

ORGANIZADORES:
ANDRÉIA BULATY
IVANILDO SACHINSKI
MARCIO JOSÉ DE LIMA WINCHUAR



O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA:

CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS

ORGANIZADORES:
ANDRÉIA BULATY
IVANILDO SACHINSKI
MARCIO JOSÉ DE LIMA WINCHUAR



O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA:

CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

0 Estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia [livro eletrônico] : concepções, saberes e práticas / organização Andréia Bulaty, Ivanildo Sachinski, Marcio José de Lima Winchuar. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-622-4

1. Educação 2. Estágio Curricular Supervisionado
3. Pedagogia 4. Pesquisas 5. Prática de ensino
I. Bulaty, Andréia. II. Sachinski, Ivanildo.
III. Winchuar, Marcio José de Lima.

25-325437.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia : Formação humana : Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-622-4

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

“Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia a dia do ensinar e aprender, ideias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modo de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo, criativo, eficaz e solidário. Tudo em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer Pedagogia”

José Carlos Libâneo¹.

O Curso de Pedagogia, em que emerge a presente discussão sobre os posicionamentos epistemológicos no campo de estágio curricular supervisionado, teve início em 1960 na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – PR conhecida como FAFIUV, que foi em 2013 integrada à Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de União da Vitória. Nesses aproximadamente 65 anos de tradição, o Curso de Pedagogia tem dedicado-se à realização do processo de ensino, pesquisa e extensão, o qual tem-se consolidado como um campo de disputa, de narrativas, de ações, significados e discussões sobre a relação teoria e prática.

O campo de estágio é um elemento essencial na formação inicial de professores, potencializando as discussões realizadas durante o curso e a relação com a escola. Nesse contexto, em 2010 foi idealizada a MESP – Mostra de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, que a cada ano traz para debate a temática que predominou nas discussões em sala e no curso. No ano de 2014 foi escrito a obra “Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos” organizado pelas professoras Nájela Tavares Ujiie e Rosana Beatriz Ansai, que se destinou a realizar reflexões em todo do estágio no presente curso.

¹ LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 32.

Com o propósito de dar continuidade aos diálogos sobre o estágio, bem como lançar um olhar de reflexão, discutido e contextualizado entre os pares, sobre o estágio curricular e sua conjuntura atual, apresenta-se a obra “*O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: concepções, saberes e práticas*” organizado pelos professores Andréia Bulaty, Ivanildo Sachinski e Marcio José de Lima Winchuar, que sistematiza as discussões do coletivo de professores e pesquisadores do campo de estágio do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV no respectivo ano. Nesse sentido, este ebook não se configura como uma coletânea de relatos, mas, um abundante quebra-cabeças, em que as peças se completam para formar uma totalidade de vivências, reflexões, argumentações e investigações que emergem de um cenário singular e se assemelham ao debate educacional brasileiro.

Estar junto de professores e professoras que trabalham com o campo de estágio curricular supervisionado tem para todos os autores da obra um significado especial. Estamos conectados pelo caminho da reflexão, da pesquisa e docência, movidos pelo desejo, desafios e limitações, em que a nossa luta em tempos competitivos, de indefinições e avanço da tecnologia nos espaços formativos humanos, que organizar essa obra se torna um grito de afirmação do lugar do estágio no processo formativo do pedagogo.

Existe uma intimidade revelada nos textos dos autores, a qual inclui a preocupação do coletivo dos professores em oportunizar o diálogo com a comunidade, o pertencimento ao contexto profissional e aos sujeitos que trabalham diretamente conosco. Fruto das experiências e inquietações do coletivo de professores de estágio do Curso de Pedagogia (UNESPAR/UV), este livro oferece um sopro de (re)novação ao registrar as vozes de professores e professoras que trabalham no processo de formação dos pedagogos. Os autores, Andréia Bulaty, Claudia Maria Petchak, Ivanildo Sachinski, Marcio José de Lima Winchuar, Valéria Aparecida Schena, Kelyn Caroline Bueno, Vanessa Rosana Peluchen Camargo, Valkíria de Novais Santiago e Kelen dos Santos Junges, por meio de suas narrativas, apresentam uma desconstrução da visão do estágio curricular supervisionado como um apêndice curricular do curso ou um espaço de aplicação instrumental de teorias e práticas descontextuali-

zadas. Ao contrário, o que se revela nestas páginas é o estágio como lócus do conhecimento e da práxis.

A obra é composta por sete capítulos. O primeiro, de autoria de Andréia Bulaty e Claudia Maria Petchak denominado de “*O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia – UNESPAR – Campus União da Vitória*” pontua a organização e importância do estágio curricular supervisionado para o curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, levando em consideração os pressupostos que alicerçam as ações e configurações do estágio supervisionado, embasadas no arcabouço teórico de Pimenta e Lima, Rivas; Pedroso e Bezerra, Gomes e Pimenta, Vásquez, Pimenta, entre outros, e igualmente, apresentam ao longo de suas páginas a organização atual do estágio no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV em: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão educacional.

No capítulo “*A educação especial inclusiva e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia*” do pesquisador Ivanildo Sachinski, nos apresenta uma relação dialógica entre as perspectivas de formação docente no Curso de Pedagogia a partir da dualidade dos Estágios Supervisionados e os desafios da Educação Especial e Inclusiva. O argumento do autor é construído sob três pilares de abordagem: primeiro a constituição e a formação do estágio supervisionado como elemento formativo, passando em seguida, a análise atual da educação especial e inclusiva e chegando ao entendimento da importância da formação de estágio na perspectiva inclusiva no curso de Pedagogia.

No terceiro capítulo “*A identidade docente na educação infantil: desafios e aprendizagens no estágio curricular supervisionado*” da autora Kelyn Caroline Bueno, analisa como o estágio contribui para a formação profissional e para o desenvolvimento da identidade docente dos futuros professores a partir das vivências práticas experienciadas durante o momento de estágio. A autora nos convida à leitura e reflexão sobre a pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, realizada por meio de um questionário aberto composto por cinco questões que buscam compreender as experiências, influências e saberes construídos ao longo do processo de estágio.

Marcio José de Lima Winchuar autor do capítulo *“O Estágio Supervisionado e a Formação de Professores Pedagogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”*, discute quais determinantes influenciam e delimitam a formação de professores durante o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Defende que ensinar estabelece pesquisa e o conhecimento da conjuntura dos envolvidos no processo formativo, mediado pela reflexão com vistas a construção de práticas de ensino e aprendizagem críticas e emancipatórias, utilizando-se dos referenciais como: Pimenta e Lima, Moraes, Frreire, Winchuar e Bahls, entre outros.

Já no quinto capítulo *“PIBID e Estágio Curricular Supervisionado: caminhos da prática pedagógica na construção da identidade docente no Curso de Pedagogia”* as pesquisadoras Valéria Aparecida Schena e Kelen dos Santos Junges, defendem a importância do PIBID para o processo formativo do pedagogo, relatando a experiência das mesmas como professoras de estágio curricular supervisionado e como coordenadoras de área dos subprojetos (Alfabetização e Pedagogia) do PIBID, no Curso Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. Como arcabouço teórico, o capítulo traz os estudos e discussões de Nóvoa, Tardif, Pimenta e Lima, Brzezinski, entre outros.

“A Práxis no Estágio de Gestão Educacional: por uma formação crítica, reflexiva e democrática do pedagogo” da autora Valkíria de Novais Santiago, vem discorrer uma discussão e reflexão como o Estágio de Gestão pode contribuir para a formação de gestores crítico, reflexivos e democráticos. O referencial teórico usado é composto por: Silva, Libâneo, Luckesi, Pimenta e outros, que discutem o campo da pesquisa. A autora defende que a formação docente necessita envolver a relação teoria e prática de maneira contínua, contribuindo para a promoção de espaços de socialização e discussões coletivas na construção dos saberes e desenvolvimento da identidade profissional, envolvendo a práxis.

E o capítulo da pesquisadora Vanessa Rosana Peluchen Camargo chamado de *“O Papel do Professor Supervisor da Instituição de Ensino na Formação Docente: reflexões sobre o estágio supervisionado”* defende o estágio super-

visionado como etapa fundamental nos cursos de licenciatura em Pedagogia, propiciando a vivência prática do cotidiano escolar, especialmente na educação infantil, ancorado nos estudos de: Maciel, Pimenta e Lima, Tardif, Libâneo, Oliveira e Batista, Zeichner e na BNC-Formação, entre outros. O texto visa refletir sobre a importância dessa experiência formativa a partir do olhar do professor supervisor das escolas e instituições onde os acadêmicos realizam o estágio de observação e regência.

Ao percorrer os sete capítulos, o(a) leitor(a) é convidado(da) a uma imersão no cotidiano da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Gestão Escolar, da Educação Especial Inclusiva, do PIBID e a organização do estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia – UNESPAR/UV. Ao ler estas páginas e a se deixar inspirar pela paixão com que foi escrito cada capítulo, as narrativas nos provocam a pensar nos estágios, os conhecimentos, professores e estagiários de maneira coletiva, comprometida com a construção de uma educação emancipatória.

A obra reafirma o estágio como um potente ato investigativo, criando nos futuros pedagogos posicionamento como pesquisadores de suas próprias práticas, dialogando com as teorias aprendidas na universidade e buscando metodologias que façam sentido para a aprendizagem das crianças. É nesse processo, que a identidade docente vai sendo tecida, pela superação de inseguranças, construção da autonomia reflexiva e pelo reconhecimento do papel social e transformador da educação.

“O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia: concepções, saberes e práticas” é, uma contribuição para múltiplos públicos, seja licenciandos, professores e gestores da educação básica e superior, pesquisadores, que pretende oferecer um momento de aprendizagem, material para a reflexão e um convite à renovação do olhar sobre a importância de acolher e dialogar com estagiários. É o momento da defesa do espaço do estágio no curso de formação dos pedagogos.

Organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia – UNESPAR – Campus União da Vitória.....12

Andréia Bulaty; Claudia Maria Pechak

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-0

CAPÍTULO 2

A Educação Especial Inclusiva e o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia.....34

Ivanildo Sachinski

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-1

CAPÍTULO 3

A Identidade Docente na Educação Infantil: desafios e aprendizagens no Estágio Curricular Supervisionado.....51

Kelyn Caroline Bueno

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-2

CAPÍTULO 4

O Estágio Supervisionado e a Formação de Professores Pedagogos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....66

Marcio José de Lima Winchuar

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-3

CAPÍTULO 5

PIBID E Estágio Curricular Supervisionado: caminhos da prática pedagógica na construção da identidade docente no Curso de Pedagogia88

Valéria Aparecida Schena; Kelen dos Santos Junges

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-5

CAPÍTULO 6

A Práxis no Estágio de Gestão Educacional: por uma formação crítica, reflexiva e democrática do pedagogo.....99

Valkíria de Novais Santiago

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-6

CAPÍTULO 7

O Papel do Professor Supervisor da Instituição de Ensino na Formação Docente: reflexões sobre o estágio supervisionado.....114

Vanessa Rosana Peluchen Camargo

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-7

Sobre os Organizadores.....135

Sobre as Autoras.....137

CAPÍTULO 1

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNESPAR – CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA

Andréia Bulaty
Claudia Maria Pechak
Doi: 10.48209/978-65-5417-622-0

*“Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes,
as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional.
Em períodos de estágio,
esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário
a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de
trabalho
que, ao longo da vida profissional,
vão sendo reconstruídos no exercício da profissão”*

(Almeida; Pimenta, 2014, p. 73).

INTRODUÇÃO

Com a citação de Almeida e Pimenta, intensifica a reflexão sobre o estágio supervisionado, em especial no curso de Pedagogia, como um espaço potencializador da relação teoria e prática, sendo um componente obrigatório no curso, e sua essência é ser um espaço da constituição do desenvolvimento da identidade docente.

Não tem como pensar o estágio nos cursos de licenciatura, desconsiderando a universalização da educação básica, os processos de construção do conhecimento, as relações e configurações sociais, as mudanças nas relações de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das tecnologias, variantes que diretamente influenciam na formação do estagiário, direcionando para reflexões: como temos encarado as vivências de estágio? Como está sendo pensada a dimensão do estágio na formação docente?

Discussões que contribuem para o estudo neste capítulo, cujo objetivo é pontuar a organização e importância do estágio curricular supervisionado para o curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, levando em consideração os pressupostos que alicerçam as ações e configurações do estágio supervisionado.

Organiza-se esta reflexão de maneira a focar a relação entre a escola, o estágio supervisionado e a constituição de práxis, ressaltando o futuro professor como autor e coautor de práticas pedagógicas durante o processo formativo e de estágio, visto que vivencia modos de ser professor, mas que para compreender os desafios da aprendizagem docente, é preciso suporte de um processo de flexibilidade que faça mediação da significação e a resignificação da atividade.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O estágio curricular supervisionado é indispensável em toda profissão, seja nos cursos de formação de professores (licenciatura) ou nos cursos da área de saúde, finanças, direito, entre outros (bacharelado). Ele é um processo dialético de aprendizagem imprescindível ao profissional, para se preparar e conhecer a realidade, para enfrentar os desafios da profissão.

Nos cursos de Pedagogia, tem-se discussões em torno da atenção que o estágio curricular supervisionado exerce na formação do pedagogo, buscando compreender o mesmo, não apenas como uma parte prática do curso, mas, como elemento integrante do ato educativo-reflexivo-analítico-crítico, sendo uma disciplina teórico e prática, em que somente a imitação de práticas cristalizadas ou o simples fazer sem reflexão, não atende às expectativas da formação (Metz, 2011).

Nessa perspectiva, coaduna-se com a defesa de que é indispensável a articulação do estágio com as demais disciplinas realizadas ao longo do curso, sendo um processo que vai além da teoria ou da prática, mas, é o movimento dialético entre ambas, abolindo a famosa afirmação popular “na prática, a teoria é outra” (Pimenta, 2004, p. 33).

O estágio não consegue sozinho ser o responsável por realizar as articulações e interlocuções no curso de formação, mas, pode contribuir nesse processo, sendo que a responsabilidade está em cada disciplina, no sentido de não se perder de vista a escola como referência para a formação, resgatando-a como campo de atuação.

Na formação do pedagogo é imprescindível considerar, não apenas, saber o conteúdo e os métodos que podem ser usados para o ensino, o domínio dos saberes integradores entre as demais áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos como: saber planejar- atuar em sala de aula- avaliar as interações e construção do conhecimento, conhecer a realidade social dos alunos, compreender as relações políticas, culturais, econômicas e sociais (Metz, 2011), é preciso, fazer a leitura do contexto e das relações educacionais, políticas, culturais, econômicas e sociais.

Ao estudar a literatura que apresenta o estágio, depara-se com as diferentes concepções que foram sendo constituídas ao longo do tempo:

1º) o estágio é visto como observação da prática, limitando-se à sala de aula e sem análise do contexto escolar. Espera-se, então, do estagiário elaboração e a execução de aulas-modelo, dentro de uma perspectiva da prática como imitação de modelos; 2º) o estágio entendido como a hora da prática, relacionado ao como fazer, às técnicas, ao desenvolvimento de habilidades específicas, ao preenchimento de fichas de estágio, fortalecendo o mito das técnicas e metodologias, na perspectiva da prática como instrumentalização técnica; 3º) o estágio superando a separação teoria e prática, como atividade teórica de conhecimento e intervenção na realidade; e 4º) o estágio desenvolvido como pesquisa e a pesquisa no estágio (Pimenta; Lima, 2008, p.35).

Essas concepções ainda na atualidade estão presentes nas discussões e estudos no curso de Pedagogia. Tem-se avançado em diversos aspectos, como organização de espaços de diálogos, que oportunizam o estudo de teóricos e a relação com o campo do estágio, não ficando restrito a simples elaboração de planos de aula, sem entender para quem? Por quê? O que? E como? Aspectos essenciais de uma profissionalização docente que se embasa na constituição do repertório de conhecimentos próprios ao ensino e aprendizagem.

Na obra *“Por uma Teoria da Pedagogia”* de Gauthier (1998) o processo de ensino e aprendizagem é concebido como um momento de mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, o qual é usado para responder as demandas de cada situação vivenciada. Para o autor, existe saberes de diversas fontes: disciplinar, curricular, ciências da educação, tradição pedagógica, experiência e ação pedagógica, todos no movimento de (re)construção a cada nova vivência no processo formativo, pensamento que se coaduna com a perspectiva de Tardif (2012) de que os saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Os saberes se constituem ao longo do processo formativo da formação inicial, e no estágio não é diferente, ele é campo de conhecimento, estatuto epistemológico indissociável da teoria e prática. O estágio é início, é o momento em que ocorre a produção da identidade do sujeito social, essencial ao conhecimento científico, mediado na relação com os conhecimentos da escola e a Universidade.

O estágio é teoria e ao mesmo tempo é prática (Pimenta; Lima, 2008), que se entrelaçam e assim, a práxis ganha força, no sentido do estagiário ser pensamento (teoria) em ação (prática), sobre a própria ação, articulando conhecimentos vivenciados, e esse pensamento e ação transformam a própria condição do sujeito e as relações que estabelece em diferentes espaços que o constitui professor em formação.

A ação é mediada também pelo pensamento, fundada a partir dos processos de percepção das condições e possibilidades em produzir diferentes sentidos a aquilo que vê, sente, pensa e age (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022).

O estágio é um dos componentes que articula na formação a importância de compreender o objeto a ser conhecido, ou seja, a organização do ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Nessa concepção, não existe mediador, e sim, mediadores que potencializam a formação, tais como: as relações do estagiário com o professor da turma estagiada, os colegas de formação, o docente da disciplina de estágio e todos os professores do processo formativo, o processo de elaboração do planejamento da docência, as reuniões pedagógicas, o projeto político pedagógico da escola campo de estágio, além da elaboração do relató-

rio final que envolve a relação teoria e prática, o diário de campo, o compartilhamento dos conhecimentos construído ao longo do processo (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022).

