendo a formação dos futuros professores. Para a metodologia parti de referencial teórico sobre a Aprendizagem da Docência, com as contribuições de Shulman apud Mizukami (2004), Gomes (2009) e Nóvoa (2007), além da coleta de dados e entrevistas com as alunas. Os resultados indicam que a disciplina e o estágio favorecem a reflexão sobre a prática docente e apontam para uma intervenção da instituição formadora para proporcionar ao aluno egresso uma formação inicial de qualidade.

Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**RESUMO**
SILVA, Janaíla dos Santos. Dimensões de um modelo Sustentável de Formação de Professores de Educação Infantil: em busca de possibilidades. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, 2019.					
15	2019	SILVA, Janaíla dos Santos	Dimensões de um modelo Sustentável de Formação de Professores de Educação Infantil: em	Formação de Professores. Educação Infantil. Sustentabilidade	Desde a LDB, Lei 9394/96, a formação inicial de professores de educação infantil no Brasil tem seu lugar reconhecido no ensino superior. Recentemente, as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, bem como a Resolução nº 2/2015 foram importantes por provocar uma reestruturação nos cursos de Pedagogia a fim de incluir disciplinas mais

			busca de possibilidades.		específicas sobre o trabalho pedagógico com crianças e um estágio obrigatório na área. Estes dispositivos legais tornaram a docência em educação infantil como uma das áreas dos cursos de Pedagogia brasileiros, que também abrangem a formação para a gestão educacional, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e outras áreas que necessitem conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Autores como Cavalcante e Haddad (2014) e Albuquerque (2013) têm observado que apesar dos avanços, a formação de professores de educação infantil no Brasil ainda não superou dificuldades no desenvolvimento da profissionalidade específica na área. Esta requer um contínuo de experiências entre a universidade e a profissão. Nesse sentido, esta pesquisa de caráter qualitativo foi impulsionada pelo questionamento: Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil? Pensamos num modelo sustentável como aquele no qual as relações entre os contextos da universidade e da profissão se retroalimentam, potencializando tanto a formação inicial dos estudantes como a qualidade do trabalho em creches e pré-escolas. Nesse sentido, escolhemos realizar um estudo de caso na Universidade de Évora, Portugal, em virtude de que, naquela universidade, há formação inicial de professores de educação infantil, envolvendo uma Licenciatura em Educação Básica – LEB e um Mestrado em Educação Pré- Escolar, bem como relações de cooperação formalmente estabelecidas com educadores de infância, creches e pré-escolas. Utilizamos estratégias de observação, entrevistas (7 com estudantes, 2 docentes da universidade e 1 educadora cooperante) e análise documental. A pesquisa levou-nos ao entendimento de que: 1. a ressignificação da universidade como espaço de formação de educadores de infância, 2. o modo como o estágio e as relações de supervisão se dão, 3. a qualidade da relação com instituições e educadores cooperantes, 4. a visibilidade da criança na formação das futuras educadoras e 5. a valorização da autonomia das estudantes por meio de instrumentos de observação, apoio à prática e avaliação são aspectos muito significativos no desenvolvimento de uma relação cooperada e profícua entre universidade e contextos da profissão de maneira a contribuir para um modelo sustentável de formação docente em educação infantil.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
SOUZA , Maria Erilânde Ferreira de. **Estágio Supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos(as) professores(as) da educação infantil no curso de pedagogia da UEG- UnU de Inhuma**s. 2021. 221 f. Mestrado (Mestrado em interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, 2021.					
16	2021	SOUZA , Maria Erilânde Ferreira de	Estágio supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos(as) professores(as) da educação infantil no curso de pedagogia da UEG-UnU de Inhumas	Formação docente inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Complexidade.	Esta dissertação vincula-se a área de concentração Processos Educativos, Linguagem e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. Teve como objetivo geral analisar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil à luz de alguns operadores cognitivos do pensamento complexo. Nesse sentido, buscamos a partir da seguinte questão de pesquisa, uma possibilidade de ampliar e religar saberes: O Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas apresenta indícios do pensamento complexo na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil? O interesse por pesquisar a formação docente inicial do professor da Educação Infantil, surge a partir da minha própria prática docente. Além disso, justifica-se, pelo fato de pesquisas relacionadas à Educação Infantil serem muito recente e diante do cenário que vem sendo construído, pensando a formação do professor da primeira etapa da Educação Básica, faz-se necessário compreender como tem sido realidade a formação docente inicial. Nesse sentido, destacamos um momento específico do processo de formação docente inicial, sendo ele o Estágio Curricular Supervisionado, no qual é o objeto de estudo desta pesquisa. A pesquisa é qualitativa, com análise documental e estudo de caso realizado por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com as discentes e docentes, que participaram do Estágio Curricular supervisionado no ano de 2019, no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas. Optou-se como referencial teórico a Epistemologia da complexidade de Edgar Morin (2004, 2010, 2015, 2016, 2018), tendo alguns dos operadores cognitivos como norteadores para análise dos dados levantados, sendo eles: principio hologramático; principio recursivo; principio dialógico; princípio da reintrodução do sujeito cognoscente. Complementado o

					referencial teórico, buscou-se respaldo teórico nos seguintes autores: João Henrique Suanno (2013, 2014), Marilza Vanessa Rosa Suanno (2012, 2015), Maria Cândida Moraes (2007, 2008, 2014, 2016), Luciana Ostetto (2000, 2011, 2012), Valdeniza da Barra (2016, 2017, 2020), Ecleide Furlanetto (2003, 2010, 2011), dentre outros. A pesquisa encontrou pontos que indicam os indícios do pensamento complexo, no processo de formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil dos(as) discentes do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas. Sendo que o Estágio Curricular Supervisionado demonstrou ser a principal via de encontro de articulação de saberes no processo de tornar-se professor(a) da Educação Infantil e (re)constituição das matrizes pedagógicas, apresentando indícios da circularidade das aprendizagens; possiblidades de reconhecimento da dialogia nos encontros entre as pessoas e o meio; além do reconhecimento e protagonismo nas experiencias vivenciadas no decorrer do estágio.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESUMO
BATISTA, Luciene. Os sentidos da unidade teoria e prática constituídos no estágio supervisionado em educação infantil. 2022. 173f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2022.					
17	2022	BATISTA, Luciene	Os sentidos da unidade teoria e prática constituídos no estágio supervisionado em educação infantil	Formação de professores, Educação Infantil, Estágio Supervisionado, Práxis, Significados e Sentidos.	A presente investigação insere-se à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Propõe como temática a unidade teoria e prática no estágio supervisionado em Educação Infantil. O eixo norteador da investigação apresenta o seguinte problema: que sentidos os estudantes do curso de Pedagogia atribuem à unidade teoria e prática na perspectiva do estágio supervisionado na Educação Infantil? O objetivo geral foi apreender e analisar os sentidos da unidade teoria e prática constituídos, no estágio supervisionado na Educação Infantil, por estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Os objetivos específicos, compreendem: Problematizar as relações e contradições entre o estágio supervisionado na EI e a unidade teoria e prática na formação docente; identificar como o estágio supervisionado se constitui em espaço e tempo privilegiados de formação docente para a Educação Infantil; apreender e analisar

					como os estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) compreendem a unidade teoria e prática a partir de suas vivências no estágio supervisionado; compreender os sentidos da unidade teoria e prática constituídos nas vivências do estágio supervisionado na educação infantil, elaborados pelos estudantes. Os participantes da pesquisa foram os estudantes que estavam em fase de realização do estágio ou já haviam feito o estágio supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Fundamentamos teórica e metodologicamente, a pesquisa, no materialismo histórico-dialético, uma vez que a epistemologia da práxis é a categoria de análise da formação docente, investigada nesta tese em sua totalidade concreta, um dos princípios fundamentais do referencial teórico-metodológico da pesquisa. Compreendemos que a realidade concreta é constituída por fenômenos sociais complexos que se configuram em antagônicos e contraditórios e tais fenômenos estão situados num determinado tempo histórico, por isso apresentam um caráter transitório, ou seja, não são inertes, possuem um movimento que gera transformações. Adotamos como principais aportes teóricos da pesquisa autores como Antunes (2004; 2015), Curado Silva (2008; 2019), Dourado (2015; 2016; 2019), Gatti (2010; 2019), Harvey (1992); Kuenzer (2010), Lukács (1079), Marx (2011; 2017; 2001; 2004; 1978; 1984; 1980), Marx; Engels (2001), Mészáros (2011), Pimenta (2020); Saviani (1984; 2013), Shiroma (2003; 2017); Vázquez (2011). Para a análise dos dados da pesquisa, partimos das categorias teórico metodológicas significados e sentidos, e fundamentamos a discussão em Vygotsky (1996; 2009); Leontiev (2004); Aguiar (2006); Aguiar; Ozella (2006; 2013); Aguiar; Soares; Machado (2015); Aguiar; Machado (2016). A partir da metodologia empreendida foram elaborados cinco núcleos de significação, constituídos como categorias explicativas dos significados e sentidos da unidade teoria e prática estabelecidos no estágio supervisionado na Educação Infantil, a saber: 1) Ambiguidades e contradições na identificação com o curso de Pedagogia; 2) Significados da docência – as contradições entre a unidade teoria e prática; 3) Aprender pela prática: o movimento contraditório do processo de formação docente; 4) Encontros e Desencontros entre Instituição de Educação Infantil (EI) e a Universidade no estágio supervisionado; 5) Relações e Contradições dos sentidos da unidade teoria