No estágio são considerados mediadores essenciais também: o *diálogo*, o *pensamento crítico e analítico* e a *ação coletiva*. O *diálogo* está presente no estabelecimento e na manutenção da interação dos docentes da universidade e as escolas, na constituição e parceria das duplas de estagiários, na interação de acompanhamento que os docentes fazem durante todo o processo de estágio, nos grupos de trabalhos dos estudantes antes e durante as aulas teóricas/práticas e nas supervisões. Já o *pensamento crítico e analítico* é provocado na orientação da leitura dos textos da disciplina, na produção e interpretação dos dados do caderno de campo, nos grupos de supervisão, na elaboração das sínteses escritas, na confecção do planejamento e na produção da apresentação oral do estágio, e o *trabalho coletivo* fundamenta a ação dos docentes que ministram a disciplina do estágio, do curso de formação e os professores do campo de estágio, em uma trabalho de respeito e colaboração entre ambos (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022).

O estágio como um elemento mediador, juntamente com a educação, uma atividade mediadora no interior da prática social (Saviani, 2016) permite que o professor em formação compreenda a realidade escolar, o papel da educação, a organização do ensino e aproprie-se deles, entendendo os movimentos constitutivos do objeto estudado e da docência. A compreensão do estágio como elemento mediador do desenvolvimento do professor e como práxis, coopera para pensar a formação inicial do pedagogo, o tempo todo construindo sínteses da ação docente.

[...] A prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática recriada. O processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade (Piconez, 2013, p. 22).

Infere-se que a reflexão sobre a prática no curso de Pedagogia simboliza o avanço, nas articulações entre as disciplinas do próprio curso, oferecendo subsídio para tal, e assim garante que o estágio curricular supervisionado promova novo debate sobre o processo de ensino e aprendizagem, e constitua a identidade docente.

Compreende-se que o estágio enquanto práxis, só é realizado pelas diferentes mediações de investigação da ação, instrumentalizado pelas diferentes teorias da aprendizagem, do ensino e da pesquisa (Rivas; Pedroso; Bezerra, 2022), é uma forma de ação reflexiva, que transforma a teoria que a determina, assim como, transforma a prática que a concretiza (Franco, 2016), ou seja, o professor transforma o aluno- sociedade- conhecimento e ao mesmo tempo se transforma no processo da práxis.

A práxis é teórica e prática, à medida que a prática é a ação da atividade humana, transformadora, e teórica à medida que essa relação é consciente, pensada criticamente e refletida. É a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável ao conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação. No entanto, a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação, que só ocorre na prática, isto é, na ação do sujeito historicamente situado (Gomes; Pimenta, 2019).

Para a práxis ocorrer é preciso que o futuro professor intencionalmente a partir de sua concepção de homem, sociedade, mundo, educação e escola, identifique as demandas concretas da prática educativa e realize a intervenção pedagógica, de modo a contribuir com a transformação da escola e sociedade, “[...] a ciência ‘da’ e ‘para’ a práxis educativa, parte da prática e a ela retorna, sinalizando, indicando, afirmando, negando e redirecionando o pensar, sentir e agir dos(as) educadores(as) (Faria, 2021, p. 251), movimento buscado ao longo do curso de Pedagogia, que também ocorre na realização do estágio supervisionado.

Nesse prisma, é consolidar o estágio como espaço de conhecimento e formação de posicionamento epistemológico, pesquisa, sendo mais que simples

aplicação de atividades desconectadas e sem compreensão existente na relação teoria e prática (Bulaty, 2020) é pensar numa organização que possibilite ter um estágio argumentativo, questionador, reflexivo, investigativo com vistas a intervenção e a realização da práxis em espaços educativos. Para que isso aconteça é imprescindível ter uma abordagem colaborativa no contexto da produção do conhecimento, entre os diferentes sujeitos envolvidos, num movimento coletivo e colaborativo: estagiários, professores orientadores (universidade), professores supervisores (escola) e seus demais pares.

Pimenta e Lima (2008) defendem que os cursos de Pedagogia precisam proporcionar aos professores em formação, a compreensão da complexidade da docência, de vivências das práticas e ações, em que o estágio se articula com todas as disciplinas, formando professores analíticos e críticos, com práticas investigativas, se apropriando da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, a luz de posicionamentos epistemológicos.

É conceber o estágio como atividade científica, potencializando o espaço da pesquisa, buscando compreender questões educativas, da profissão docente em contextos sociais, políticos, históricos, culturais e organizacionais.

A NOVA ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR – CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

“Quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”
Dermeval Saviani (2008, p. 109)

Contextualiza-se que o estágio supervisionado é componente formativo nos cursos de formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia, integrando o processo formativo do estudante, futuro professor que atende desde a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental I, no ensino fundamental II e médio, nos espaços não formais, na Educação de Jovens e Adultos, na gestão educacional e outros espaços destinados à formação do sujeito humano emancipado.

A formação inicial de pedagogos é objeto de estudos e pesquisas no Brasil com diversos prismas, seja pela defesa de seu estatuto científico e formativo, ou por sua condição de saber especializado/identitário, que abrange conhecimentos e saberes indispensáveis à práxis educativa (Pimenta; Severo, 2020), sendo ainda imprescindível ter estudos sobre o campo do estágio, o qual contribui com o direito ao conhecimento, mas, de que conhecimentos estamos falando? Tempo e espaço para reconhecer, confrontar e aprender conhecimentos da docência e da consciência dos educandos a que conhecimentos tem direito.

Estudiosos da formação de professores (Pimenta *et al.*, 2017; Libâneo, 2017; Pedroso *et al.*, 2019; Gomes; Pimenta, 2019) esclarecem que a formação em Pedagogia é historicamente construída e afirmada, tendo constantes ataques em torno dela, sobretudo no que se refere a sua identidade. No curso de Pedagogia, se encontra o estágio curricular supervisionado como elemento obrigatório formativo, sendo espaço de aprendizagem da docência e construção-fortalecimento da identidade docente (Pimenta; Lima, 2006; Lima, 2012; Araújo, 2020), cuja função é provocar no estudante a procura pela compreensão da educação escolar como prática social e política, e assim, refletindo sobre o processo de construção do conhecimento, das novas formas de ensinar e aprender.

O estágio curricular supervisionado vem sofrendo com o passar dos anos, retrocessos, ressignificações e avanços. De maneira específica, o estágio no curso de Pedagogia pretende romper com a instrumentalidade, se fundamentando na relação teoria e prática, na pesquisa, na construção de conhecimentos e identidade, na ressignificação dos conceitos e da prática docente (Pimenta; Lima, 2006).

Considerar o estágio como campo de conhecimento sugere aferir-lhe um status epistemológico que rompe com a tradicional concepção de atividade prática instrumental técnica e imitativa, apontada em modelos cristalizados, produzidos pela cultura escolar dominante, em que a atividade docente ficou reduzida ao fazer meramente instrumental. Busca-se potencializar o

estágio como espaço de pesquisa, de apropriação, expropriação e produção de conhecimento, no sentido de analisar, refletir e ampliar a compreensão das experiências vivenciadas e observadas pelos estudantes. Nesse sentido, reconhecê-lo como campo de pesquisa é desenvolver um processo formativo que integre os atores (professores, o estudante estagiário, o professor formador e professores da educação básica) e que conjuntamente tenha oportunidade de buscar conhecimentos de questões educativas e da própria profissão docente em contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissional (Pimenta; Lima, 2006).

De acordo com o Projeto Político do Curso de Pedagogia – UNESPAR/UV, o estágio curricular é uma disciplina integradora e obrigatória no curso, considerando as atividades educacionais de ensino e aprendizagem, profissional, cultural e social, com foco nos procedimentos de observação, planejamento, regência e reflexão das experiências vivenciadas, organizado em 400 horas conforme Resolução CE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (União da Vitória, 2023).

O estágio no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV inicia a partir do 3º ano, sendo realizado 240 horas no 3º ano e 160 horas no 4º ano (União da Vitória, 2023). A organização do estágio está vinculada a disciplinas de: Seminário da Educação Infantil I (72h), Seminário da Educação Infantil II (72h), Seminário da Gestão Educacional (72h), Seminário do Ensino Fundamental: Anos Iniciais I (72h) e Seminário do Ensino Fundamental: Anos Iniciais II (72h). Cada disciplina tem 80 h de estágios, destacando diversas atividades que se encontra nas diferentes disciplinas organizadas por semestres, conforme segue quadro abaixo, com o detalhamento da organização do estágio.

Quadro 01 – Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia UNESPAR/UV

Ano	Se- mestre	Disciplina	Modalidade de estágio	Horas	Atividades desenvolvidas por estágio	Carga horária atividade
3º	5º	Seminário da Educação Infantil I	Estágio supervisionado em educação infantil	80	Apresentação, organização e preenchimento dos docu- mentos norteadores do Estágio Supervisionado	15
					Estágio de observação	20
					Elaboração do relatório do diário de bordo	15
					Elaboração do Projeto Teórico de Estágio	20
					Elaboração dos planos de aula primeira versão	10
	6º	Seminário da Educação Infantil II	Estágio supervisionado em educação infantil	80	Elaboração dos planos de aula	20
					Elaboração do material pedagógico	10
					Estágio de regência	20
					Elaboração do relatório de regência	20
					Participação e apresentação na MESP da Fase I e Fase II	10
	6º	Seminário da Gestão Educacio- nal	Estágio supervisionado em gestão educacional	80	Apresentação e análise dos documentos norteadores do Estágio Supervisionado	05
					Estágio de observação	20
					Elaboração do relatório de observação	05
					Elaboração dos planos de estágio	15
					Estágio/intervenção	20
					Elaboração do relatório de estágio/intervenção	10
					Socialização das experiências de estágio supervisionado na MESP	05

4º	7º	Seminário do Ensino Fundamental: Anos Iniciais I	Estágio do ensino fundamental: anos iniciais	80	Apresentação, organização e preenchimento dos documentos norteadores do Estágio Supervisionado	15
					Estágio de observação	20
					Elaboração do relatório de observação	10
					Elaboração do Projeto Teórico de Estágio	20
					Socialização das experiências de estágio supervisionado	15
	8º	Seminário do Ensino Fundamental: Anos Iniciais II	Estágio do Ensino Fundamental: Anos Iniciais	80	Elaboração dos planos de aula	20
					Elaboração do material pedagógico	10
					Estágio de regência	20
					Elaboração do relatório de regência	15
					Organização e Socialização das experiências de estágio supervisionado	10
					Participação e apresentação na MESP	05

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base no PPC (União da Vitória, 2022)

Levando em consideração, os fundamentos teóricos ancoradouros da discussão de estágio apresentados e a estruturação do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, afirma-se que o estágio implementado tem como objetivo a relação teoria e prática, aproximando e construindo parcerias entre as escolas de educação básica e a universidade, assim como, emergem nesse espaço, a pesquisa, a investigação, argumentação, o questionamento e a reflexão crítica, analítica e sistematizada sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem.

O estágio é o momento de ordenamento pré-estabelecido, mas, que é vivenciado a partir das experiências de cada um, nas diferentes etapas que per-

meiam os estágios: *observação participante* é o momento em que acontece o diagnóstico e a aproximação da realidade escolar, marcado pela compreensão, reflexão, análise e construção da relação entre o estagiário, os mediadores no ambiente de estágio, entrelaçando com a reflexão sobre as teorias e as práticas vivenciadas.

O *planejamento* constitui-se como espaço de interlocução entre as vivências estagiadas, e a relação teoria e prática que são projetadas intencionalmente na ação. A *intervenção* marca o momento de constituir-se professor, a partir da relação analítica e reflexiva das teorias e práticas e o *artigo científico* marca a sistematização textual de toda a vivência – estudos realizados na disciplina que contempla o estágio, as disciplinas ao longo do curso e o Projeto Teórico do Estágio, e as relações estabelecidas na práxis da escola e a constituição da identidade docente.

E para concluir o processo formativo, a realização da *socialização*, que ocorre em distintos espaços e momentos, abrangendo a comunidade universitária, iniciando na sala de aula e se estendendo aos eventos (Mostra de Estágio Curricular do Campos e Mostra de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia – MESP), organizados para potencializar as discussões sobre o estágio na formação inicial dos licenciandos, dialogando com a comunidade escolar que acolhe os acadêmicos em formação.

Como Pimenta e Lima (2006) defendem, o estágio não deve obedecer a simplicidade da lógica pragmatista - assentada nas técnicas e no como fazer - nem ser apenas academicista - embasado na transmissão de conteúdo das disciplinas específicas. É preciso oportunizar um estágio que considere a elaboração de pesquisas, sobre o próprio desempenho estudantil, o olhar sobre o desenvolvimento do estágio, sobre o contexto da escola, o cotidiano, a cultura, o contexto social e político, o desenvolvimento dos estudantes e os professores, as metodologias e o conhecimento científico, refletir sobre como ocorre a produção do conhecimento, entender as múltiplas determinações, entender a si próprio como sujeito histórico, contraditório, questionando-se sobre o processo formativo, para que assim, o estágio possa deixar de ser um ápice no curso de Pedagogia e fazer parte de todo o processo formativo, desde o início - integran-

do um corpo de conhecimentos do curso, possibilitando o intercâmbio entre a universidade e a escola, desenvolvendo projetos e parcerias com professores orientadores, formadores e estagiários, sendo assim, uma oportunidade de se vivenciar a problematização, a análise e busca de soluções para situações de ensino e aprendizagem.

Quando o estágio tem esse posicionamento ocorre a práxis. Um estagiário, ser docente em formação, agindo intencionalmente, a partir da concepção de mundo, de sociedade, educação, de homem e de escola, identifica as demandas vivenciadas no campo de estágio e intervêm pedagogicamente, visando contribuir com a transformação da educação e da sociedade, tendo a necessidade como defende Gomes e Pimenta (2019) de um ensino com e como pesquisa.

O estágio supervisionado adota uma estrutura organizacional no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV que considera a importância de ser “[...] um ato educativo escolar supervisionado [...]” (União da Vitória, 2022, p. 107), em que envolve o acompanhamento de orientadores, supervisores e o próprio estagiário.

O *professor Orientador* é o docente vinculado ao curso de Pedagogia da UNESPAR/ UV, sendo este diretamente responsável pelo estagiário, vindo a contribuir com a realização da preparação e avaliação ao longo do percurso, fornecendo reflexão sobre a prática pedagógica, constituindo posicionamentos, mobilizando saberes e conhecimentos, vindo a “Confronta a teoria com a prática, analisa a atuação pedagógica à luz das teorias e constrói novas teorias junto com o aluno estagiário” (Fialho *et al.*, 2006, p. 53), sendo oferecido subsídios pedagógicos e orientação a respeito de atitudes e posturas éticas, sendo um momento de reflexão conjunta – professor orientador e acadêmico.

As orientações se apresentam com um olhar externo do orientador e estagiário, que capta a postura do grupo que está se trabalhando, e assim, em conjunto, se propõem reflexões e a partir delas, mudanças para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Para Pimenta e Lima (2006) o professor orientador do estágio tem como função à luz da teoria, refletir com os acadê-

micos as experiências que tem, para projetar e internalizar um novo conhecimento, que ressignifique as práticas, considerando as condições objetivas, a história, a cultura, o contexto social e as relações de trabalho.

Essas ações são articuladoras das reflexões, planejamento e ações intervencionistas. Cada professor orientador, tem sua maneira de ser, pensar, agir e ensinar, transformando o conjunto de saberes em conhecimento efetivamente ensinável, contribui para que o estagiário não apenas compreenda, mas, assimile, internalize e reflita os ensinamentos de diversas formas (Pimenta; Lima, 2006), levando a construir os conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

Outro mediador no processo de aprendizagem, é o *professor supervisor*.

Entende-se por Professor(a) Supervisor(a) do campo de estágio, o(a) Professor(a) regente de turma, vinculado formalmente com a instituição concedente do estágio, responsável por supervisionar o acadêmico estagiário em todas as etapas de sua atuação no estágio supervisionado obrigatório (União da Vitória, 2022, p.108).

O professor supervisor da escola é o responsável em acompanhar, orientar, sugerir, auxiliar, avaliar o desenvolvimento das atividades em campo – seja na sala de aula ou na gestão – explicando ao estagiário a proposta de ensino, fornecendo as informações necessárias para os planejamentos e atividades a serem realizadas, além de esclarecimentos técnicos, pedagógicos e legais.

Cabe ao supervisor, realizar em conjunto com o estagiário, o processo de reflexão e ação, do diálogo e da crítica, trabalhar com o estagiário suas inseguranças e suas concepções, contribuindo para que se encontre na profissão e aos poucos constituindo a própria identidade docente (Buriolla, 1996) como também é defendido por Ludke, Bortolloti e Bersan (2020, p.584) cuja função vai além de acolhimento dos estagiários, sendo “[...] encontrar meios de apresentar a eles [estagiários] um trabalho essencial para o desenvolvimento dos cidadãos em formação sob sua guarda”, atribuindo-lhes responsabilidades, em paralelo auxiliando na construção da práxis com a apresentação do contexto escolar, compartilhamento de experiências, tomada de decisões coletivas, entre outros.

A função do professor supervisor é a realização do trabalho coletivo, entre ele, o estagiário e o professor orientador, pois seus conhecimentos são essenciais para a realização da práxis pelo aluno, e quando necessário que o professor seja o elo para um trabalho colaborativo, ou seja, o diálogo entre os protagonistas do estágio como um ponto crucial para esta etapa formativa, é essencial para o protagonismo efetivo no campo de estágio.

O *estagiário* é o sujeito em formação, aquele regularmente matriculado no 3º ano em diante no curso de Pedagogia UNESPAR/UV. Tem obrigações que vão desde: participar das aulas na universidade, realizando as leituras e atividades, assim como, participar das discussões e reflexões; realizar escolhas e tomar decisões metodológicas por pressupostos epistemológicos que sejam coerentes com a realidade social e cultural; criar/planejar/realizar e avaliar situações didáticas para promover o processo de ensino e aprendizagem, utilizando os conhecimentos específicos das áreas, produzindo novas linguagens e tecnologias, por meio da utilização da diversificação de estratégias, analisando/ produzindo e utilizando materiais e recursos didáticos; formular e desenvolver propostas de intervenções pedagógicas, que considerem uma prática educativa contextualizada considerando as características dos alunos e da comunidade, com os temas e as necessidades do mundo social e os princípios do projeto educativo e curricular da escola, em síntese, “O estagiário é participante e assume todas as funções de um professor, entra em contato com os problemas da profissão, e tem condições de aplicar inovações que aprendeu na universidade por ser um agente de mudança em potencial” (Pimenta; Lima, 2006, p. 70).

No que diz respeito às disciplinas de *Seminário da Educação Infantil I e II*, tem como foco trabalhar com as leituras que embasam a concepção de estágio e a educação infantil, as teorias e práticas sobre o desenvolvimento da criança, o processo de ensino e aprendizagem na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, bem como, o estágio e a construção da profissionalidade docente, as políticas para a educação infantil e a apresentação do regulamento de estágio no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV.

Os estudos contribuem diretamente para o processo de observação (contexto escolar - faixa etária), planejamento (orientações – organização - refle-

xões - trabalho coletivo e colaborativo), intervenção e constituição do processo de reflexão/argumentação/questionamentos sobre o contexto escolar, a profissão, expressão de posicionamentos epistemológicos e o trabalho docente.

Nas disciplinas de *Seminário do Ensino Fundamental - Anos Iniciais I e II* - a proposta de estágio trabalha com a mobilização de conhecimentos das áreas específicas (matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, artes, entre outras) discutindo sobre: as concepções de estágio e os anos iniciais, a profissionalidade docente, a construção de conhecimentos didático/pedagógicos para os anos iniciais, a relação teoria e prática no campo de estágio e as políticas educacionais para os anos iniciais.

Em paralelo ao processo de leituras, ocorre a investigação de observação e intervenção no cotidiano escolar a partir da escolha na fase I (1º, 2º ou 3º ano) ou na fase II (4º ou 5º ano), as reflexões, a constituição de posicionamentos, um planejamento flexível, levando em consideração o contexto estagiado com a utilização de metodologias diversificadas, respeitando-se o planejamento seguindo: a Pedagogia de Projetos, ou a interdisciplinaridade, as sequências didáticas, em resumo, o planejamento segue as orientações dos professores supervisores, pois são eles os formadores ativos, que articulam em conjunto com o professor orientador e o estagiário, a intervenção, com vistas a transformação e realização da práxis.

A formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, prevê o desenvolvimento de saberes relativos às diferentes áreas do conhecimento, assim como, os meios e as metodologias de ensino e aprendizagem, contribuindo com a identificação de quem são os sujeitos - crianças, que aprendem e se desenvolvem nesses espaços educacionais, sobretudo em escolas públicas (Gomes; Pimenta, 2019).

A disciplina de *Seminários de Gestão Educacional* por sua vez, articula todos os conhecimentos em torno da gestão, que foram discutidos em outras disciplinas, tornando possível a compreensão das políticas educacionais e as estratégias de gerenciamento das demandas escolares, no que tange aos aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros, potencializando o estudo da realidade da educação básica, seja na educação infantil, no ensino fundamental

– anos iniciais e finais e/ou no ensino médio, sob a perspectiva da gestão escolar. Este estágio visa proporcionar o contato com a equipe gestora das instituições, sendo organizado para que os alunos acompanhem e realizem o trabalho coletivo com as mesmas, em espaços municipais e estaduais, vivenciando as diferentes demandas da gestão.

A organização do estágio visa proporcionar contato com a realidade escolar (observação e intervenção) nas escolas da educação básica, especialmente na escola pública, com o fortalecimento da democracia e o exercício da cidadania, local no qual se desenvolve o pensamento e a condição de leitura do mundo, para assim, poder transformá-lo, considerando que a sociedade brasileira tem características marcadamente desiguais e multifacetadas, sendo o professor em todos os níveis e modalidades educacionais, o profissional de desenvolvimento humano (Formosinho, 2011), um produtor de sentidos, um profissional com autonomia de pensamentos (Gomes; Pimenta, 2019).

Nas disciplinas de Seminário da Educação Infantil I e II, no Seminário do Ensino Fundamental - Anos Iniciais I e II e no Seminário de Gestão Educacional, considera-se que o estágio supervisionado traduz as perspectivas construídas ao longo do curso, relativas a articulação entre teoria e prática, a formação e o trabalho docente, as relações entre a universidade e a escola, as relações entre as disciplinas nas formas de ações multi/inter ou transdisciplinares (Gomes; Pimenta, 2019), sendo o estágio supervisionado um componente curricular que rompe com a dicotomia teoria e prática, tornando-se um eixo articulador de todo o curso, partindo da realidade existente nas escolas tornando-a objeto de pesquisa do conjunto das disciplinas, voltando-se assim, a realidade e propondo formas e caminhos para a superação dos problemas evidenciados que pede uma educação escolar emancipatória, que supera as desigualdades sociais e culturais (Pimenta; Fusari, 2014).

O estágio no curso de Pedagogia da UNESPRA/UV constitui-se como campo de conhecimento que envolve os estudos e as análises, problematização, reflexão e proposição de soluções para o processo de ensino e aprendizagem em escolas da educação básica, e compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais situadas em contextos

sociais, históricos e culturais, sendo assim, coerente com a perspectiva emancipatória, orientando o caminho do estágio na escola de educação básica, contexto referência da formação.

Esse contexto de vivência no estágio permite que os futuros professores estejam preparados teórica e praticamente para se inserir nas escolas, com saberes e compromissos, apontando possibilidades, potencialidades e transformação.

Nessa perspectiva, o estágio coloca-se como um espaço/tempo desenvolvedor da compreensão da profissionalidade docente que segundo Sacristán (1991, p. 64) é “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, ou seja, ou estagiário se aproxima do professor em ação, que sustenta sua atuação a partir de um processo de construção e reconstrução permanente dos saberes profissionais, diante das questões que se apresentam na sala de aula, na relação com os demais profissionais, pais, consigo mesmo e a sociedade, enfim, é uma (re)configuração do modo de ser professor e estar na profissão.

Nas disciplinas mencionadas anteriormente, é trabalhado com discussões que envolvem a práxis, entendendo que “[...] o estágio não é práxis, mas ‘atividade teórica’ preparadora de uma práxis” (Pimenta, 2005, p. 15), sendo atividade teórica esta voltado para a produção de conhecimentos, que por si só não transformam a realidade, mas, proporciona um conhecimento indispensável para transformar ou traçar fins que antecipam sua transformação (Vázquez, 2011), começando pela mudança da própria consciência, possibilitando a apropriação pelos licenciadores de referenciais teóricos, construções de reflexões sobre a práxis educativa (Marques, 2018), desenvolvendo ações intencionais com vista à promoção de atividades articuladas a um projeto formativo emancipador.

Nesse espaço de problematização das contradições existentes em busca da sistematização dos conhecimentos produzidos, que o estágio tem compromisso com a práxis. O objetivo da realização do estágio é aproximar o futuro professor da realidade escolar e da complexidade que caracteriza o

trabalho docente, esperando que o estudante construa um olhar crítico e investigativo referente a prática docente, considerando-a no contexto da escola, construindo uma visão de totalidade, que vai além da observação da ação do professor em sala, mas que respeita o contexto social da comunidade e escola (Marques, 2018).

O curso de Pedagogia da UNESPAR/UV reitera a concepção de estágio curricular supervisionado como campo de conhecimento, em que situa a reflexão sobre a prática, alinhada ao conhecimento teórico e a possibilidade de (re) construir ações didático-pedagógicas, de planejar o ensino (em situações de ensino) bem como, avaliar e orientar processos de formação docente, que envolve a práxis, o trabalho docente e a formação humana emancipadora.

CONCLUSÃO

Em meio a novas perspectivas e sempre dentro das condições atuais em que se desenvolvem os estágios, finaliza-se a reflexão, acenando para um avanço, no campo de estágio no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, que é a destinação de espaço e tempo para a reflexão sobre o campo de estágio, o processo formativo, o diálogo com os diversos mediadores do estágio, a constituição da identidade docente e a realização da práxis.

Essa organização de estágio ficará marcado como um importante ponto inicial de reflexão/argumentos/problematizações e em direção ao reconhecimento de um trabalho que não está preocupado com as simples produções de atividades, sem conexão, mas, o trabalho fundamental de colaboração entre colegas, professores orientadores e supervisores. É planejar e executar o estágio como espaço para aprendizagens, investigação, coletividade e formação da identidade docente.

A discussão desenvolvida leva a consideração de que o processo de formação de pedagogos precisa assegurar relações indissociáveis entre teoria e prática, defendendo a relevância do diálogo entre as diferentes disciplinas durante o processo formativo, a reflexão sobre novas ações fundamentadas em teorias que apontem ações didático pedagógicas que se articulam com as necessidades da docência na educação básica, construindo caminhos para a supe-

ração dos desafios do ensino e aprendizagem no campo de estágio, destacando que o estágio potencializa as compreensões pessoais, os saberes e compromisso ético profissional, desencadeado por uma postura docente de vivência do ambiente universitário e da escola.

O curso de Pedagogia da UNESPAR/UV visa oferecer a formação para o exercício integrado e indissociável da docência, gestão e processos educativos, para produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico. A formação passa a ser pensada e (re)significada a partir da função social da docência, permitindo a elaboração de uma proposta voltada a melhor atender a complexidade posta no campo de trabalho, se constituindo um processo global, coletivo, crítico e interativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, jan./dez, p. 1-15, 2020.

BULATY, Andréia. Mapeamento do estágio supervisionado na licenciatura em Pedagogia. In: BULATY, Andréia; MARTINEZ, Flavia W. M. (orgs). **O estágio na formação profissional**. Rio de Janeiro: Eulim, 2020, p. 16-52.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque. Didática e Formação de Professores: aproximações a pedagogia histórico-crítica. In: BRANDT, Andressa Grazielle; MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues. (Org.). **Didática e Formação de professores: desafios e perspectiva da articulação teoria e prática**. 1ed. Curitiba: Bagai, 2021, v. 1, p. 46-59.

FIALHO, Francisco *et al.* **Gestão do Conhecimento e aprendizagem**. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação e profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí; Unijuí, 1998.

GOMES, Mari Neide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade teoria e prática e estágios supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de Pedagogia no estado de São Paulo. In: PEDROSO, Cristina Cintia Araújo; DOMINGUEZ, Isa Neide; FUSARI, José Sarchí (orgs). **Cursos de Pedagogia**: inovações na profissão, na formação de professores polivalentes. São Paulo: cortes, 2019, p 61 -111.

LIBÂNEO, José Carlos. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade (Orgs.). **Curso de Pedagogia**: avanços limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 49-78.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, maio/ago, 2012, p. 148-166.

LÜDKE, Menga; BERSAN, Natany Martins; BORTOLOTTI, Sandra Cristina Motta. A pesquisa ao lado dos protagonistas do estágio supervisionado em busca de caminhos para seu esperado desempenho. **Revista Inter Ação**. V.44, n.3, p.577–592, 2020. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/2687/2420> Acesso em: 8 maio 2025.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Didática e Estágio na Licenciatura: por que pensar o ensino com(o) pesquisa? In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. (orgs) Didática e Estágio. Curitiba: Appris, 2018, p. 103-128.

METZ, Maristela Cristina. Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental. In: METZ, Maristela Cristina; PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Estágio Supervisionado**: da docência à gestão na educação básica. Curitiba: fael, 2011, p. 91-100.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 23 ed., Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, S. G. Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e atividade docente. In: PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2005, p. 81-122.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, jan./mar, p.15-30, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, Jose Cerchi. **Projeto: 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 . São Paulo: Feusp, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: Diferentes concepções. **Revista Poíeses**. v.3, n.3 e 4, 2006, p. 5- 24.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores (as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; BEZERRA, Delma Rosa dos Santos. O Estágio curricular como atividade mediadora da formação do professor no curso de Pedagogia. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 14, n. 30, maio/ago, p. 63-76, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto editora, 1991.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 7(1), p. 26–43, 2014.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: autores associados, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

União da Vitória. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- Campus União da Vitória**, 2022.

VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ivanildo Sachinski

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-1

INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores no Brasil tem sido constantemente objeto de análises, de construção de leis, decretos, resoluções. Essencialmente percebemos um movimento significativo que polariza as formações em uma relação de força entre teoria e prática, ao ponto que em determinado momento supervaloriza um em detrimento do outro. Enquanto formação de professores para educação básica, os Cursos de Pedagogia são alvo de diferentes vertentes que os condicionam a seguir para um caminho ou outro, inferindo modelos diretamente no lócus de sua atuação, a educação básica.

No espaço elementar da educação na base, a perspectiva construída no processo de formação inicial torna-se fundamental oferecer condições para que os futuros profissionais tenham vivências significativas e lhes ofereçam uma base consistente. O objetivo central desta pesquisa é estabelecer uma relação dialógica entre as perspectivas de formação docente no Curso de Pedagogia a partir da dualidade dos Estágios Supervisionados e os desafios da Educação Especial e Inclusiva. Para isto estabelecemos três pilares de abordagem, inicialmente entendendo a constituição e a formação do Estágio Supervisionado como elemento essencial na formação, seus conceitos e suas perspectivas nas relações com a formação inicial de professores. Em seguida, construindo uma análise atual da Educação Especial e Inclusiva no cenário nacional, suas potencialidades e seus maiores desafios. Chegando a um terceiro, com propósito de entender a importância de uma formação consistente na perspectiva inclusiva e suas relações com a função dos Estágios Supervisionados em Pedagogia.

A CONSTRUÇÃO DA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENQUANTO PROCESSO DE FORMAÇÃO

A formação de professores no Brasil historicamente foi construída em torno de perspectivas de escolas dispare, baseados primeiro no movimento político do que necessariamente na vontade ou no objetivo de proporcionar vivências efetivas e que gerassem uma formação consistente. Não temos a pretensão de realizar um aporte histórico e cronológico das fases pela qual a formação de professores passou, principalmente por entendermos que uma transição de uma percepção teórica, metodológica e epistemológica não deixa de existir simplesmente por estabelecermos uma data, concordando com Saviani (2009) quando sugere a existência de uma crise de identidade dos próprios cursos frente aos múltiplos modelos. Posicionamento parecido com Pimenta et al (2017), quando afirma haver uma grande diversidade no Curso de Pedagogia, com disciplinas de múltiplos nomes, disputas internas por determinados conteúdos, tensionamentos emergentes e um crescente desprestígio social e financeiro à profissão, potencializados ainda por condições precárias de trabalho, carreiras insipientes. As autoras ainda chamam atenção para o fato da formação cada vez mais ser generalizante e superficial, que não forma nem o pedagogo nem o docente.

Nesse contexto, há uma crescente necessidade de suscitar nos Curso de Pedagogia espaço de diálogo e mesmo embates, que possibilitem análises verticalizadas, de ordem interna e que tenham como foco a construção de uma formação consistente. Esse desafio está cada vez mais alto, principalmente por vivenciarmos um cenário de generalização do profissional pedagogo num sujeito polivalente, com formação múltipla, em diferentes frentes e sem uma identificação específica. Esse profissional que sai dos Cursos de Pedagogia com o diploma, o título e a permissão para atuar na educação pode “vestir” inúmeras faces, seja como docente de educação infantil, anos iniciais, ensino médio, empresarial, clínico, de gestão, entre outras tantas funções que pode exercer. Citamos isso buscando estabelecer a importância de cada espaço formativo construir meios e oferecer possibilidades para que seus formandos saiam das instituições e cheguem até o chão da sala, mas não simplesmente como uma re-

lação da teoria acadêmica com a vivência prática, mas que consiga estabelecer relações dialógicas críticas em sua atuação.

Pimenta e Lima (2004) ao dialogarem sobre o estágio supervisionado lhes atribuem uma importância significativa no início da carreira profissional, principalmente por oferecer experiências que possibilitam aos estudantes constituírem suas identidades profissionais e para muitos terem suas primeiras vivências com a docência. As autoras apontam a necessidade de se estabelecerem relações entre os espaços de formação e de atuação direta (universidade/escola), principalmente no sentido de tornarmos partes de um mesmo processo maior, priorizando uma constante reflexão do processo de ensino, “O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores.” (Pimenta; Lima, 2004, p. 54).

Metz (2011) também sustenta a perspectiva do estágio como elemento chave na formação inicial, se constituindo como momento essencial para a constituição de um profissional comprometido com a constante reflexão e buscas de espaços,

...o estágio está voltado para quem não é professor; assim, traz elementos que possibilitam a reflexão acerca da profissão e a construção de caminhos para a atuação. Durante esse momento, há o contato com situações, muitas vezes, jamais presenciadas, e a teoria que se estuda deve buscar explicar tais acontecimentos (Metz, 2011, p. 94).

Tanto Junges e Peloso (2014) como Pietrobon (2009) concordam que o estágio supervisionado necessita de métodos e técnicas adquiridos através da teoria desenvolvida na graduação e da adequação durante a prática. Os estudos direcionam para uma constante aproximação entre os diversos espaços da educação, em que cada um consiga estabelecer uma relação formativa com seus sujeitos. Assim, a universidade precisa entender o “chão da sala”, garantindo a construção de espaços formativos, teorias, construção de instrumentos e metodologias, e na outra ponta, os Campos de Estágio, em suas diversas etapas, garantir condições de locais formativos, que abriguem as possibilidades reais de aplicação, organização, avaliação e planejamento. É fundamental que a re-

flexão desses processos sirva como possibilidades de estruturação para os diferentes entes envolvidos na educação.

Aqui entendemos ser relevante destacarmos a importância da concepção de totalidade dos Cursos de Pedagogia, e que deve ser a linha mestra das propostas pedagógicas, das matrizes curriculares e dos planos de ensino, na qual, as disciplinas construídas anteriormente possibilitem ao estagiário possuir condições teóricas, epistemológicas, juntamente, técnicas e instrumentos que lhes possibilite uma atuação responsável.

Felício e Oliveira (2008) consideram que relegar a dimensão reflexiva do estágio a um segundo plano somente serve para desacreditar que o processo de formação possa ser usado como espaço fértil e fecundo de união entre saberes e fazeres, enquanto forma reflexiva e instrumentalizada, com o professor assumindo seu papel de construtor de sua prática e ação.

A preparação acadêmica deve ser alicerçada na teoria e na prática, elementos que possibilitam o saber; mas também o saber-fazer; ou seja, um sujeito capaz de tomar decisões com consistência teórica. Não podemos pensar em um professor que sabe orientar uma atividade aos alunos, mas que, no entanto, não tem clareza de para que ela serve e quais os benefícios que traz para o desenvolvimento do aluno (Metz, 2011, p. 91).