					e prática no estágio supervisionado. As contradições observadas em relação aos significados e sentidos nos indicaram duas categorias fundamentais para sua compreensão: o pragmatismo e a práxis. A análise da frequência dessas categorias nos possibilitou inferir que são mediados, concomitantemente, por processos pragmáticos, pela ênfase dada à prática no processo formativo, aspecto fortemente difundido e presente nas atuais políticas hegemônicas e ao mesmo tempo pela práxis, em virtude da tomada de consciência quanto a importância da teoria para subsidiar a prática. Defendemos nesta investigação a importância da práxis e do trabalho como princípio educativo e formativo na totalidade da formação do profissional da Educação Infantil e na particularidade do estágio supervisionado neste nível de ensino por entendermos que teoria e prática precisam ser compreendidas dialeticamente como dimensões indissociáveis, embora sejam distintas. Nessa perspectiva, compreendemos que, para promover a formação docente e provocar mudanças nas práticas pedagógicas, é fundamental o subsídio da teoria, a fim de se atingir uma práxis transformada e transformadora.

Nº	**ANO**	**AUTOR**	**TÍTULO**	**PALAVRAS-CHAVE**	**RESUMO**
DEFAVERI, Bruna Battistel. Formação inicial na educação infantil: potencialidades no estágio e na docência. 2024.128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.					
18	**2024**	DEFAVERI, Bruna Battistel	Formação inicial na educação infantil: potencialidades no estágio e na docência	Docência na Educação infantil. Estágio supervisionado. Formação inicial**.**	Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, e objetivou investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade comunitária, a fim de contextualizar o estágio supervisionado na Educação Infantil, identificando as potencialidades e desafios vivenciados pelas estudantes na formação de professores, analisando quais os saberes são mobilizados, que contribuíram para a realização do estágio e seus entrelaçamentos entre teoria e prática. O aporte teórico deste estudo fundamenta-se principalmente em Nóvoa (1992; 2009; 2019; 2015; 2022), Pimenta (2005; 2021), Barbosa (2006; 2013; 2018; 2022), Tardif (2015) e

					Freire (2021), autores que contribuem para as reflexões sobre a docência na educação infantil, estágio supervisionado e formação inicial de professores, entre outros. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se, especialmente, no estudo de caso com os referenciais de Yin (2005), Morés (2012), e Lüdke e André (2013). O estudo de caso contemplou a análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de uma universidade comunitária e o projeto de estágio e o artigo final de três estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Por conseguinte, para a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), embasada em Moraes e Galiazzi (2020). A partir dessa análise, emergiram duas categorias gerais, a saber: "saberes docentes e trajetórias da formação docente" e "o potencial formativo da vivência na educação infantil"; e um metatexto: "O potencial da formação continuada de professores". Os resultados desta pesquisa reverberaram em algumas potencialidades que o estágio supervisionado proporciona para a formação de professores no curso de licenciatura em pedagogia como: (1) Possibilidade de vivenciar a profissão; (2) Reconhecimento de si e tomada de consciência identitária da docência; (3) Possibilidade de escolha e reconhecimento da formação continuada; (4) Reconhecimento do estágio enquanto pesquisa. No entanto, também foram encontrados alguns desafios, como (1) alguns distanciamentos entre teoria e prática; (2) Formação muito ampla, sem aprofundamentos teóricos pedagógicos; (3) Aprender a reconhecer a docência na Educação Infantil; (4) A relevância das formações em licenciatura serem ministradas por pedagogos(as). Assim, o estágio supervisionado foi percebido como potencial formativo que muito contribui com a formação e com a valorização dos professores em um momento em que os professores, junto a seus pares, podem aprender e vivenciar sua profissão, contribuindo com a melhora da qualidade da educação.

APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA.