Pimenta (2012) tratando da essência do estágio supervisionado entende que ele precise ser constantemente ser revisto e suas construções repensadas a partir das realidades constitutivas, destacando que a essência do professor é sua realização prática, enquanto processo de ensino aprendizagem.

Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social (Pimenta, 2012, p. 95).

Pimenta e Lima (2004) ressaltam que não se pode existir uma hierarquização entre a teoria e prática quando discutimos as relações com o estágio, e sim um processo complementar em que as teorias fornecem condições, instrumentos e esquemas de análise e investigação, que por sua vez proporcionam condições de questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos,

possibilitando entendimentos sobre as realidades, “o estágio [...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...], ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (Pimenta; Lima, 2004, p. 45).

Pimenta e Lima (2017) ponderam que a instrumentalização técnica para o ensino deve ser apreendida junto a operações autônomas e um fazer específico mediante as diferentes situações vivenciadas no espaço escolar, e que estabelece relações diretas com a reflexão do porquê dessas habilidades instrumentais, a fim de compreender o processo de ensino em sua totalidade e consequentemente proporcionar uma transformação na prática, permitindo que sejam disponibilizados diferentes ferramentas para se lidar com as situações diversificadas.

É nesse espaço de diálogo da práxis que precisam estar os fundamentos da formação docente, e no caso específico desta abordagem, as relações com a Educação Especial e Inclusiva. E que se sustenta muito no conceito de formação plena do educando que “...deveria formar pessoas críticas, que assumam seu lugar na sociedade como sujeitos históricos, capazes de compreender o mundo e escolher o modo de atuar sobre ele, respeitando seus limites, mas criando possibilidades.” (Moraes, 2009, p. 152). Baseado neste aspecto, entendemos que a formação de inicial de professores precisa estabelecer uma relação cada vez mais próxima com a Modalidade de Educação Especial, e com as perspectivas de educação inclusiva que se estabelecem, possibilitando um entendimento concreto das relações estabelecidas socialmente e do papel de cada professor e pedagogo nessa perspectiva.

A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

A década de 1990 marcou significativamente as discussões relacionadas Educação Especial e Inclusiva, com movimentações significativas nos campos políticos tanto no cenário nacional como internacional. Podemos inclusive afirmar que os processos internos foram resultado das pressões externas, principalmente quando colocamos no espaço dialógico as mobilizações mundiais

que resultaram na Declaração de Jomtien (1990)¹ e na Declaração de Salamanca (1994)². Entretanto, o processo de constituição dos espaços de disputas e embates remete a décadas anteriores, principalmente quando encontramos na história da educação as várias faces dessa perspectiva de Educação Especial e Inclusiva, e consequentemente as relações com a formação dos professores. A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961) trazia de modo superficial a educação dos “excepcionais”, muito ainda num sentido de adaptação ao modo “normal”. Outros momentos de destaque, trabalhados por Mendes (2010, p. 100) é a LDB de 1971 (Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971),

...definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; dando a educação especial [...] uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta.

Outros momentos marcantes definidos pela autora são a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973 e a criação da CORDE em 1986, mas que possuíam como características marcantes um processo de adaptação da formação docente geral a um atendimento diferenciado, prevalecendo uma perspectiva histórica do “preferencialmente”, e de uma lógica ainda centrada na adaptação por parte dos alunos.

De forma significativa, as ações mais efetivas relacionadas à Educação Especial foram tomadas pela iniciativa privada e estabeleceram relações com o Estado, muitas sustentadas até a atualidade, como as escolas especiais. Kassar (2011) ressalta que esses grupos privados que se responsabilizaram pelo atendimento dos alunos, tornando evidente o poder de instituições privadas assistenciais como Sociedade Pestalozzi e APAEs.

1 Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

2 Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca.

Helena Antipoff (1892-1974), havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne, e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais,⁴ que a partir de 1945, iria se expandir no país (Mendes, 2010, p. 96).

Analizando os escritos de Jannuzzi (2004) e Bueno (2004), percebemos que o atendimento aos alunos com deficiência no início do século XX era realizado por intermédio de serviços de higiene mental, com assistência médica e educativa, tendo apoio do serviço de psicologia educacional que contribuía com o diagnóstico dos sujeitos. A primeira participação efetiva enquanto organização do Estado ligado ao atendimento à Educação Especial ocorreu com criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha a função de organizar as ações ligadas ao atendimento das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2004) afirma que a criação do CENESP, vinculado ao Ministério da Educação, aparentou significativa força política, pois, em seus objetivos, tinha a proposta de trabalhar com autonomia administrativa e financeira e coordenar todas as iniciativas no campo do atendimento às pessoas denominadas excepcionais na época. Uma mudança mais abrupta na legislação nacional aconteceu com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabeleceu, em seus diversos artigos, a atenção aos deficientes, apontando temas como ensino, cargos, atendimento especializado, locomoção, trabalho, proteção e integração.

Meletti (2008) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 9394/96 (Brasil, 1996) apresenta a concepção de Educação Especial como modalidade de ensino e como um dever constitucional do Estado. Nos apontamentos da autora, a LDB realiza uma mudança nas categorias de *deficiência*, com uma crescente perda de definições e consequente mudança para as *necessidades educacionais especiais*. Muito mais que uma simples mudança na nomenclatura, esse tratamento projetou a noção da *deficiência* como mais uma categoria de diversidade. Esse movimento represen-

tou muito o surgimento efetivo dos processos de inclusão, com as propostas de um modelo educacional que conseguisse agrupar planejamentos, metodologias, avaliações a partir de desenvolvimentos diversificados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), propôs uma inovação na estruturação dos ambientes escolares para a chamada inclusão escolar, reforçando as temáticas utilizadas durante a década de 1990. Se colocou como a responsável por mobilizar meios para a efetivação do objetivo de inclusão, por meio da qual todos os alunos seriam inseridos nas escolas regulares, sem que se apresente, para isso, os mecanismos e a logística de sua aplicação.

O Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011), dispôs sobre a Educação Especial e Inclusiva e o atendimento educacional especializado, com um novo posicionamento no papel das escolas especiais no cenário nacional, consideradas nos próprios documentos oficiais como espaço inclusivo. Esse Decreto causou polêmica no meio acadêmico e político, pois rerepresentava o incentivo financeiro do setor público para a iniciativa privada. Tal polêmica levou o MEC a lançar a Nota Técnica 62 (Brasil, 2011b), documento publicado com o intuito de orientar os chamados sistemas de ensino após a publicação do Decreto 7.611. Porém, a Nota Técnica não diminui a polêmica causada pelo Decreto referente ao papel das instituições assistenciais, uma vez que reafirma a importância de tais instituições para a educação especial, prevendo incentivo financeiro para elas³.

A promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), chamada também de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece diversas características da chamada Inclusão e determinações para a constituição dos espaços escolares.

Entender o processo político de constituição dos conceitos da Educação Especial e Inclusiva permitem realizarmos o caminho da formação docente e da importância dos estágios supervisionados nos cursos de Pedagogia. É nesse sentido que organizamos a próxima seção, estabelecendo uma relação da Formação inicial, Estágio Supervisionado e Educação Especial Inclusiva.

3 No período de construção deste artigo estavam em discussão o Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025, que revogou o Decreto 7.611.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS DE VIVÊNCIAR A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

As problemáticas da educação de sujeitos público-alvo da Educação Especial no Brasil possui uma história conturbada e com relações complexas, marcadas pelos cenários políticos e legislações ambíguas e tentativas de resoluções sintomáticas. Esse sujeito se constituiu como elementos de uma sociedade que os percebia como seres fora da órbita de normalidade imposta. Kassar (2011) demonstra as diversas fases dos sujeitos deficientes na educação e na política nacional, e conseqüentemente as relações que o cercam. Quando analisamos as perspectivas da formação de professores e focando nos Cursos de Pedagogia, podemos afirmar que é muito recente a preocupação efetiva em estabelecer espaços e relações com a área. Michels (2017) afiança que os conceitos de formação para a Educação Especial e Inclusiva se sustentaram com uma dualidade, generalistas e especialistas, criando uma certa isenção por parte dos Cursos, ficando sob a responsabilidade dos cursos de especialização ou capacitação. Essa visão alimentou significativamente as propostas de Cursos, as Propostas Pedagógicas e os Planos de Ensino, chegando as salas de aulas, e conseqüentemente a um dos pilares dessa discussão, os estágios supervisionados. A autora Brzezinski (2008) afirma que as políticas públicas de formação de professores precisam serem permeados por três elementos base, as perspectivas acadêmicas científicas, a fundamentação pedagógica e a formação do sujeito professor.

A problemática desta discussão passa por estabelecer uma relação direta entre as principais dificuldades da formação de um conceito de *perspectiva inclusiva*, e a formação de um professor / pedagogo com teorizações, vivências e instrumentalização necessárias. Saviani (2009) apresentava preocupação com a experiência de formação docente universitária brasileira, principalmente por ela estar historicamente polarizada em duas perspectivas, com cursos de licenciatura caracterizados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

As movimentações em torno das ideias de educação para todos e inclusão do início dos anos de 1990 influenciaram diretamente a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei 9394/96), que segundo Scheibe (2008), se estabeleceu em torno de dois fundamentos para a formação de professores, que seriam a associação entre teorias e práticas, incluindo a capacitação em serviço, e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino, proporcionando como uma das medidas a oficialização da Educação Especial como Modalidade de Ensino.

No contexto contemporâneo, a ideia de uma escola diversificada, construída a partir das relações sociais e culturais ganhou cada vez mais espaço, e isso somente pôde ser construído por haver um esforço maior por parte de todos os envolvidos, de forma a gerar um acúmulo de forças em torno dos conceitos principais do ser docente. Ao mesmo tempo, ainda percebemos a necessidade de realizar uma aproximação entre as chamadas escolas comuns e a realidade da Educação Especial e Inclusiva, trazendo conceitos que alimentam as práticas docentes.

Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 345) corroboram com a concepção de que a Educação Especial não pode ser vista apenas como um sistema à parte ou um modelo a ser seguido, mas “mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.”. Afirmam ainda, que a Educação Especial e Educação Inclusiva não são contraditórias, mas que “numa escola aberta à diversidade as duas propostas se complementam”, aspectos esses que não podem serem desprezados no processo de formação inicial, principalmente quando projetamos os caminhos trilhados pelos acadêmicos da Pedagogia.

Entendemos que esse caminho de construção é muito mais um processo interno do que necessariamente uma determinação legal, já que as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, principalmente nas de 2015 e 2019 que estão materializadas de forma mais efetiva nos currículos, diferente da DCN de 2024, ainda em fase de entendimento e implementação pelos Cursos, não apresentam uma preocupação efetiva em construir possibilidades que garantam efetivamente a Educação numa perspectiva inclusiva.

Não encontramos nas Diretrizes de 2015 e 2019 uma concepção de Educação que vise o desenvolvimento dos indivíduos. As concepções apresentadas pelas diretrizes estão voltadas para uma educação escolar, e visam a formação e transformação dos indivíduos em profissionais da educação e não como seres humanos (Costa, 2023, p. 118).

Glat e Pletsch (2004, p. 2) consideram relevantes as preocupações em construir espaços formativos voltados as novas demandas da inclusão, e afirmam que, “a universidade, a partir de suas três dimensões constitutivas — ensino, pesquisa e extensão — tem uma grande contribuição no desenvolvimento e implementação deste processo.”, principalmente por considerarem preocupantes as disparidades entre a forma como o processo inclusivo acontece no país, desarticulado da construção de cursos de formação de professores. Enfatizam que a universidade deve se preocupar com a formação de educadores minimamente preparados para atendimento educacional de alunos diversificados, e que não é o mesmo que os profissionais especialistas, que buscam formação específica e podem trabalhar diretamente na Modalidade. Corroborando com essa visão, Tavares *et al.* (2016) defendem que um trabalho consistente na formação de recursos humanos precisa ser a vocação primária de qualquer universidade, principalmente quando está se direciona à professores, não podendo ser focado apenas numa modelo direcional para atendimento de uma ou outra especificidade a partir de seus diagnósticos, de suas dificuldades.

Glat e Nogueira (2003) aprofundam que uma perspectiva inclusiva é uma condição de comportamento e de oferecer durante o tempo de preparação espaços que permitam ao acadêmico articular e estabelecer relações com os recursos pedagógicos, muito mais do que saber de uma ou outra deficiência, a construção de alternativas, superação de medos e superstições, opção por caminhos que permitam a todos os alunos, independente de suas condições trilharem.

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (Glat; Pletsch; Fontes, 2007, p. 344).

Para Araujo e Militão (2020) uma formação de professores que ofereça subsídios consistentes é fundamental para a obtenção de melhores resultados no ensino-aprendizagem, levando em conta que os profissionais da educação se constituem como seres humanos que se encontram sempre em processo de aprendizagem, com novos desafios, descobertas, em que a vivência e a teoria de ensino se dialogam, a partir de práticas inovadoras e de qualidade que favoreçam e superem as anteriores, com o olhar de que cada indivíduo é único e que se desenvolve de uma maneira e em ritmos diferentes.

Cruz *et al* (2015) discutem o papel da formação de professores na constituição de uma escola diversificada e inclusiva, ressaltando que, em sua essência, os conceitos da área de Educação Especial e Educação Inclusiva são relegados a matérias específicas e que geralmente não chegam efetivamente a sua prática, principalmente quando não conseguem realizar uma aproximação com outras fases do processo constitutivo. Esse aspecto destacado nos chamou atenção nas relações com o Estágio Supervisionado que se desenvolve no Curso de Pedagogia, principalmente por uma insistente distância que se constroem das disciplinas de fundamentos da educação, as metodologias e o estágio supervisionado.

Araujo e Militão (2020) afirmam que a inclusão tem se colocado como um desafio nas relações sociais, que possibilite uma mudança de posicionamento, que leve em conta o respeito e as mudanças de mentalidade, de comportamentos na busca de uma sociedade de equidade.

Barreto (2009, p. 178) propõe que,

[...] a formação do profissional da educação deve inserir-se nesse mundo de mudanças e ser repensada com base nessas novas realidades e exigências da contemporaneidade. É preciso garantir ao futuro professor, não só uma incontestável cultura geral, na qual se incluem as diversas vivências na universidade, como também o acesso a outras linguagens e formas de comunicação.

Muito além de realizarmos uma construção teórica que determine o que é ou qual o espaço da Educação Especial e Inclusiva nos cursos de Pedagogia, nos interessa pensar como podemos diminuir as lacunas entre as disciplinas e

as formações que os acadêmicos recebem durante sua formação e ao mesmo tempo, como isso interfere na sua postura docente, e nas suas habilidades com as crianças que precisam de um olhar diferente pelas suas condições que as tornam particulares.

Para que o estágio supervisionado, na perspectiva inclusiva, seja uma realidade dentro dos cursos de licenciatura é necessário mitigarmos as dificuldades do campo da prática que são constituídas de elementos como segregação e exclusão. Alguns componentes serão basilares para a formação de um estagiário com deficiência, e entre outros, reafirmamos a formação do professor orientador e da sua postura para orientar, pois o futuro docente está em pleno processo de constituição profissional (Leite et al., 2021, p. 8).

Concordamos com Deimling e Caiado (2012, p. 62) quando estes chamam atenção para o papel da formação inicial e sua influência para o trabalho pedagógico, “a formação acadêmica possui um papel fundamental na atuação docente, pois é nela que os futuros professores irão adquirir os conhecimentos essenciais que fundamentarão sua prática.”. concepções parecidas com os autores Cruz e Tassa (2014, p. 55),

As práticas pedagógicas, no âmbito da escola inclusiva, são processos de grande complexidade, e como tal de grandes conflitos internos. Para se ter profissionais de ensino diferenciados, que possam fazer frente aos processos gerados pelas situações de diversidade, é necessária uma formação de professores adequada às novas exigências. Assim, necessário se torna proporcionar aos futuros professores, logo na sua formação inicial, um conhecimento ampliado e uma sensibilização às necessidades educativas especiais, de forma a que este possa desempenhar adequadamente a multiplicidade de funções e de competências que lhe é solicitada, para que possa possibilitar ao aluno com necessidades educativas diferenciadas as condições necessárias ao desenvolvimento máximo das suas potencialidades e capacidades.

As principais preocupações de uma formação na perspectiva inclusiva passam por desenvolvermos uma licenciatura que se proponham a oferecer uma formação ampla, com um número significativo de vivências e experiências, que permitam aos futuros professores estabelecerem relações consistente entre a teoria e a prática, capazes de planejar, aplicar e replanejar seus caminhos diariamente, buscando superação de dificuldades, focando sempre no sucesso dos sujeitos da educação.

CONSIDERANDO UM FINAL OU PENSANDO UM FUTURO?

Muito além de estabelecer medidas ou construir receitas que sustentem fórmulas prontas de construir uma Educação Especial Inclusiva nos Cursos de Pedagogia, este trabalho teve como objetivo abrir um diálogo maior estabelecendo uma relação dialógica entre os conceitos da área e as práticas dos Cursos de pedagogia nos Estágios Supervisionados. Entendendo os limites de um artigo, propomos um tripé analítico, de forma a entender a importância do estágio, o cenário da Educação Especial Inclusiva e suas relações.

Nesse sentido, é relevante apontamos algumas reflexões finais, de modo a suscitar novas pesquisas que aproximem as realidades, por isso, elegemos três pontos a serem retomados: 1. Há necessidade urgente de mudar o conceito da Educação Especial Inclusiva nos Cursos de Formação, assumindo como perspectiva de planejamento, organização e construção coletiva, não somente sobrecarregando às disciplinas específicas, permitindo que em cada momento sejam ressaltados a realidade diversificada que a Escola atual possui. 2. Estabelecer relações entre disciplinas e saberes dentro dos Cursos, criando um caminho epistemológico, uma identidade docente, capaz de criar mecanismo de superação das dificuldades, de caminhos alternativos e instrumentalização consciente que permita aos educandos se desenvolverem. 3. Entender o momento dos estágios como vivências significativas para o ser docente, superando uma visão reducionista de repetição ou de cópia das práticas docentes, quase um “treinamento do ser professor”, para uma inserção consciente e sistemática nas escolas.