Nº	ANO	AUTOR	´TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
01	2014	MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz.	O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Doutorado	Analisar que saberes específicos à atuação docente na Educação Infantil são construídos, segundo graduandos-estagiários, no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia	O estudo foi realizado junto à disciplinaEstágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN, contando com a participação de quatro Estagiários que realizaram Estágio no período da pesquisa em 2012. A base teórico-metodológica teve como aportes as contribuições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin sobre a pesquisa nas ciências humanas, bem como seus postulados sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, concebidos como essencialmente sociais e discursivos. A abordagem investigativa aproxima-se dos princípios da perspectiva qualitativa e envolveu, como procedimentos para construção e análise de dados o questionário, a análise de documentos e, especialmente, entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas) cuja premissa fundamental foi a produção-compreensão de sentidos numa perspectiva dialógica	As sínteses possíveis construídas com os textos/discursos dos partícipes apontam que no Estágio Supervisionado em Educação Infantil do CAP/UERN ocorreram processos de internalização/apropriação e, portanto, de elaboração de sentidos pertinentes às temáticas específicas da Educação Infantil: significações de criança, infância, educação infantil, professor e seus saberes docentes específicos a essa etapa. Destacou-se que o Estágio configura-se como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial – onde os Estagiários constroem aprendizagens em interação com os outros agentes do processo (Professor Supervisor, Professor Colaborador, Colegas do grupo e com as Crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no Curso. Essas interações permitem que os Estagiários-graduandos desenvolvam procedimentos e atitudes de reflexão sobre o que sabem, o que fizeram e possam vir a fazer. Concluímos que o Estágio pode constituir-se como instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor e, desde que orientado, pode propiciar a efetivação da iniciação, não apenas à prática, mas à práxis, enquanto movimento de indissociabilidade entre teoria e prática.
02	2014	DRUMOND, Viviane.	Formação de Professores e Professoras de	Doutorado	analisar uma experiência de estágio na Educação	Os cadernos de campo foram utilizados como principal ferramenta para o registro das observações do	Esta pesquisa de doutorado investiga a formação de professores(as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia e tem como objetivo central analisar uma

			Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa		Infantil, com uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema.	estágio, foram analisados com base nas categorias: professor(a)-família; professor(a)-professor(a); professor(a)-criança (políticas); professor(a)-crianças (pedagogia); criança-criança, com o olhar voltado para o espaço físico, as relações de gênero e étnico-raciais e as brincadeiras infantis. Além disso, foi aplicado um questionário e realizado entrevistas com as estagiárias	experiência de estágio na Educação Infantil, com uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins, campus de Miracema. Busca também problematizar as políticas públicas de formação de professores(as) para a primeira etapa da Educação Básica, na articulação com os movimentos sociais e feministas. Os cadernos de campo foram utilizados como principal ferramenta para o registro das observações do estágio, foram analisados com base nas categorias: professor(a)-família; professor(a)-professor(a); professor(a)-criança (políticas); professor(a)-crianças (pedagogia); criança-criança, com o olhar voltado para o espaço físico, as relações de gênero e étnico-raciais e as brincadeiras infantis. Além disso, foi aplicado um questionário e realizado entrevistas com as estagiárias. O estudo aborda os saberes e os fazeres nas creches e nas pré-escolas e aprofunda e destaca a especificidade da docência com crianças pequenas, à medida que guarda distanciamentos com relação ao ensino escolar. A partir do olhar das ciências sociais, as crianças são vistas como protagonistas do próprio processo de formação, com direito de coletivamente produzir as culturas infantis. As análises evidenciam as lacunas presentes no projeto pedagógicocurricular do curso de Pedagogia e permitem propor a arte ao lado das outras ciências da educação, para a formação de professores(as) de crianças pequenas. O estudo, que permitiu às estagiárias conhecer mais sobre as crianças e descrever e analisar o cotidiano das creches e das pré-escolas, destaca a importância dos estágios na formação de docentes e pretende contribuir com a formação de professores(as) de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na construção da Pedagogia da Infância de 0 a 10 anos.

04	2016	SILVA, Priscila Alves.	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia	Mestrado	Investigar os processos formativos que se constroem nos encontros entre estagiárias do curso de Pedagogia, professora e auxiliar do CEI Criarte, pela partilha de conhecimentos na mediação do Estágio Supervisionado na Educação Infantil	A pesquisa narrativa foi utilizada como eixo condutor do estudo, em diálogo com a entrevista reflexiva e a observação participante.	Os resultados apontam para o fortalecimento do Estágio Supervisionado e da escola como espaço de encontro entre sujeitos em formação que pela partilha de suas experiências constroem seus repertórios de ação profissional e refletem sobre suas práticas, seus processos de formação e sobre o que é ser professor da Educação Infantil. Contudo, apontam também, sinais de desencontros que fragilizaram a participação das estagiárias na realização do Estágio, o que implica a necessidade do CEI Criarte se consolidar como campo de Estágio Supervisionado, ou seja, como locus da articulação entre formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil.
05	2016	OLIVEIRA, Mariana Felício Silva De	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos	Mestrado	O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente - SP	Pesquisa qualitativa. Os participantes são discentes do 4º ano do curso de Pedagogia referido, ano letivo de 2014, períodos vespertino e noturno. Para a obtenção dos dados foram realizados: análise documental do projeto político pedagógico do curso (2010-2014), análise documental de três relatórios de estágio (creche e pré-escola); questionário aplicado em 2013 para identificar o perfil dos graduandos e entrevistas semiestruturadas com dez discentes. As informações obtidas foram transcritas, organizadas, codificadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo	Os achados da pesquisa indicam que, no projeto pedagógico do curso de Pedagogia referido, há a preocupação com a parte burocrática do estágio, que a orientação quanto ao seu andamento, os momentos de reflexão e de teorização do trabalho pedagógico são sempre de responsabilidade do professor da disciplina de metodologia e que não há uma proposta de estágio definida (possivelmente este é realizado com observação e entrega de relatório). Nos relatórios de estágio analisados, creche e pré-escola, identificamos que, presumivelmente, não foi solicitada uma estrutura específica do documento, os registros eram sucintos e deduzimos que estes documentos não possuem análise crítica fundamentada, apenas apresentam descrições e reflexões pessoais, baseadas no senso comum ou na experiência, vivência da Educação Infantil pelos estagiários. Nas entrevistas com os estudantes do curso vimos que os estágios foram realizados apenas na modalidade de observação e o estagiário não se sentiu preparado para esta atividade. Os orientadores dos estágios manifestaram a preocupação de explicar