A escola atual precisa ser vivenciada como um todo, e para isso, enquanto Curso de Pedagogia, precisamos assumir a educação como um processo contínuo, desafiante e acima de tudo inclusivo, que abra possibilidade para os futuros professores e pedagogos estarem em constante busca de caminhos, construindo pontes para o saber, em que cada aluno, independentemente das suas condições físicas, mentais, cognitivas ou sociais tenham seu direito a educação garantido.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. F.; MILITÃO, A. N.. Formação de Professores para a Educação Especial: análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados-MS, v. 8, n. 15, p. 245-264, jan./jun. 2020.

BARRETO, M. A. S. C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 175-189.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 62/2011, de 8 de dezembro de 2011**. Orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto n. 7.611/201. Brasília: MEC, 2011b.

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

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC, 2004.

CRUZ, G. C.; TASSA, K. O. M El. Inclusão Escolar e Formação Docente no Curso de Educação Física: Uma análise de Projeto Pedagógico e Ornamentos Legais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, vol. 9, 2014.

CRUZ, G. C.; SCHNECKENBERG, M.; EL TASSA, K. O. M.; CAETANO, J. J.; STEFENON, D. L.; CIRINO, R. M. B.; CAMPOS, J. A. Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo (?). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.2, p. 69-82, Jul.-Dez., 2015.

COSTA, N. M. da. **As implicações da BNC-Formação para a formação docente**: considerações a partir da perspectiva crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, MS, 2023.

DEIMLING, N. N. M.; CAIADO, K. R. M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 15, n. 3, p. 51-64, setembro/dezembro 2012.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**. Editora UFPR Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

GLAT, R., NOGUEIRA, M. L. de L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. **Revista Comunicações**. Piracicaba, 2003.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNGES, K. dos S.; PELOSO, F. C. O estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a articulação necessária entre a teoria e a prática. In: UJIE, N. T.; ANSAI, R. B. **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia**: ação integrativa e contornos teórico práticos. Curitiba: CRV, 2014.

LEITE, A. P. de O. R.; SANTOS, C. M. M.; SILVA, F. G. da; MALTA, J. O. de; ARAÚJO, L. K. R.; LIMA, M. S. L. O estágio supervisionado de alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. e313944, 2020.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, set. 2011.

MELETTI, S. M. F. APAE Educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu/MG. Anais... 31ª Reunião Anual da ANPEd, 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

METZ, M. C. Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental. In: METZ, M. C.; PIENTA, A. C. G. **Estágio Supervisionado: da docência à gestão na educação básica**. Curitiba: Fael, 2011, p. 91-100.

MICHELS, M. H. **A Formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão**. Universidade Estadual de Santa Catarina. Florianópolis. 2017.

MORAES, M. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v.27, n.2,p. 315-346, jul/dez, 2009

PIETROBON, S. R. G. **O estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: orientações para a prática pedagógica**. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, 2019.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e atividade docente. In: PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012, p. 81-122.

PIMENTA, S. G.; FUSARI J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

CAPÍTULO 3

A IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Kelyn Caroline Bueno

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-2

INTRODUÇÃO

A identidade docente pode ser entendida como um processo contínuo e dinâmico que está vinculada às diversas experiências vivenciadas ao longo da trajetória formativa inicial e profissional dos docentes. No que tange especialmente a fase da Educação Infantil, essa identidade vai se delineando de forma singular, devido as características específicas deste campo de atuação. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado, para além de um elemento obrigatório que compõem o currículo do curso de Pedagogia deve ser compreendido enquanto um momento significativo, que é vivenciado por diversos acadêmicos durante a graduação, contribuindo assim para o processo formativo e a construção da identidade docente dos futuros pedagogos (as), configurando-se também como um espaço privilegiado para o entrelaçamento entre teoria e prática (práxis), possibilitando aos acadêmicos uma aproximação concreta com os desafios reais e as potências da profissão docente.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar como o estágio contribui para a formação profissional e para o desenvolvimento da identidade docente dos futuros professores a partir das vivências práticas experienciadas durante o estágio na etapa da Educação Infantil, tendo como sujeitos os alunos do 3º ano do curso de Pedagogia da UNESPAR – campus de União da Vitória - PR.

Com base em uma abordagem qualitativa, buscou-se compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes ao estágio, seus aprendizados, dificul-

dades enfrentadas e as implicações dessas vivências na sua formação docente inicial. A metodologia utilizada compreende uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica sobre a temática aliada a uma pesquisa de campo, envolvendo a coleta de dados por meio de um questionário aberto composto por cinco questões que buscam compreender as experiências, influências e saberes construídos ao longo do estágio. O questionário foi desenvolvido de forma presencial com estudantes do 3º ano do curso de Pedagogia (período matutino), por entendermos que estes são os mais adequados para fornecer informações.

A relevância do estudo reside na valorização da prática como campo formativo, na escuta das percepções dos futuros professores e na reflexão sobre os modos como a universidade pode fortalecer a articulação entre teoria e prática, promovendo uma formação inicial mais coerente com a complexidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS E DESAFIOS

A profissão docente, ao assumir a responsabilidade pela ação educativa, está imersa em permanentes debates acerca de sua natureza, função social e modos de atuação. Nesse cenário, a formação docente emerge como um processo contínuo e dinâmico, atravessado por transformações históricas, culturais e políticas que incidem diretamente sobre a identidade dos profissionais da educação. Assim cada contexto histórico-social imprime determinadas exigências ao trabalho docente e, conseqüentemente, influencia na forma como essa identidade é construída e ressignificada (Nóvoa, 1992).

Dessa forma, refletir sobre a formação docente implica considerar não apenas a preparação inicial para o exercício profissional, mas também os processos formativos contínuos que se desenrolam ao longo da trajetória do professor. A formação inicial, embora fundamental, vai sendo constantemente remodelada, conforme as demandas profissionais que surgem ao longo dos anos, como também conforme as experiências perpassadas pelos docentes em diferentes momentos. Nóvoa (2002, p. 57) afirma que a formação “[...] não se

constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente [...]”, sendo assim essencial valorizar o saber da experiência e investir na pessoa do professor. Isso se mostra essencial quando se trata do estágio na Educação Infantil, uma etapa em que os estudantes de pedagogia são desafiados a articular teoria e prática, adaptar seus saberes ao contexto e construir sentidos para sua ação pedagógica junto às crianças pequenas.

No que concerne à discussão sobre a profissão docente, salientamos que existe uma gama de perspectivas para investigação e problematização deste campo, visto que essas possibilidades emergem de diferentes momentos e situações, devido à “imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades” (Garcia *et al.*, 2005, p. 54). Deste modo vários aspectos estão imbricados nessa temática.

Particularmente no campo da Educação Infantil, essa construção identitária ganha contornos específicos, pois envolve uma concepção ampliada de infância, o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e a valorização de práticas pedagógicas baseadas no cuidar, no brincar e no educar. É nesse contexto que o estágio curricular supervisionado na etapa da Educação Infantil assume um papel central, pois possibilita que os futuros professores vivenciem e reflitam sobre sua atuação no cotidiano diário das instituições educacionais.

A identidade docente, nesse sentido, não é algo finalizado, mas é um processo em construção, que vai se construindo à medida que o futuro professor vivencia situações educativas. A formação inicial, especialmente no momento de estágio, proporciona bases para esse processo, oferecendo oportunidades de vivenciar a realidade escolar, dialogando com saberes teóricos e construindo vínculos com crianças e futuros colegas de profissão. Como aponta Veiga (2009), formar professores é prepará-los para o exercício da docência, mas é também propiciar condições para que o futuro professor possa desenvolver uma postura investigativa, crítica e ética diante dos desafios educacionais a serem enfrentados diariamente.

Tardif (2019) também enfatiza que o professor é, antes de tudo, alguém que detém saberes e os mobiliza em situações concretas de ensino, sendo sua prática marcada por dimensões humanas. No caso da Educação Infantil, essas dimensões tornam-se ainda mais evidentes, pois o trabalho docente envolve a escuta atenta às particularidades das crianças, a criação de vínculos afetivos e a proposição de experiências educativas que respeitem os tempos, interesses e o desenvolvimento infantil. Assim, a construção da identidade docente é atravessada pelas interações estabelecidas no espaço escolar, pela mediação com os saberes pedagógicos e pelas reflexões suscitadas ao longo da vivência no estágio.

Nessa direção, Pimenta (1996) evidencia que a identidade docente é uma construção constante do sujeito historicamente situado, constituindo-se como um processo permanente de reflexão do professor sobre a sua prática e sua atuação no mundo. Por ser um processo contínuo vários fatores e aspectos internos e externos ao ambiente educacional contribuem para delinear possíveis permanências ou rupturas nas ações desenvolvidas por estes agentes, dado que as “professoras são a todo o momento seduzidas e interpeladas por discursos que dizem como elas devem ser e agir para que sejam mais verdadeiras e perfeitas em seu ofício” (Garcia *et al.*, 2005, p. 47). Esses discursos caminham em direção ao horizonte de representações, de imaginários e expectativas geradas diante do ser e do fazer docente, especialmente na Educação Infantil, pois ainda persistem visões que desvalorizam o caráter pedagógico da etapa.

Se faz importante considerar que o estágio curricular supervisionado pode atuar como um espaço potente de construção identitária quando favorece a reflexão crítica sobre as práticas, a valorização da experiência e o reconhecimento das especificidades do trabalho docente com crianças. Quando bem acompanhado, o estágio permite ao futuro professor ressignificar sua trajetória formativa e compreender-se como sujeito que ensina, aprende e se transforma continuamente. Como afirma Nóvoa (2002, p. 57), “o professor é a pessoa” — sua identidade profissional não se separa de sua história pessoal, sendo ambas constantemente reconstruídas no exercício da docência. Tardif (2019, p. 128) destaca que o objeto do trabalho docente enquanto profissão, “são os seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles

estabelecem com o seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo”. Pois o trabalho docente ocorre com indivíduos, que possuem vontades, singularidades, interesses e necessidades, de modo que as relações humanas estabelecidas podem ser diversas e variadas.

Neste sentido a identidade docente na Educação Infantil apresenta características singulares, que são resultantes da especificidade do trabalho com crianças. Pois o fazer pedagógico nesta etapa exige do professor não apenas o domínio de saberes pedagógicos, mas também a capacidade de entender e construir vínculos afetivos, mediar experiências, compreender os diferentes tempos e ritmos da infância e do desenvolvimento infantil. Como destaca Kramer (2006), à docência na Educação Infantil não pode ser reduzida a ação de assistência apenas, pois ela envolve e exige práticas intencionais e planejadas que reconhecem a criança como sujeito de direitos e de saberes.

Logo, nesse contexto a afetividade é compreendida como uma dimensão constitutiva da atuação docente, que se manifesta na escuta sensível, no acolhimento das expressões infantis e na valorização dos saberes que emergem da interação cotidiana. Kuhlmann Jr. (2000) reforça que o professor da Educação Infantil atua em um campo que tensiona as fronteiras entre o educar e o cuidar, demandando uma identidade profissional que seja capaz de integrar esses dois polos sem hierarquizá-los. Assim, a construção da identidade docente na Educação Infantil envolve o reconhecimento da especificidade da infância e a valorização de práticas que respeitam sua complexidade, sua linguagem própria e suas múltiplas formas de aprender.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO FORMATIVO

O estágio curricular supervisionado configura-se como um dos pilares centrais da formação inicial de professores, por se constituir como um momento privilegiado de articulação entre os saberes acadêmicos e a realidade da prática educativa. Trata-se de um espaço fundamental para a constituição e o desenvolvimento da profissionalidade docente. É nesse contexto que se torna

possível observar a concretização dos conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos ao longo da graduação, promovendo uma integração indissociável entre teoria e prática, ou seja, a práxis educativa (Ujiie, 2014, p. 17).

Ele não representa apenas a aplicação de conteúdos, conhecimentos e técnicas aprendidas em sala de aula ao longo do curso de graduação, mas, sobretudo um espaço de construção reflexiva sobre a profissão docente e todos os elementos que competem a ela. Como afirmam Pimenta e Lima (2012), o estágio é um componente formativo, integrador e investigativo, pois permite que o futuro professor tenha contato e experencie os desafios do cotidiano escolar, interprete criticamente o contexto educacional e desenvolva sua identidade profissional de forma ativa e reflexiva. Complementando essa perspectiva, Ujiie (2014, p. 19) destaca que é durante o estágio que o acadêmico passa por uma fase de experimentação própria, percebendo as especificidades da profissão. No caso da Educação Infantil, esse processo torna-se ainda mais significativo, por envolver práticas pedagógicas que exigem sensibilidade, escuta e intencionalidade nas interações.

Nesse sentido, o estágio deve ser compreendido como um espaço dinâmico de articulação entre teoria e prática, em que o conhecimento acadêmico dialoga com as situações concretas vivenciadas nas instituições educativas. A observação das rotinas escolares, o planejamento de atividades, a intervenção pedagógica e a avaliação das ações realizadas são etapas que possibilitam ao estagiário refletir sobre suas escolhas, suas concepções de infância e sua postura profissional, além disso, permitem compreender a estrutura, a organização e o funcionamento de um centro de educação infantil (Ujiie, 2014). A esse respeito, Drumond (2019, p. 05) destaca que o estágio é o momento em que o estagiário observa a criança, estabelece seus primeiros contatos com os adultos que trabalham na instituição, bem como com as famílias e a comunidade em geral. Dessarte tais experiências são fundamentais para que os futuros docentes deixem de lado representações idealizadas da docência e passem a construir uma compreensão mais realista da prática educativa. Na Educação Infantil, esse processo envolve, por exemplo, entender o brincar

como eixo estruturante do currículo, respeitar os tempos das crianças e planejar experiências significativas que promovam aprendizagens integrais.

Outro elemento formativo fundamental no estágio é a mediação dos professores supervisores, tanto os da universidade quanto os docentes regentes da escola, considerando que o acadêmico transita entre esses dois espaços (Ujiie, 2014). Além disso, é no contato com o contexto da Educação Infantil, no dia a dia das creches e das pré-escolas, que os estudantes têm sua atenção despertada para questões que passariam despercebidas, caso fossem abordadas apenas do ponto de vista da teoria, com a leitura de textos, por exemplo (Drumond, 2019, p. 05). A presença de profissionais experientes no processo de orientação pode favorecer momentos potentes de escuta, reflexão e diálogo sobre a prática, elementos indispensáveis à formação docente.

Freire (1996) destaca a importância do diálogo e da escuta sensível na relação entre educadores, defendendo que ensinar exige abertura ao inédito e respeito ao saber do outro. Da mesma forma, Ghedin e Oliveira (2008) reforçam que a supervisão deve ser entendida como um processo de formação continuada e coletiva, e não como mera fiscalização de atividades. Assim, o acompanhamento qualificado durante o estágio amplia as possibilidades de aprendizagem dos estagiários e contribui diretamente para a constituição de sua identidade como professores da Educação Infantil. Neste sentido, Ujiie (2015, p. 26) evidencia que o estágio é um elemento fundamental para a construção da identidade e da profissionalidade docente, não devendo ser entendido apenas como uma obrigação legal, mas sim como um espaço-tempo consubstancial de construção do conhecimento pedagógico e da formação profissional.

Contudo, apesar de seu potencial formativo, o estágio supervisionado também enfrenta desafios que precisam ser problematizados. Em muitas situações, há lacunas na formação teórica, dificuldades de articulação entre universidade e escola, ausência de acompanhamento efetivo e tempo reduzido para inserção nas rotinas escolares. Além disso, nem todas as instituições estão preparadas para acolher estagiários, o que pode comprometer a qualidade da experiência vivenciada. Diante disso, é necessário repensar políticas e práticas que fortaleçam o estágio como espaço legítimo de formação, especialmente considerando

as especificidades e a complexidade do trabalho docente na primeira etapa da Educação Básica.

Por conseguinte, o estágio curricular supervisionado na etapa da Educação Infantil revela-se como um componente essencial da formação docente inicial, por permitir aos acadêmicos uma vivência concreta da prática pedagógica e o exercício da profissão. Ao articular teoria e prática (práxis), esse momento formativo pode contribuir significativamente para a construção de saberes e práticas profissionais, bem como para com a constituição da identidade docente do futuro professor. Sendo assim de suma importância a articulação de uma ação colaborativa entre as instituições formadoras, visando a qualificação profissional. Assim, o estágio deixa de ser apenas uma exigência curricular para tornar-se um espaço-tempo privilegiado de construção do ser professor.

ANÁLISE E REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo principal identificar as possíveis reflexões sobre a identidade docente na Educação Infantil a partir da experiência vivenciada na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. A investigação foi realizada com os acadêmicos do 3º ano do curso de Pedagogia do período matutino da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus de União da Vitória-PR. A escolha deste público teve como premissa o fato de que os alunos nesta fase do curso estão cursando o estágio supervisionado na etapa da Educação Infantil, momento fundamental para a construção da identidade profissional docente. Nas palavras de Brandão (2001), a pesquisa qualitativa está voltada especialmente para a compreensão dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como para a forma como interpretam e compreendem o mundo. Trata-se então de um método de investigação que privilegia os aspectos subjetivos do objeto de estudo, buscando assim examinar suas particularidades e experiências individuais vivenciadas. Logo, no presente trabalho, essa abordagem possibilitou uma análise sistemática e reflexiva das percepções das participantes, considerando o contexto educacional em que estão inseridas.

Para a coleta e a produção de dados, utilizamos um questionário aberto composto por 5 questões, esse recurso é definido por Severino (2014, p.109) “como um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre assuntos em estudo”. As questões propostas versavam sobre: 1) o período do curso em que o acadêmico se encontra; 2) Se o mesmo já havia realizado estágio supervisionado na Educação Infantil ou possuía alguma experiência com crianças antes da realização do estágio; 3) Como ele descreve sua experiência no Estágio Curricular Supervisionado na etapa da Educação Infantil, elencando desafios e aprendizagens significativas; 4) De que forma o estágio influenciou sua compreensão sobre a profissão docente e contribuiu para a construção da identidade como professora da Educação Infantil; e 5) Quais saberes, habilidades e perspectivas sobre a atuação futura considera ter desenvolvido ou fortalecido a partir do estágio. Diante desse conjunto de informações, torna-se necessária uma análise criteriosa dos dados coletados, pois, como destaca Gil (2008) “a análise dos dados é um processo fundamental que possibilita a interpretação dos resultados da pesquisa, permitindo uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado”, qual seja, sobre a identidade docente na Educação Infantil a partir da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Destacamos que a aplicação dos questionários ocorreu de forma presencial, respeitando a participação voluntária dos participantes e garantindo o anonimato das respostas e das identidades dos sujeitos. Ao todo, foram devolvidos oito questionários, os quais se constituem o corpus de análise desta pesquisa.