							a componente burocrática e como proceder nas instituições (creche e pré-escola); no entanto, identificamos a necessidade da orientação de estágio. Possivelmente, não houve momentos para refletir e teorizar sobre o seu andamento. Os contributos dos estágios da creche e pré-escola foram relacionados ao conhecimento da rotina, do espaço e do trabalho docente observado, ou seja, estiveram associados a elementos superficiais, sem o devido aprofundamento teórico. O modelo de estágio é, presumivelmente, tradicional e separa a teoria e a prática, sendo necessário, portanto, relacionar o binômio. É preciso elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, com a apresentação de uma proposta que objetive formar o futuro professor para o exercício de sua profissão.
06	2017	PILONETTO, Roseli De Fatima Rech	Cuidado e Educação: Compreensões construídas em contexto de estágio supervisionado em Educação Infantil	Doutorado	A tese investiga as compreensões de cuidado e educação de acadêmicos estagiários e professores orientadores, construídas em contexto de estágio supervisionado, tendo como campo empírico o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão-PR.	Seleciono como dados de tese documentos institucionais do curso (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia e Planos de Ensino das disciplinas), documentos pedagógicos (Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III e artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários), além de entrevistas com professores orientadores dos estágios supervisionados do 3º ano do curso investigado	A tese investiga as compreensões de cuidado e educação de acadêmicos estagiários e professores orientadores, construídas em contexto de estágio supervisionado, tendo como campo empírico o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão-PR. A problemática surge do questionamento sobre o “aporte formativo” para a formação do professor de educação infantil, feito pelos docentes do curso. Seleciono como dados de tese documentos institucionais do curso (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia e Planos de Ensino das disciplinas), documentos pedagógicos (Relatos de Experiência da Prática de Ensino e Pesquisa sob Forma de Estágio Supervisionado III e artigos produzidos pelos acadêmicos estagiários), além de entrevistas com professores orientadores dos estágios supervisionados do 3º ano do curso investigado. A base teórica apresenta compreensões de cuidado e educação a partir de sua etimologia, da legislação educacional brasileira, das instituições de

							educação infantil e formação de professores, além das perspectivas teórico-pedagógicas: a pedagogia históricocrítica, tendo como principais autores Saviani (2013), Arce e Martins (2009) e Marsiglia (2013), e as pedagogias da infância, com base nos estudos de Arendt (2011), Montenegro (2001), Guimarães (2011), Nörnberg (2008; 2016) e Dahlberg, Moss, Pence (2003). Este estudo envolve as provocações da pesquisadora enquanto formadora de professores em curso de formação inicial no que se refere à formação de professores de educação infantil para, cotejada pela abordagem teórica, analisar os dados empíricos, compondo um corpo de elementos que evidenciam entendimentos e culminam na tese de que a compreensão de cuidado e educação construída em contexto de estágio supervisionado é estruturada, desestruturada e reestruturada a partir do contato com as crianças de 0 a 3 anos. As análises explicitam o cuidado e a educação como compreensões singulares dos estagiários acadêmicos que se encontram em espaços da educação infantil e que estão imbricadas pelas ideias de infância, criança, formação de professores, ação pedagógica, instituição de educação infantil e brincar. É no contato com as crianças nas instituições de educação infantil que se pensa e problematiza a formação de professores em cursos de pedagogia em suas ações, limitações e possibilidades formativas. O cuidar gera reflexão, compreensão evidenciada a partir da etimologia do cuidado e da educação e apresentada tanto nas análises dos documentos como nas entrevistas realizadas. A tese releva ainda que não apenas acadêmicos estagiários, mas também professores orientadores e a pesquisadora desestruturam e reestruturam compreensões de cuidado e educação em contextos de estágio supervisionado ao possibilitarem-se olhar a criança como criança, por exemplo, e ao ampliarem suas ideias de cuidado e educação, instituição de