Em relação ao primeiro questionamento, a fim de identificar o perfil e caracterização do grupo investigado, foi possível constatar que todos os participantes se encontram no sexto período, o que compreende o terceiro ano da graduação. A pergunta seguinte visava levantar as experiências prévias que os estudantes tinham em relação ao contato com as crianças, após a leitura dos materiais identificamos que apenas um dos alunos destacou que não tinha tido contato com a etapa da educação infantil, apenas com os anos iniciais, os demais já praticaram/praticam o estágio remunerado nesta fase.

Esse levantamento inicial nos sugere que, para a maioria dos alunos, o estágio curricular supervisionado não representou o primeiro contato com a prática docente realizada nos centros de educação infantil, mas sim uma oportunidade para aprofundar e refletir sobre a vivência e as especificidades desta etapa de ensino, se tornando assim um momento de formação contínua, e também como um espaço de reflexão de práticas a partir das teorias (Pimenta; Lima, 2012, p.129).

No questionamento seguinte buscamos explorar algumas experiências vivenciadas pelos alunos no estágio curricular supervisionado da Educação Infantil incluindo os principais desafios e aprendizagem que marcaram esse momento. Dentre as respostas destacamos a fala de um dos alunos: *“foi uma experiência rica em aprendizado, observação e realização de atividades, pois através da observação consegui identificar os desafios no desenvolvimento e no decorrer do dia a dia, aprendendo a trabalhar com horários e atividades”* (Questionário 1). Diante do exposto, podemos constatar a relevância da observação da rotina escolar como ferramenta para compreender a gestão do tempo e da organização das diferentes atividades que ocorrem na etapa da educação infantil, as quais se voltam constantemente para o cuidar (alimentação e higiene) e o educar (questões pedagógicas) dimensões indissociáveis.

Outro aluno pontua que *“com a observação foi possível identificar, na prática, a importância do vínculo com as crianças, da organização do espaço e da postura atenta”* (Questionário 7). Essa colocação nos remete especificamente ao papel do professor enquanto um mediador de ações que estão sendo desenvolvidas no ambiente da sala de aula e que refletem no desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, Tardif (2014, p. 55) reforça que “os saberes docentes são plurais e se constroem na relação com os outros, especialmente na interação com os alunos e com os contextos concretos de ensino”.

Para além disso, também surgem reflexões sobre as limitações enfrentadas pelos docentes, como destacam os alunos: *“dificuldade em articular as atividades que precisam ser desenvolvidas com a rotina, o que acaba limitando a prática docente”* (Questionário 3); *“muitas turmas não possuem professora auxiliar ou até mesmo estrutura qualificada para receber os alunos”* (Questio-

nário 2). Essas duas colocações nos fazem refletir sobre o papel, a atuação docente e as condições concretas do trabalho desenvolvido, evidenciando assim demandas e desafios na vivência docente.

Outra questão levantada em um dos questionários concerne o comportamento das crianças da turma observada enquanto um fator de dificuldade: *“a turma era bem agitada, não havendo a realização de atividades dirigidas”* (Questionário 4). A partir do exposto pode-se perceber a necessidade de organização e gestão da sala de aula por meio de estratégias pedagógicas, habilidade que poderá ser aprimorada pelo acadêmico ao atuar como regente da turma, em relação a isso Nóvoa (2017) nos alerta que *“a identidade profissional do professor também se constrói na capacidade de enfrentar adversidades e reorganizar a prática pedagógica a partir delas”*.

O questionamento seguinte buscou investigar de que maneira o estágio influenciou a compreensão dos acadêmicos sobre a profissão docente e se essa experiência contribuiu para a construção de sua identidade como professores da Educação Infantil. A partir das respostas coletadas, foi possível identificar respostas que enfatizam a escolha pela profissão docente, quando um dos alunos afirma que: *“o estágio reflete muito sobre as escolhas que queremos seguir diante da nossa profissão, pois o mesmo é a peça essencial para sanar nossas dúvidas diante das nossas escolhas profissionais”* (Questionário 2). Essa declaração demonstra que o período de estágio supervisionado também opera como um espaço/ momento/ processo de reafirmação ou redefinição de projetos e escolhas profissionais.

Outras reflexões elaboradas pelos alunos sobre esse questionamento podem ser identificadas por meio das respostas: *“foi possível repensar qual profissional quero ser”* (Questionário 4); *“me ajudou a compreender, na prática, o que a teoria nos ensina e a entender os principais desafios do cotidiano escolar”* (Questionário 7) e *“saber compreender a importância da teoria e prática, da práxis em todo o processo de ensino e aprendizagem para que seja eficiente e condizente para a faixa etária dos alunos. Possibilitando a construção e transformação enquanto profissional”* (Questionário 8), essas respostas reforçam a importância do estágio curricular supervisionado como ponte entre teoria

e prática (práxis), confirmando o que Pimenta e Lima (2012, p. 45) destacam: “o estágio é um campo de conhecimento que articula a formação acadêmica e a prática profissional, promovendo aprendizagens que não se esgotam no cumprimento de tarefas, mas se estendem à constituição da identidade docente”.

No que tange o último questionamento, buscamos indagar os alunos: quais saberes as habilidades e perspectivas sobre sua atuação futura na educação infantil você considera ter desenvolvido ou fortalecida a partir dessa experiência. Entre as respostas, destacam-se: *“a importância de ser flexível, ouvir com atenção e agir com intenção”* (Questionário 7); *“percebi a importância de uma rotina bem estruturada para criar um ambiente saudável”* (Questionário 5); *“percebi que ter um planejamento é essencial para um bom proveito das aulas e melhor realização das atividades”* (Questionário 4), e *“saber a importância da rotina na educação infantil de realizar atividades lúdicas, consoante com a faixa etária [...] cada dia de estágio há um fortalecimento e desenvolvimento na construção e identidade profissional”* (Questionário 8). Tais relatos enfatizam que a vivência prática em sala de aula desperta a necessidade de um planejamento pedagógico intencional e reflexivo, mas que ao mesmo tempo, seja flexível visando responder às demandas concretas da sala de aula e do cotidiano escolar. Esse planejamento deve abarcar estratégias e intervenções de forma que possa promover o desenvolvimento integral das crianças que frequentam os espaços educativos. Nesse sentido, o estágio configura-se como um momento formativo significativo e relevante para a construção da identidade docente dos alunos em período de graduação.

Assim, diante das respostas coletadas é possível destacar que o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil foi percebido como um marco formativo para a construção da identidade docente dos participantes. De modo abrangente, as falas analisadas enfatizam que o estágio curricular supervisionado se apresenta como um espaço/momento de aprendizagens múltiplas e variadas, mas também de enfrentamento de desafios que se apresentam diariamente no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo se revela a necessidade de um diálogo constante entre universidade e escolas, visando uma formação inicial sólida para uma futura atuação profissional qualificada.

De maneira geral, os resultados coletados e analisados confirmam o que autores como Pimenta e Lima (2012) e Nóvoa (2017) destacam em vários de seus estudos: o estágio curricular supervisionado é um espaço/momento privilegiado para o entrelaçamento entre teoria e prática, constituindo um momento decisivo para a construção da identidade docente e para o reconhecimento da complexidade do trabalho na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil é um momento formativo fundamental para a constituição da identidade docente dos acadêmicos. As experiências relatadas apontam para um processo de amadurecimento profissional, em que os estudantes puderam articular os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial com os desafios práticos do cotidiano escolar.

As respostas dos participantes demonstram que o estágio contribuiu para o desenvolvimento de saberes pedagógicos, habilidades relacionais, senso de responsabilidade e reflexividade crítica sobre a prática docente. Além disso, aspectos como o vínculo com as crianças, a organização da rotina, o planejamento pedagógico intencional e a escuta sensível foram destacados como elementos centrais na atuação do professor da Educação Infantil.

Entretanto, também foram apontadas limitações, como a ausência de estrutura adequada em algumas instituições e a dificuldade de articulação entre universidade e escola. Esses aspectos reforçam a necessidade de políticas institucionais que valorizem o estágio supervisionado como um espaço legítimo e necessário à formação docente.

Dessa forma, conclui-se que o estágio não deve ser compreendido apenas como uma exigência legal ou uma etapa burocrática do curso, mas como uma oportunidade rica de formação e transformação profissional. Promover a escuta, o acompanhamento qualificado e a reflexão sobre a prática são caminhos essenciais para fortalecer a identidade docente e preparar os futuros professores para os desafios e complexidades do trabalho na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DRUMOND, Cristina. **Reflexões sobre o estágio na educação infantil: da observação à intervenção docente**. Curitiba: CRV, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite et al. **Identidades docentes: discursos e práticas em formação**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2005.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, V. M. de. **Docência e profissionalidade: entre saberes e práticas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: as crianças pequenas na escola. In: KRAMER, Sonia (org.). **Retratos do cotidiano: escola e cidade, escola e infância**. 6. ed. São Paulo: Ática, p. 25-46, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. Educar e cuidar: questões sobre o perfil profissional do educador de crianças pequenas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 43-51, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 15-33, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 140, p. 511-520, jul./set. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: experiências, reflexões e aprendizagens. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência: construindo espaços de reflexão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

UJIE, Lilian. **Estágio supervisionado em educação infantil: entre saberes e fazeres docentes**. Curitiba: CRV, 2014.

UJIE, Lilian. **O estágio como elemento constitutivo da profissionalidade docente: desafios e possibilidades**. Educere et Educare, Cascavel, PR, v. 10, n. 20, p. 20-33, jan./jun. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a formação de educadores: concepções e práticas**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

CAPÍTULO 4

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcio José de Lima Winchuar
Doi: 10.48209/978-65-5417-622-3

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta como objeto de estudo a formação de professores a partir do Estágio Supervisionado Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de União da Vitória. O texto é resultado de um projeto maior, em desenvolvimento, vinculado à divisão de Pesquisa desta instituição¹, cujo cenário merece um olhar atento do pesquisador, tendo em vista que evidencia o processo de ensino e aprendizagem a partir de uma realidade específica.

Entre os objetivos do curso de Licenciatura em Pedagogia, destacamos a formação de um profissional que pensa a educação em sua amplitude, “preparado para atuar nas organizações escolares na docência da Educação Infantil, *dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, na gestão de sistemas educacionais (formais e não formais) e em demais áreas que exijam conhecimentos pedagógicos” (Paraná, 2023, p. 26, *grifos nossos*). Nesse texto, enfatizamos a necessidade de compreender a conjuntura vivenciada por estudantes e considerá-la nos processos de ensino e aprendizagem, visando uma formação que contemple a realidade do curso.

Como recorte, trazemos como objetivo geral discutir quais determinantes influenciam e delimitam a formação de professores durante o Estágio

¹ Projeto aprovado com o parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar, sob o número 6.878.096.

Supervisionado no Ensino Fundamental. Enquanto professores deste componente curricular, vemos na pesquisa uma oportunidade de conhecimento e reflexão acerca da realidade do estágio, com suas fragilidades e potencialidades. Ensinar exige pesquisa e o conhecimento da conjuntura dos envolvidos nesse processo, fato que representa um compromisso social, científico e tecnológico, permeado pela reflexão e pautado na construção de práticas de ensino e aprendizagem críticas e emancipatórias.

É urgente situar a escola no “[...] tempo histórico e reconhecer as transformações culturais, políticas, sociais e econômicas que influenciam o fazer docente e o cotidiano escolar e, por isso, solicitam um processo formativo que contemple as especificidades do contexto atual” (Junges e Peloso 2014, p. 56). Em meio a suas demandas, tanto a universidade quanto a escola caminham na mesma direção durante a efetivação do estágio supervisionado, visando a formação humana e profissional dos estudantes.

Organizamos este capítulo em três momentos: o primeiro discute concepções e práticas do Estágio Supervisionado na especificidade do Ensino Fundamental. O segundo apresenta o Estágio no Curso de Pedagogia da Unespar, sua organização e condições de realização, a partir dos dados empíricos produzidos na pesquisa. O terceiro, apresenta as considerações finais.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Para compreender o que se tem estudado e caracterizar o estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizamos uma pesquisa exploratória no Portal de Periódicos da Capes. Optamos por um limite temporal de 6 anos, sendo de 2019 a 2024, utilizando como palavras-chaves a combinação dos termos: “Estágio Supervisionado”, “Ensino Fundamental”, “Formação de Pedagogos”, “Formação de professores”, utilizando os termos com aspas para delimitar a pesquisa, bem como os operadores booleanos AND, OR, NOT.

Nosso objetivo com a busca não se pauta em categorizar a analisar a produção científica encontrada, mas identificar o que se tem estudado na área e, com isso, buscar referenciais que caminham ao encontro do objeto desta

análise. O levantamento bibliográfico nos ajuda a construir um panorama do conhecimento atual, permitindo-nos traçar as principais abordagens e lacunas existentes. A intenção é, portanto, subsidiar e enriquecer a discussão sobre o tema central de nossa investigação, aprofundando a compreensão das nuances e complexidades que o permeiam.

Os resultados permitiram o contato com 76 pesquisas. Após a delimitação temporal, selecionamos 20 trabalhos e realizamos a leitura “flutuante” dos títulos, palavras-chaves e resumos, a fim de identificar quais delas correspondem aos nossos objetivos. A partir disso, identificamos 7 pesquisas, sendo 3 teses e 4 dissertações, que nos mostram que o estágio, enquanto área de conhecimento, tem conquistado espaços em diversos programas de Pós-graduação do país, trazendo à tona sua sólida relação com a formação inicial de professores promovida pela universidade, em parceria com as escolas públicas e com a sociedade de uma forma geral, a partir de diferentes sujeitos. A busca por leituras preliminares e pesquisas são necessárias “[...] não apenas para aqueles cujo conhecimento sobre o tema é incipiente ou insatisfatório, mas também para os quais o aprofundamento nas questões permite identificar meandros, variáveis ou características capazes de provocar novas interrogações” (Bufrem, 2011, p. 5).

Neste texto, compreendemos o Estágio Supervisionado como um componente curricular obrigatório e inerente à formação de professores pedagogos, sendo indissociável da formação docente. É uma etapa que busca “[...] integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (Pimenta; Lima, 2011, p. 24).

No âmbito do curso de Pedagogia, trata-se de um momento de voltar o olhar às práticas de ensino e aprendizagem inerentes ao Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde a relação entre professores e estudantes, a organização e a cultura escolar, as práticas de ensino e aprendizagem próprias das diferentes áreas, à alfabetização e ao letramento, aos recursos didáticos, entre outros. Enfatizamos, ainda, que é a oportunidade de aprofundar a compreensão sobre os

desafios e as potencialidades dessa etapa da Educação Básica, buscando compreender o papel da escola na formação integral das crianças.

Winchuar e Bahls (2024) defendem que a especificidade do estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permite aos estudantes em formação o contato com atividades teórico práticas relacionadas ao cotidiano da escola, nos aspectos culturais, sociais e pedagógicos, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem como um todo. Trata-se de uma etapa ímpar por trazer características e lacunas específicas que envolvem a formação docente.

Do mesmo modo, Junges e Peloso (2014, p. 61) discutem o estágio como “[...] um momento em que os/as professores/as em formação têm a possibilidade de mobilizar os conhecimentos específicos e pedagógicos discutidos e aprimorados durante o curso, bem como construir novos conhecimentos a partir de suas experiências e reflexões”. Essa perspectiva ressalta a importância do estágio como um elo entre as diferentes disciplinas do curso, permitindo ao futuro educador conhecer e aplicar abordagens pedagógicas em um ambiente real. É, sobretudo, um espaço de aprendizagem contínua, em que a reflexão sobre as vivências contribui significativamente para a sua formação e construção de sua identidade profissional.

No contexto do Ensino Fundamental, o aspecto didático assume um papel central, englobando diversas áreas do saber, métodos de ensino e conteúdos específicos. A integração desses elementos é crucial para o sucesso dessa fase educacional, pois é nesse ponto que o estágio supervisionado se torna essencial, posto que funciona como um ingrediente da “realidade concreta” na formação acadêmica, expondo o futuro professor à complexidade e os desafios da docência na escola pública brasileira (Moraes, 2012).

Nessa conjuntura, esta etapa da educação básica torna-se palco de uma série de contradições e desafios que impactam diretamente o processo educacional. Entre os principais, destacam-se os problemas de ordem pedagógica, como dificuldades de leitura, escrita e raciocínio lógico, inerentes a essa fase da escolarização. Somam-se a isso a precarização do trabalho docente, marcada por questões salariais, estruturais e de formação continuada. Há também as questões atitudinais que afetam a própria ação do professor, muitas vezes fragilizada por uma formação inicial precária (Winchuar; Bahls, 2024).

Nessas discussões, entra em cena o diálogo sobre a práxis na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática. O estágio não é apenas atividade prática, mas instrumentalizadora da *práxis*, entendida como uma atividade de transformação da realidade, tanto no âmbito da atuação docente, da organização da própria escola e seus modos de funcionamento pedagógico e organizacional, quanto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Isso quer dizer que o estágio curricular é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (Pimenta; Lima, 2011).

Nesse âmbito, pautamos nossas discussões na reflexão crítica, na pesquisa e no diálogo sobre situações teórico-práticas que circundam a escola pública brasileira e os sujeitos que dela fazem parte. Defendemos o pressuposto de que pensar o estágio enquanto pesquisa e transformação da realidade é caminhar ao encontro do que postula Freire (2011), já que não há ensino sem pesquisa e tampouco pesquisa sem ensino, pois

[...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2011, p. 31).

As práticas de ensino e aprendizagem, que envolvem o estágio supervisionado, tanto na escola quanto na universidade, estão marcadas por processos de ação e reflexão. A pesquisa, relacionada às formas de aprender e a ensinar, as dificuldades dos estudantes, as questões sociais que envolvem a escola e a universidade, entre outros, gera reflexões que contribuem com novas ações e, de certa forma, com a transformação da realidade no âmbito da formação de educadores e, também, de estudantes da educação básica.

Moraes (2012) afirma que as inúmeras possibilidades de trabalho efetivo com o estágio iniciam quando se promove uma relação estreita entre a universidade e o campo de estágio, de forma que seja possível construir uma história e que essa experiência seja coletiva, envolvendo a todos os sujeitos da educação e resultando em um amadurecimento sobre a realidade local, além da realização de projetos que partam da escola e permaneçam nela.

Ao considerar a complexidade dos desafios inerentes ao estágio supervisionado, e na ausência de soluções predefinidas para abordá-los, torna-se crucial enfatizar o processo de reflexão crítica que essa experiência demanda, bem como a necessidade de uma abordagem coletiva. A interação e o intercâmbio de saberes entre os diversos atores envolvidos, não apenas licenciandos e supervisores, mas também docentes, pais, alunos e a comunidade escolar em sua totalidade, configuram-se como um caminho promissor para repensar o estágio e sua relação com a escola pública.

A não linearidade do estágio pode ser subvertida e transposta para o lugar de contínuas mudanças e reformulações, uma vez que a educação, a partir de seu caráter histórico, social e cultural, apresenta-se como plural e cambiante. Assim, reafirmamos que os determinantes que envolvem a efetivação do estágio no Ensino Fundamental estão relacionados aos da escola pública brasileira e dos sujeitos que dela fazem parte. Ao mesmo tempo, estão relacionados aos desafios também da universidade, ambos em seu caráter social, histórico, cultural, político e organizacional (Winchuar; Bahls, 2024).

Na sequência, passaremos a discutir a especificidade do estágio no curso de Pedagogia.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR: ALGUMAS DISCUSSÕES

O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, é organizado em 160h, desde a etapa de planejamento, observação, regência e elaboração do relatório de estágio, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2015).

Os componentes são organizados de forma semestral, conforme segue: “Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental - Anos Iniciais I - 80h/a” e “Seminários do Ensino Fundamental - Anos Iniciais I - 72h/a”, no sétimo período do curso e “Seminários do Ensino Fundamental - Anos Iniciais II

- 72h/a” e “Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental - Anos Iniciais II - 80h/a” no oitavo e último período (Paraná, 2023).

A pesquisa de campo conta como instrumento de produção de dados um questionário semiestruturado, aplicado a 18 estudantes do 4º ano do curso, egressos das turmas de 2023 e 2024, denominados de P1 a P18 sendo (P) a sigla de participante e os numerais (1 a 18) representando cada estudante. O critério de inclusão para a escolha dos participantes foi: a) Aceitar participar da pesquisa e responder ao questionário eletrônico e/ou físico; b) cursar ou ter cursado disciplinas de estágio no Ensino Fundamental e ter realizado as etapas de observação e regência. Como critérios de exclusão, foram elegidos a) não serão considerados na pesquisa estudantes que ainda não cursam ou cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

O questionário semiestruturado caracteriza-se como “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 222). Essa metodologia de produção de dados permite evidenciar informações de forma padronizada, ao mesmo tempo em que oferece flexibilidade para o participante expressar suas opiniões de maneira mais aprofundada. Assim, ele se mostra eficaz para responder aos questionamentos e objetivos desta pesquisa, garantindo a privacidade e o tempo de reflexão do participante.

As análises foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), considerada um conjunto de técnicas e/ou procedimentos sistemáticos que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção em que se produzem os conteúdos a serem analisados. Os dados da pesquisa bibliográfica e de campo possibilitaram o cruzamento de informações e o cumprimento dos objetivos propostos neste texto, trazendo respostas fundamentadas e esclarecedoras à comunidade acadêmica.

Com base nas narrativas dos participantes, dividimos a análise dos dados em duas categorias, sendo: determinantes internos e externos do estágio supervisionado. A categorização pode ser entendida como uma operação de

classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, com critérios previamente definidos, conforme destaca Bardin (2016).

Os determinantes externos relacionam-se às demandas econômicas e pessoais, as quais se correlacionam às adversidades presentes na vida acadêmica, que extrapolam o âmbito universitário, mas que atuam como determinantes que impactam diretamente no estágio. A pesquisa demonstrou demandas voltadas a condições socioeconômicas dos estudantes; dificuldade de transporte, sobretudo com estudantes que não residem na mesma cidade que estudam; jornadas múltiplas de trabalho; precarização do trabalho; trabalhos domésticos; condições emocionais e de saúde, entre outras elencadas como problemas pessoais.

Já os determinantes internos relacionam-se ao que é pedagógico e que, de alguma forma, interferem nas práticas docentes vivenciadas no estágio. A pesquisa demonstra diferentes concepções de estágio, as quais nem sempre estão alinhadas com o curso; dificuldades de articulação entre o estágio e os demais componentes curriculares; falta de domínio de conteúdos básicos por parte dos estagiários; dificuldades pedagógicas relacionadas ao planejamento e à execução da aula durante a regência, burocratização das etapas do estágio; relação entre estagiários, orientadores e professores regentes, relação entre universidade e campo de estágio, entre outros, próprios dessa etapa de formação.

Neste texto, como recorte, enfatizamos determinantes voltados ao trabalho e à formação acadêmica.

DETERMINANTES EXTERNOS: DE “TRABALHADOR ESTUDANTE” A “ESTUDANTE TRABALHADOR”

Ao trazermos os determinantes que delimitam, interferem e condicionam a prática docente, e que extrapolam o contexto da universidade, logo atribuímos essa questão ao trabalho, às condições sociais e econômicas dos estudantes do curso. Já não nos causa espanto, enquanto docentes, afirmativas de estudantes que precisam interromper os estudos por motivos de trabalho, ou por não conseguirem liberação do setor privado para realizar a carga horária decorrente do estágio.

Nesse sentido, não é exceção ouvirmos afirmativas de estudantes que precisam optar pelo emprego ou pela realização do estágio. Da mesma forma, muitos se sentem prejudicados financeiramente pelas faltas no trabalho, quando não é possível realizar a reposição.

Enquanto “estudantes trabalhadores”, inseridos em uma sociedade desigual, o/a acadêmico/a é o principal responsável pela renda da família, prejudicando nas atividades do curso. Infelizmente, é uma realidade vivenciada por muitos estudantes de diversas universidades brasileiras. Trata-se do reflexo de uma sociedade falha na criação e efetivação de políticas de incentivo e permanência dos estudantes em sala de aula (Winchuar; Bahls, 2024, p. 2040).

Dessa forma, compreender a trajetória discente exige reconhecer que as dificuldades enfrentadas não são apenas individuais, mas estruturais, vinculadas a um modelo social e educacional que ainda não garante igualdade de oportunidades. A permanência e o êxito acadêmico durante o estágio supervisionado tornam-se desafios que extrapolam o esforço pessoal e requerem o fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições de estudo e trabalho.

Entre os participantes, dezessete são estudantes trabalhadores, o que equivale a 94,44% e apenas um não trabalha no momento, sendo 5,56%. An-sai (2014) cita o trabalho como um elemento complicador na formação do professor pedagogo, “[...] fazendo com que o tempo dedicado aos estágios obrigatórios seja, muitas vezes, parco e fragmentado”, abrindo espaço para inúmeras discussões.

Os dados evidenciam que um número expressivo de acadêmicos precisa conciliar as exigências do trabalho com as demandas do curso, o que pode impactar diretamente sua disponibilidade para estudos, participação em atividades formativas e realização de estágios supervisionados. Ao serem questionados sobre o impacto do trabalho durante a realização do estágio, pudemos entender parte de um contexto que permeia o curso. Entre as respostas, destacamos:

Quadro 1: Impactos do trabalho no Estágio Supervisionado

E S T U D A N T E	“Na prática em sala de aula, com certeza afetou, pois eu trabalhei das 07h30min às 12h, almocei e fui de bicicleta para a escola realizar o estágio. No período da noite, durante as aulas, eu não conseguia me dedicar o suficiente por conta do cansaço” (P16). “Afetou de maneira negativa, pois nesse momento (principalmente na semana de regência) estamos nervosas, sofro com a ansiedade e não consigo me concentrar em outra coisa, além do cansaço por ser uma semana que não faz parte do habitual. Tudo isso impactou no trabalho, no próprio estágio e também no momento que estamos na universidade” (P18). “Sim, foram semanas corridas, pois trabalhava das 07h às 12h30min e corria até a escola para chegar no horário, sem contar a distância do meu trabalho até a escola, praticamente atravessava a cidade e, à noite, ainda ia para a escola” (P7).
T R A B A L H A D O R	“Trabalhei. Na verdade, trabalho das 8h às 11h50min como babá. Das 12h às 18h como auxiliar de turma e, à noite, tenho a faculdade. Então, foi bem complicado, pois me locomovo de bicicleta. O peso da mochila era horrível e a distância entre o local de estágio e o trabalho tinha que ser vencido em 15 minutos” (P08). “Sim, afetou muito meu estágio. Eu vinha de outra cidade cedinho, acordava muito cedo mesmo para chegar às 7h30min no estágio. Ao meio dia, eu tinha que voltar para minha cidade, pois trabalhava à tarde e, geralmente, nem almoçava, comia algo correndo no caminho. À noite, voltava novamente para União, pois tinha aula na universidade. À noite, mal dormia, teve dias que passei mal, sem alimentação correta e com muito cansaço. Isso fez com que eu não estivesse mais ativa na universidade e no estágio” (P5).

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

A maioria dos depoimentos aponta para um impacto negativo do trabalho na experiência do estágio obrigatório e no desenvolvimento do curso. Essa dificuldade reside na sobrecarga física e mental imposta pela dupla ou tripla jornada. Relatos como o de P16, quando afirma que “[...] não conseguia me dedicar o suficiente por conta do cansaço” e de P5 que descreve uma rotina intermunicipal desgastante, resultando em “[...] má alimentação e muito cansaço”, ilustram uma logística de vida que compromete diretamente a saúde e o bem-estar do futuro professor. Nesse âmbito,

[...] nossa experiência profissional confirma, que grande parte das dificuldades e mesmo do insucesso escolar de nossos alunos recaem sobre a dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho. Desperdiçamos anualmente e cassamos todos os dias os sonhos de milhares de estudantes esgotados, frustrados e impotentes perante obrigações de trabalho e escolares inconciliáveis (Vargas; Paula, 2013, p. 468).

Os fatores logísticos e emocionais atuam como agravantes cruciais da sobrecarga do professor em formação. O esforço exigido pelo deslocamento sob pressão é um tema recorrente em diversos contextos e cursos de licenciaturas e, no caso em questão, é explícito em P7 e P8, quando detalham a necessidade de atravessar longas distâncias em tempo limitado, muitas vezes utilizando a bicicleta e carregando peso. No âmbito prático, a exaustão se traduz em um prejuízo direto à intervenção pedagógica, sendo que P4 menciona o “pouco tempo para o planejamento”, enquanto P18 foca no impacto emocional, relatando “ansiedade” e dificuldade de concentração, especialmente durante a regência.

As narrativas sublinham a urgência de a universidade reconhecer essa realidade socioeconômica e suas implicações. O Estágio Supervisionado, momento crucial de articulação entre teoria e prática, é vivenciado sob condições adversas, o que pode fragilizar sua função formativa. Torna-se determinante refletir sobre políticas e mecanismos de apoio logístico, emocional e de planejamento para estes estudantes, fazendo com que o cumprimento das horas dessa prática não se sobreponha à qualidade da formação docente e ao bem-estar dos futuros educadores.

É preciso reconhecer que as adversidades próprias dos estudantes extrapolam ao âmbito da universidade, mas incidem sobre ela, pois contribuem com atitudes evasivas e com a formação inicial fragilizada. É perceptível que os estudantes adentram o contexto da profissão sob pressão e, certamente, isso afeta não só a qualidade da formação inicial, mas a saúde emocional docente ao longo dos anos. Apesar da condição do estudante-trabalhador se configurar como uma reiteração temática no âmbito de pesquisas que envolvem o estágio, fato que poderia sugerir uma aparente saturação do debate, a relevância e a

persistência dessa problemática contrastam com a insuficiência de políticas institucionais de acesso e permanência de estudantes no curso.

Ao percebermos que essa conjuntura socioeconômica se manifesta em caráter recorrente, torna-se fundamental que a análise transcenda a mera constatação desse determinante para focar nas particularidades do contexto específico, visando a formulação de ações e políticas de apoio concretas. Tais iniciativas não se configuram como um mecanismo de facilitação ou esvaziamento da rigorosidade curricular do Estágio Supervisionado, mas sim como um pressuposto para a sua efetivação de maneira crítica e eficaz, possibilitando que o processo formativo seja acessível e minimize as adversidades encontradas.

DETERMINANTES INTERNOS: DAS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO ÀS DIFICULDADES PEDAGÓGICAS

A análise inicial dos dados revela que as concepções de estágio são atribuídas ao seu papel na formação docente. Cada palavra, frase ou termo empregado pelos estudantes, demonstra uma percepção do estágio em construção, a qual precisa ser discutida em espaços de formação de professores, pois possui uma relação direta com a identidade e com as práticas docentes realizadas. O estágio como formação ganha destaque e articula-se a palavras como a prática, a experiência, a reflexão, a construção da identidade, a supervisão, a articulação teórico-prática e a experiência docente, como pilares fundamentais na formação inicial de professores.

As narrativas sobre as concepções de estágio convergem para a ideia de uma experiência multifacetada. A prática emerge como um elemento central, citado por dez estudantes (55%), representando o contato direto com o espaço escolar e proporcionando uma experiência concreta do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é problemático pensar a prática de forma isolada, pois isso reforça a dicotomia historicamente demarcada entre a teoria e a prática, narrativa superada por estudiosos da área, pois a práxis é um dos pilares do estágio supervisionado, amplamente discutido nas últimas décadas. Portanto,

percebemos que ainda existe um abismo entre as produções teóricas e a concepção presente no discurso de estudantes em formação.

A definição do estágio como reflexão, próprio da práxis, aparece apenas no discurso de três participantes, correspondendo a 16,7%. Esse dado merece destaque, ao passo que por meio das práticas reflexivas, na universidade e na escola, repensamos nossas próprias práticas e as dinâmicas escolares, direcionando para a construção de um olhar crítico sobre a atuação docente, abrindo caminho para novas abordagens pedagógicas.

O ato de refletir sobre a prática é algo intrínseco à formação docente inicial e continuada. Atualmente, “ser docente” exige “[...] um processo de adaptação, *reflexão*, construção de conhecimentos e transformação, não só em âmbito profissional, mas que carrega toda a história e saberes experienciais, adquiridos ao longo da vida do docente” (Pietrobon, 2019, p. 16, grifos nossos). Desse modo, a reflexão contínua torna-se um dos pilares para o desenvolvimento profissional e pessoal do educador.

As concepções de estágio trazidas pelos acadêmicos também ressaltam a necessária reflexão e articulação entre a teoria e a prática, culminando em uma formação integral. Entretanto, apenas quatro participantes (22%) trouxeram esta devida relação em seus discursos e dez, equivalente a 55% ainda enfatizam o estágio enquanto a parte prática do curso. Ujiie (2014), ao discutir o estágio no curso de Pedagogia, afirma que a reflexão sobre a prática tem avançado nas discussões, mas ainda é um desafio a ser alcançado em nossa instituição. Compreendemos que sua superação pode ser um dos caminhos para uma formação dialógica e crítica, na qual o professor em formação se perceba como sujeito ativo do processo educativo, capaz de analisar criticamente sua própria ação e as condições em que ela ocorre.

Embora a fundamentação teórica das disciplinas de estágio supervisionado do curso de Pedagogia valorize a *práxis* na tentativa de superar olhares dicotômicos, essa divisão ainda persiste como um desafio, pois reduz o estágio ao seu aspecto instrumental. Sobre isso, Milanesi (2012) afirma que a dissociação

entre teoria e prática não pode ser atribuída ao acaso, pois ela é parte de uma cultura universitária presente no discurso de muitos docentes das instituições formadoras, sendo construída, inclusive, com o aporte de legislações educacionais de anos anteriores, fato que aponta para a necessária intervenção docente.

Outro elemento evidenciado na pesquisa refere-se à articulação entre o estágio supervisionado e as demais disciplinas presentes no curso. Foi unânime entre os participantes a retórica de que esta relação acontece de forma efetiva. Por outro lado, percebemos nos discursos dos participantes uma certa carência em determinados componentes curriculares, principalmente, História, Geografia e Ciências, com 14 menções, o que equivale a 77,78% e Ensino Religioso, mencionado por 15 participantes, o equivalente a 83,33%. As disciplinas de Língua Portuguesa e Arte não foram citadas, enquanto a Matemática foi mencionada apenas por 1 participante (5,56%), tendo como justificativa a falta de identificação com este componente curricular.

Nesse âmbito, percebemos que

[...] tentativas dessa articulação estão presentes no discurso e, na prática de docentes e estudantes do curso, demonstrando consciência e maturidade teórica com relação ao estágio enquanto eixo articulador, entretanto, em muitos casos, os diferentes componentes curriculares ainda são tratados fragmentadamente, o que é fruto, ao nosso ver, da hegemônica “forma escolar” presente nos diferentes níveis e etapas de ensino (Winchuar; Bahls, 2024, p. 2040).

Esses dados merecem atenção, uma vez que algumas áreas aparecem novamente entre os componentes que os estudantes apontam como aqueles que mais tiveram dificuldades durante a elaboração dos planejamentos e a realização da regência, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Áreas elegidas com formação deficitária

C O M P O N E N T E S	“História, Geografia e Ciências, pois o tempo da disciplina é muito curto tanto na universidade quanto na escola” (P.4). “Geografia, Ciências e Ensino Religioso, pois tivemos poucas aulas durante o curso, além do fato de eu sentir que faltou algo, ficou muito vazio” (P.7). “Ensino Religioso, pois não temos essa disciplina no curso e não me recordo de discutir sobre esse componente no curso” (P1). “Ensino Religioso, pois é um tema sensível aos familiares dos alunos, o que acaba interferindo em nossa prática” (P10). “Ensino Religioso, Geografia e História, pois durante nossa formação, as disciplinas que tratavam desses assuntos ficaram pendente por falta de professores ou por abordarem a temática de forma alheia aos anos iniciais do Ensino Fundamental” (P09).
--	--

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Os relatos dos estudantes de estágio revelam um desafio central e recorrente na formação de professores pedagogos para os anos iniciais do Ensino Fundamental: a insegurança e as fragilidades na atuação em alguns componentes curriculares específicos. No âmbito do Ensino Religioso, a análise aponta para causas distintas, mas interligadas, esbarrando na lacuna da formação inicial, conforme visualizamos nos relatos de P1 quando afirma que “[...] não temos essa disciplina no curso”, bem como na complexidade do componente devido à sua natureza sensível, como vemos no relato do participante P10. Essa convergência de fatores sugere que a dificuldade não é apenas de conteúdo, mas também didática e conceitual, o que expõe uma área sensível que precisa de maior atenção entre os docentes de estágio.