							educação infantil e ação pedagógica como elementos constituidores da formação de professores para a educação infantil.
07	2017	BONFANTI, Claudete.	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia'	Doutorado	Compreender as relações teórico-práticas do estágio obrigatório em Educação Infantil, na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias.	Pesquisa qualitativa. As informações analisadas foram produzidas tendo como procedimento de recolha de dados: entrevistas, produções de textos e análise documental, por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e regulamento de estágio, nos anos de 2014 (primeiro e segundo semestres) e 2015 (primeiro semestre	Quanto aos resultados da pesquisa cabe enfatizar que as análises realizadas revelaram significações acerca das especificidades da educação Infantil, evidenciaram como são construídas as significações em torno da relação teoria-prática por parte das participantes e, por fim, indicou as implicações do estágio no processo de formação profissional (tornar-se professora) para a Educação Infantil. O estudo traz contribuições para os estudos sobre formação de professores de Educação Infantil, em nível universitário e formação continuada. Além disso, aponta possibilidades para a ampliação da discussão acerca da relação entre teoria-prática e as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, de modo a incitar estudos posteriores na área
08	2017	OLIVEIRA, Fabiane Lopes de	Formação de professores: da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil	Doutorado	Analisar as contribuições teórico-práticas exigidas dos profissionais/profes sores que atuarão na educação infantil, investigando como a formação inicial pode preparar os pedagogos para atuação na prática pedagógica neste nível de ensino, de	Pesquisa qualitativa, com participação dos estudantes do curso de Pedagogia, que cursavam o estágio supervisionado, bem como formadores de diferentes instituições de ensino, de Portugal – Lisboa, Santarém e Braga – e Curitiba.	Os resultados sistematizados, após serem analisados de maneira criteriosa, com o auxílio da análise de conteúdo, levantando categorias e subcategorias, nos mostram que a formação inicial é um momento que pode trazer ricos olhares para o futuro profissional/professor que atuará na educação infantil, visto que a visão teórico-prática é um fator que foi mencionado por ambos os grupos de sujeitos envolvidos na pesquisa. Também levantamos questões acerca da formação e composição do educador da infância, bem como a responsabilidade deste profissional para atuar com as crianças, no que tange o seu olhar sobre a importância da educação infantil, como sendo a base da educação do sujeito. Na busca

					maneira inovadora e que permita o acolhimento da produção do conhecimento		por essas questões, chegamos à conclusão de que o profissional/professor que atuará na educação infantil precisa ser alguém que vá além dos livros e das brincadeiras. É preciso o olhar atento à visão de infância e consciente do seu papel transformador, possibilitando que seus alunos aprendam e se desenvolvam de maneira plena e competente.
09	2018	LIMA, Tathiane Rodrigues	O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FACED/UFC: perspectivas docente e discente	Mestrado	O objetivo principal foi analisar as contribuições formativas do EEI para a formação docente visando à atuação na primeira etapa da educação básica, a partir das perspectivas de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia presencial da FACED/UFC	Amparada pela abordagem qualitativa, através das características de um estudo de caso, a investigação utilizou como técnicas para a construção de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos foram três professoras responsáveis pelo componente curricular EEI, seis estudantes do curso de Pedagogia diurno da FACED/UFC e cinco egressas desse curso que atuam na docência em Educação Infantil (EI).	A análise dos dados revelou que a relação teoria e prática é um desafio no que se refere a sua materialização no EEI, uma vez que a maioria dos sujeitos percebeu que no próprio curso de Pedagogia da FACED/UFC há separação entre o "teórico" e o "prático". Entre as contribuições desse componente curricular para a docência na EI, os sujeitos citaram ser o momento oportuno para desenvolver olhar reflexivo, construir conhecimentos relativos à docência na EI, identificar-se com o trabalho pedagógico na faixa etária de zero a cinco anos, desenvolver uma "visão de criança", e oportunidade para construir o "saber fazer". A pesquisa permitiu compreender como a temática do Estágio no âmbito da EI vem sendo tratada dentro da universidade, e possibilitou reflexões sobre uma formação específica para a docência com crianças pequenas
11	2022	ROSSI, Bianca Carolina Marcasso	O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da Educação	Mestrado	Identificar e analisar como ocorre o estágio curricular supervisionado em docência considerando a inserção profissional de estagiárias em escolas de Educação Infantil na rede de ensino municipal de	Abordagem qualitativa, do tipo exploratória descritiva, contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevista semiestruturada com dez profissionais da Educação Infantil que estavam recebendo ou já haviam recebido estagiárias na rede pública de ensino, sendo duas coordenadoras pedagógicas, quatro diretores de escola e quatro professoras. Os dados foram organizados e analisados, à luz	Destacou a necessidade do reconhecimento e da profissionalização dos profissionais da Educação Infantil, bem como a demanda por uma parceria institucional entre a escola e a universidade, que busque, por meio do estágio curricular supervisionado, maior articulação entre a formação inicial e continuada de modo a considerar a formação docente em relação ao campo profissional, contando ainda com o apoio de políticas públicas.

					São Carlos, interior de São Paulo	da literatura pautada na profissionalização docente. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, envolvendo três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados: inferência e interpretação.	
12	2023	BARROS, Alyssandra Fabrícia Ferreira	Estágio supervisionado na formação inicial de professores da educação infantil no curso de pedagogia: um estudo de caso	Mestrado	Identificar e analisar a proposta de estágio supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – Campus: A.C. Simões	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e realização de entrevistas.	Os achados da pesquisa apontam no que se refere ao PPC que não há uma proposta estabelecida de estágio supervisionado em Educação Infantil no documento, constando apenas a ementa e uma breve descrição. Mesmo não havendo uma proposta documentada, os supervisores entrevistados utilizam propostas semelhantes de realização do estágio, atendendo à breve descrição contida no PPC. Portanto, pensar essa proposta nos levou até as seguintes constatações: a presença do supervisor de campo da universidade é essencial, tanto na mediação entre a universidade e a escola quanto no acompanhamento e orientação dos estudantes. Outra constatação é que os professores dos CMEI têm acolhido melhor e modificado sua percepção em relação à presença dos estagiários, a partir da relação estabelecida pelos professores orientadores de estágio. As constatações desta pesquisa também nos instigaram a pensar sobre a importância da compreensão, por parte dos estudantes, do desenvolvimento do estágio em relação ao seu comprometimento e envolvimento.
13	2023	VINHAA, Larissa Lima	Percepções de professoras iniciantes de creches sobre o estágio curricular supervisionado	Mestrado	Identificar e analisar percepções de professoras iniciantes de Educação Infantil sobre as contribuições e limitações do ECS,	pesquisa, de natureza quanti qualitativa. A pesquisa foi realizada em creches públicas de um município do interior do estado de São Paulo e teve como participantes 15 professoras com até cinco anos de experiência docente. Como instrumento de coleta de dados foi	Os resultados indicam que as docentes iniciantes se encontram em contratos temporários de baixa estabilidade no município. Todas as respondentes realizaram o ECS em Educação Infantil, sendo majoritariamente feito em instituições de pré-escola, o que gerou uma lacuna na formação em relação à falta de fundamentação específica para a creche. As orientações recebidas para a realização do estágio e o

					realizado no curso de Pedagogia, em seus primeiros anos de docência na creche	utilizado um questionário com questões fechadas e abertas. Os dados foram analisados a partir de focos de análise estabelecidos com base nos objetivos da pesquisa	espaço de discussões oferecido contribuíram para a formação das professoras, no entanto, as limitações se referem à falta de informações aprofundadas sobre o cuidado físico e a elaboração de documentação pedagógica no estágio.
15	2019	SILVA, Janaíla dos Santos	Dimensões de um modelo Sustentável de Formação de Professores de Educação Infantil: em busca de possibilidades.	Doutorado		Escolhemos realizar um estudo de caso na Universidade de Évora, Portugal, emvirtude de que, naquela universidade, há formação inicial de professores de educação infantil, envolvendo uma Licenciatura em Educação Básica – LEB e um Mestrado em Educação Pré- Escolar, bem como relações de cooperação formalmente estabelecidas com educadores de infância, creches e pré-escolas. Utilizamos estratégias de observação, entrevistas (7 com estudantes, 2 docentes da universidade e 1 educadora cooperante) e análise documental.	Desde a LDB, Lei 9394/96, a formação inicial de professores de educação infantil no Brasil tem seu lugar reconhecido no ensino superior. Recentemente, as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006, bem como a Resolução nº 2/2015 foram importantes por provocar uma reestruturação nos cursos de Pedagogia a fim de incluir disciplinas mais específicas sobre o trabalho pedagógico com crianças e um estágio obrigatóriona área. Estes dispositivos legais tornaram a docência em educação infantil como uma das áreasdos cursos de Pedagogia brasileiros, que também abrangem a formação para a gestão educacional, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e outras áreas que necessitem conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Autores como Cavalcante e Haddad (2014) e Albuquerque (2013) têm observado que apesar dos avanços, a formação de professores de educação infantil no Brasil ainda não superou dificuldades no desenvolvimento da profissionalidade específica na área. Esta requer um contínuo de experiências entre a universidade e a profissão. Nesse sentido, esta pesquisa de caráter qualitativo foi impulsionada pelo questionamento: Quais as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formaçãode professores de educação infantil? Pensamos num modelo sustentável como aquele no qual as relações entre os contextos da universidade e da profissão se retroalimentam, potencializandotanto a formação inicial dos estudantes como a qualidade do trabalho em creches e pré-escolas. Nesse sentido, escolhemos realizar um estudo de caso na Universidade de Évora, Portugal, emvirtude de que,

							naquela universidade, há formação inicial de professores de educação infantil, envolvendo uma Licenciatura em Educação Básica – LEB e um Mestrado em Educação Pré- Escolar, bem como relações de cooperação formalmente estabelecidas com educadores de infância, creches e pré-escolas. Utilizamos estratégias de observação, entrevistas (7 com estudantes, 2 docentes da universidade e 1 educadora cooperante) e análise documental. A pesquisa levou-nos ao entendimento de que: 1. a ressignificação da universidade como espaço de formação de educadores de infância, 2. o modo como o estágio e as relações de supervisão se dão, 3. a qualidade da relação com instituições e educadores cooperantes, 4. a visibilidade da criança na formação das futuras educadoras e 5. a valorização da autonomia das estudantes por meio de instrumentos de observação, apoio à prática e avaliação são aspectos muito significativos no desenvolvimento de uma relação cooperada e profícua entre universidade e contextos da profissão de maneira a contribuir para um modelo sustentável de formação docenteem educação infantil.
16	2021	SOUZA , Maria Erilânde Ferreira de	Estágio supervisionado e o pensar complexo na formação docente inicial dos(as) professores(as) da educação in fantil no curso de pedagogia d a UEG-UnU de Inhumas	Mestrado	analisar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas na formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil à luz de alguns operadores cognitivos do	A pesquisa é qualitativa, com análise documental e estudo de caso realizado por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com as discentes e docentes, que participaram do Estágio Curricular supervisionado no ano de 2019, no curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas.	A pesquisa encontrou pontos que indicam os indícios do pensamento complexo, no processo de formação docente inicial do(a) professor(a) da Educação Infantil dos(as) discentes do curso de Pedagogia da UEG-UnU de Inhumas. Sendo que o Estágio Curricular Supervisionado demonstrou ser a principal via de encontro de articulação de saberes no processo de tornar-se professor(a) da Educação Infantil e (re)constituição das matrizes pedagógicas, apresentando indícios da circularidade das aprendizagens; possiblidades de reconhecimento da dialogia nos encontros entre as pessoas e o meio; além do reconhecimento e protagonismo nas experiencias vivenciadas no decorrer do estágio.

					pensamento complexo		
17	2022	BATISTA, Luciene	Os sentidos da unidade teoria e prática constituídos no estágio supervisionado em educação infantil	Doutorado	Apreender e analisar os sentidos da unidade teoria e prática constituídos, no estágio supervisionado na Educação Infantil, por estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás		As contradições observadas em relação aos significados e sentidos nos indicaram duas categorias fundamentais para sua compreensão: o pragmatismo e a práxis. A análise da frequência dessas categorias nos possibilitou inferir que são mediados, concomitantemente, por processos pragmáticos, pela ênfase dada à prática no processo formativo, aspecto fortemente difundido e presente nas atuais políticas hegemônicas e ao mesmo tempo pela práxis, em virtude da tomada de consciência quanto a importância da teoria para subsidiar a prática
18	2024	DEFAVERI, Bruna Battistel	Formação inicial na educação infantil: potencialidades no estágio e na docência	Mestrado	objetivou investigar quais as potencialidades na formação de professores estão entrelaçadas ao estágio supervisionado, vivenciado no contexto da Educação Infantil, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma universidade comunitária, a fim de contextualizar o estágio supervisionado na Educação Infantil,	Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, baseou-se, especialmente, no estudo de caso com os referenciais de Yin (2005), Morés (2012), e Lüdke e André (2013). O estudo de caso contemplou a análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de uma universidade comunitária e o projeto de estágio e o artigo final de três estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Por conseguinte, para a análise dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), embasada em Moraes e Galiazzi (2020)	Os resultados desta pesquisa reverberaram em algumas potencialidades que o estágio supervisionado proporciona para a formação de professores no curso de licenciatura em pedagogia como: (1) Possibilidade de vivenciar a profissão; (2) Reconhecimento de si e tomada de consciência identitária da docência; (3) Possibilidade de escolha e reconhecimento da formação continuada; (4) Reconhecimento do estágio enquanto pesquisa. No entanto, também foram encontrados alguns desafios, como (1) alguns distanciamentos entre teoria e prática; (2) Formação muito ampla, sem aprofundamentos teóricos pedagógicos; (3) Aprender a reconhecer a docência na Educação Infantil; (4) A relevância das formações em licenciatura serem ministradas por pedagogos(as). Assim, o estágio supervisionado foi percebido como potencial formativo que muito contribui com a formação e com a valorização dos professores em um momento em que os professores, junto a seus pares, podem aprender e vivenciar sua profissão, contribuindo com a melhora da qualidade da educação.

					identificando as potencialidades e desafios vivenciados pelas estudantes na formação de professores, analisando quais os saberes são mobilizados, que contribuíram para a realização do estágio e seus entrelaçamentos entre teoria e prática		