As áreas de Geografia, Ciências e História também são citadas, indicando que a dificuldade se estende aos componentes das Ciências Humanas e Naturais. O motivo central, conforme o estagiário P7 e P9, é a desconexão entre a formação e o contexto da prática; e a percepção de vazio e superficialidade na abordagem pedagógica. A menção de que as disciplinas de formação abordaram a temática “de forma alheia aos anos iniciais do Ensino Fundamental”, como relata P9, é particularmente relevante. Isso sugere que, mesmo quando os conteúdos são trabalhados, ainda se evidencia dificuldades de como planejar e reger aulas dessas áreas para crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lecionar nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, visto que os professores trabalham com diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formados para exercer a docência com qualidade. Essa contingência merece ser repensada em nossos cursos de Pedagogia (Lima, 2012, p. 152).

No processo de formação, nos cursos de Pedagogia, ainda não há um consenso sobre o perfil do profissional que atua na docência do Ensino Superior, pois observa-se que de um lado há cursos em que o próprio professor pedagogo é responsável pelas disciplinas metodológicas, articulando teoria e prática para formar futuros profissionais e, de outro, há professores de diferentes licenciaturas que assumem essas disciplinas nas universidades, como por exemplo, professores licenciados em Ciências Biológicas que assumem o componente de Metodologia do Ensino de Ciências, gerando desafios na compreensão das especificidades da docência nos anos iniciais, uma vez que se trata de uma área muito singular. Entendemos esta atuação como complexa, pois as licenciaturas, de forma geral, não preparam seus profissionais para atuar com crianças em processo de alfabetização e letramento, nem para lidar com a diversidade de saberes e ritmos de aprendizagem típicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Defendemos que o profissional que atua na formação de professores precisa ter domínio tanto das metodologias de ensino, quanto dos conteúdos específicos das áreas do conhecimento, o que é próprio da formação de pedagogos. Vale destacar que o conhecimento mobilizado para as metodologias trata de conceitos entendidos como “básicos”, “comuns” e “universais” à for-

mação dos sujeitos. Retomando o exemplo da área de Metodologia do Ensino de Ciências, mobilizamos aprendizagens sobre o funcionamento do corpo humano e não da Biologia Genética. Nesse sentido, nosso enfoque enquanto pedagogos é colocar em operação aquilo que nos compete, ou seja, a tríade conceito, metodologia e didática.

É fundamental que se compreenda as particularidades intrínsecas do trabalho docente nos anos iniciais, em que o ensino é interdisciplinar e centrado nas necessidades das crianças, das quais muitas estão em fase de alfabetização. Essa articulação entre conhecimento pedagógico e domínio dos conteúdos básicos é essencial para que a prática formativa seja efetiva, e contribua com a formação desses profissionais, respeitando a particularidade que é própria do curso de Pedagogia.

Outra justificativa atribuída às dificuldades durante o estágio refere-se ao contexto pós-pandêmico. Os relatos dos participantes P16 e P18 evidenciam que este cenário impôs desafios significativos à qualidade e à segurança de suas práticas, decorrentes de um déficit na formação inicial. Isso clarifica-se quando o participante P16 expressa a sensação de ter “[...] perdido os dois primeiros anos de embasamento em sala de aula”, referindo-se à modalidade remota que marcou o início de sua graduação.

A não presencialidade com a dinâmica da universidade, somadas à possível inconsistência² na formação docente resultaram em uma pressão de ter que “[...] ensinar o que mal havíamos aprendido”, segundo relatos de P18. Esse cenário sugere que o professor em formação não se sentiu adequadamente instrumentalizado pelas disciplinas teóricas e práticas, transformando o Estágio Supervisionado, que deveria ser um momento de práxis, em um ambiente de esforço para suprir o preparo básico.

O cenário real e possível imposto pela pandemia demonstra que algumas lacunas ainda perduram e se evidenciam na formação docente. O estágio se tornou um espelho da fragilidade educacional imposta pelo contexto da emergência pandêmica, em que os futuros professores ainda trazem fragi-

2 Referimo-nos aqui à inconsistência na formação docente em um cenário ímpar, marcado por condições adversas de caráter social, político, econômico, cultural e de preservação à vida trazido pela COVID-19.

lidades decorrentes de um embasamento teórico-prático afetado pelas aulas remotas.

As análises demonstram que não se deve centrar a discussão no estágio como um elemento isolado e independente, conforme afirma Zabalza (2014). Por mais que se trate de um campo específico de conhecimento, ele se constitui em meio a uma realidade complexa formada por estudantes e professores dos cursos de formação e da comunidade escolar, presentes no âmbito da escola e da universidade. Defendemos o estágio como parte de um todo, que pensa a formação docente de forma integrada ao contexto educacional em questão, marcado por demandas pedagógicas, econômicas, sociais e culturais.

Ao passo que as dificuldades mencionadas apontam para fragilidades na formação inicial de professores, elas também demonstram caminhos que podem ser percorridos. Isso nos faz retomar Pimenta e Lima (2011) ao defender o estágio de uma forma crítica, priorizando o diálogo, a pesquisa e a produção de saberes diante das problemáticas que se evidenciam. Isso nos faz refletir desde um viés macro marcado por demandas e políticas de formação de professores, até as ações desempenhadas dentro do componente curricular, como os estudos de casos, análises da realidade escolar e o planejamento realizado nas aulas de estágio.

Atualmente, as exigências do Ensino Fundamental necessitam da formação de um profissional maduro, comprometido, com competência no âmbito científico e pedagógico, conforme defendem Junges e Peloso (2014). Ao nosso ver, a diversidade curricular e as demandas que integram o cotidiano da escola requerem que o professor não apenas domine o conteúdo, mas possua a capacidade crítica e reflexiva para produzir conhecimento sobre sua própria prática. Isso não tira a nossa responsabilidade enquanto formadores, ao contrário, nos ajuda a transformar os desafios da sala de aula em objeto de diálogo e investigação, promovendo a *práxis* e uma formação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objeto de estudo a formação de professores a partir do Estágio Supervisionado Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESPAR/UV. O objetivo geral foi discutir os determinantes que influenciam e delimitam essa formação, especificando condições de trabalho e da própria formação acadêmica como elementos que condicionam a formação e a atuação docente durante o estágio.

A pesquisa revelou que a condição de “estudante trabalhador” é uma realidade para 94,44% dos participantes, atuando como um fator de sobrecarga no período de estágio. Os depoimentos evidenciaram o impacto negativo do cansaço físico e mental, da dificuldade logística e da ansiedade na qualidade da experiência de estágio e no desenvolvimento do curso. Essa situação pode comprometer e fragilizar a função formativa do estágio, que é um momento teórico-prático crucial para estudantes de Pedagogia. Por mais que se trate de questões que extrapolam o âmbito da universidade, elas interferem no trabalho docente e na qualificação profissional, carecendo de um olhar atento de educadores e da própria instituição, a partir de ações que promovam a qualidade da formação docente e o bem-estar dos futuros educadores.

As análises também indicaram fragilidades na formação, as quais foram evidenciadas pelas concepções de estágio e pelas dificuldades pedagógicas. No que tange às concepções de estágio, embora a prática seja o elemento mais citado, o baixo índice de menções relacionados à reflexão e à articulação teoria-prática sugere que, para muitos estudantes, a visão do estágio ainda se restringe ao seu aspecto instrumental, reforçando uma dicotomia que a produção científica busca superar. Por outro lado, o estágio supervisionado é compreendido como um componente curricular obrigatório, indissociável da formação docente e um espaço de articulação entre as disciplinas do curso e a realidade escolar. Contudo, a efetivação dessa práxis se dá em meio a uma realidade complexa, permeada por desafios estruturais da escola pública brasileira e da própria universidade.

Em meio às dificuldades Pedagógicas, os estudantes apontaram os componentes Ensino Religioso, Geografia, Ciências e História como aqueles que geraram maior insegurança e dificuldade no planejamento e na regência. As causas centrais para essa dificuldade foram a lacuna na formação inicial, materializada na falta da disciplina ou de professores; a superficialidade da abordagem e, crucialmente, a desconexão entre a formação teórica e as especificidades da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, o contexto pós-pandemia também foi um determinante, impondo um esforço compensatório aos estagiários para suprir o déficit de embasamento teórico-prático decorrente das aulas remotas.

As discussões e resultados deste trabalho reafirmam a necessidade urgente de o estágio ser pensado como pesquisa e transformação da realidade, exigindo a articulação entre as diversas áreas do curso e o aperfeiçoamento das práticas docentes com foco na superação do olhar dicotômico entre teoria e prática. É crucial que os formadores transformem os desafios da sala de aula em objeto de diálogo e investigação, promovendo a reflexão crítica e garantindo a formação de um profissional maduro e competente no âmbito científico e pedagógico, capaz de atuar em um cotidiano escolar complexo e em constante mudança.

Finalizamos este texto, mas não esgotamos as discussões, portanto, convidamos a comunidade acadêmica para se juntar a nós, no fortalecimento da formação inicial de professores, bem como na luta pela construção de um ensino público, gratuito e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANSAI, R. B. Performance docente, desafios e possibilidades do aprender a ser e a fazer o ofício do professor do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. In: UJIE, Nágela Tavares; ANSAI, Rosana Beatriz. **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: ação integrativa e contornos teórico práticos**. Curitiba: CRV, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BUFREM, Leilah Santiago. Questões de metodologia – Parte 1. **Revista Eletrônica Atoz**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 4-10, jan./jun. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JUNGES, Kelen dos Santos; PELOSO, Franciele Clara. O estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a articulação necessária entre a teoria e a prática. In: UJIIE, Nágela Tavares; ANSAI, Rosana Beatriz. **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia**: ação integrativa e contornos teórico práticos. Curitiba: CRV, 2014.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos Anos Iniciais na escola pública. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148, maio/ago. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

MORAES, Giselly Lima de. **Estágio na licenciatura em Pedagogia**: projetos de leitura e escrita nos anos iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARANÁ. Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Campus de União da Vitória. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**: licenciatura. União da Vitória, 2023. 177 p. Disponível em: <https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/arquivos/projeto-politico-do-curso-de-pedagogia-2022-campus-uniao-da-vitoria.pdf/>. Acesso em: 20 out. 2025.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **O estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental**: orientações para a prática pedagógica. Guarapuava: Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAS, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 77-94, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2025.

UJIIE, Nágela. A importância do estágio curricular integrativo no curso de pedagogia. In: UJIIE, Nágela Tavares; ANSAI, Rosana Beatriz. **Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia**: ação integrativa e contornos teórico práticos. Curitiba: CRV, 2014.

VARGAS, H.M.; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

WINCHUAR, Marcio José de Lima; BAHLS, Diego Paiva. O estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a formação de pedagogos em um contexto brasileiro. **REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino**, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2022–2045, 2024.

CAPÍTULO 5

PIBID E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CAMINHOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

Valéria Aparecida Schena

Kelen dos Santos Junges

Doi: 10.48209/978-65-5417-622-5

INTRODUÇÃO

Formar professores para atuar na sociedade atualmente é um processo complexo, que envolve articulação entre teoria, prática e reflexão sobre o papel do professor em sala de aula. No curso de Pedagogia, tanto o estágio curricular supervisionado, quanto a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são momentos fundamentais no percurso da formação inicial docente, pois inserem o licenciando no contexto escolar e o convidam a refletir sobre o ser e o fazer docente, sobre sua prática pedagógica propriamente dita.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio é um espaço formativo que ultrapassa o simples cumprimento de carga horária, tornando-se um momento de construção e ressignificação de saberes. Da mesma forma, o PIBID oferece oportunidades para que o futuro professor vivencie a escola de maneira reflexiva, desenvolvendo práticas inovadoras e compreendendo a realidade educacional brasileira. Assim, compreender o papel do estágio curricular supervisionado e do PIBID na construção da identidade docente, é essencial para (re)pensar na formação inicial de professores.

O presente texto é fruto da experiência das autoras como professoras de estágio curricular supervisionado e como coordenadoras de área dos subprojetos (Alfabetização e Pedagogia) do PIBID, no Curso Pedagogia da Universida-

de Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. No referido curso, os estudantes desenvolvem a carga horária de 400 horas de estágio curricular supervisionado, exigidas pela legislação atual, distribuídas entre a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e gestão escolar.

Já o PIBID, é desenvolvido no curso, desde sua primeira edição no ano de 2010, pelo Edital 02/2009 Capes (Brasil, 2009). Atualmente, na edição 2024/2025, regulamentada pelo Edital 10/2024 – Capes (Brasil, 2024), o curso possui dois subprojetos (Alfabetização e Pedagogia) em andamento, com um total de 40 estudantes bolsistas que desenvolvem uma carga horária de 10 horas semanais de atividades nas escolas municipais parceiras no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, este texto busca apontar a contribuição dessas duas experiências que se dedicam à prática pedagógica dos estudantes, de forma complementar, para a constituição da identidade profissional do pedagogo, destacando a importância da prática reflexiva e da aproximação entre universidade e escola.

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL

A identidade docente é um processo em constante construção, formado pelas experiências, valores, crenças e interações que o professor vivencia ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Para Tardif (2014), os saberes docentes são construídos no cotidiano da prática e resultam das interações entre teoria e experiência. Ou seja, “o saber docente é um saber plural, formado por diversos saberes oriundos da formação profissional, da experiência e da prática social”. (Tardif, 2014, p. 36).

Para Nóvoa (1992), a identidade profissional do professor não é algo estático, mas um processo de construção contínua, que envolve a reflexão sobre as próprias práticas e a inserção em contextos de trabalho colaborativos. Nessa perspectiva, o PIBID e o estágio curricular supervisionado tornam-se espaços privilegiados para que o acadêmico inicie essa construção com bases sólidas.

Neste sentido, entende-se que a identidade do professor pode ser analisada de forma individual ou coletiva, a qual está associada a culturas, grupos sociais, tradições, tempo, espaço, entre outros aspectos. Ainda segundo Nóvoa (1992, p. 122),

[...] a identidade do profissional da educação, implica o ser e o sentir-se profissional, o que não é simplesmente um produto do domínio de um conjunto específico de saberes. Com efeito, a identidade profissional é uma identidade coletiva, pois incorpora também o modo de o profissional se situar no mundo, a sua história de vida, as suas representações, os seus desejos e expectativas, as suas realizações e frustrações.

Como pontua o autor, a identidade profissional é uma construção que se dá ao longo da trajetória acadêmica, que necessita de conhecimentos e experiências para adquirir fundamentos teóricos e saberes, associados com a prática, além de sua própria bagagem pessoal, ou seja, suas histórias e vivências sociais, antes mesmo de adentrar ao ensino superior. A esse respeito, Nóvoa (2002, p. 27), destaca que:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa determinada atividade.

Desta forma, pode-se ressaltar que o contato com o “chão” da escola na formação inicial, proporcionados pelo estágio curricular supervisionado e o PIBID, é indispensável para um exercício docente com mais segurança e qualidade. Este contato e convivência com a realidade escolar dão base para a construção efetiva da identidade profissional e precisa ser refletido a partir das competências desenvolvidas ao longo dessa construção. Deste modo, Nóvoa (2002, p. 22), pontua algumas competências que são necessárias para serem desenvolvidas pelos professores na construção de sua identidade: “saber relacionar e saber relacionar-se”, “saber organizar e saber organizar-se” e “saber analisar e saber analisar-se”

A primeira competência destacada pelo autor denota a relação do professor com a “comunidade”. É importante ao professor conhecer a comunidade da qual seus alunos se originam e quais são os conhecimentos que ela os proporciona. Pois, os alunos detêm de uma bagagem repleta de experiências externas que remetem a família, religião e cultura entre outros, portanto, é re-

comendado que o docente relacione e entenda essas vivências desenvolvidas dentro deste cenário não escolar, compreendendo a escola como um espaço de troca e colaboração.

Já a segunda competência citada por Nóvoa (2002), traz implícito o conceito de “autonomia”, em que ela é a base tanto para o meio profissional quanto para o meio acadêmico, e é com a autonomia que se dá a tomada de decisões, a escolhas profissionais e o cumprimento de responsabilidades. Envolve a habilidade de planejar e estruturar o trabalho pedagógico, bem como a capacidade de autogestão, organização pessoal e profissional para atender às demandas da profissão.

A terceira competência está relacionada ao conhecimento profissional e à prática reflexiva, no sentido em que o professor deve se autoanalisar, repensar e refletir diante sua ação como docente tendo claro o seu objetivo e suas escolhas pedagógicas.

Deste modo, pode-se afirmar que a identidade profissional se articula e se desenvolve em inúmeros espaços e coaduna com diversas competências, de maneira diária, diante de processos formativos, percursos pessoais, de socializações e até mesmo de desafios e dificuldades. Neste estudo destaca-se o papel da formação inicial (curso de licenciatura), mais especificamente da prática pedagógica possibilitada pelo estágio curricular supervisionado e o PIBID, neste processo de construção da identidade docente.

Diante isso, faz necessário pontuar acerca da formação docente, definir o papel da universidade diante da formação do acadêmico, que tem como princípio:

[...] desenvolver no indivíduo a capacidade de – em sua vida pessoal, em sociedade, no mundo do trabalho, em qualquer outra situação em que se encontre – entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade, para a contemplação do verdadeiro, do belo, do justo (Coêlho, 1996, p. 35).

Compreende-se assim, que na formação inicial na universidade, o futuro professor desenvolve seu perfil profissional, através de um processo de construção de aspectos teóricos e práticos, do entendimento e da reflexão sobre o papel

do educador como mediador do conhecimento e o processo de sua formação como profissional e ser humano. Fazer um curso superior, uma licenciatura:

Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar. (Brzezinski, 2008, p. 1142).

A partir da explicação da autora, é viável esclarecer que no processo de formação, aprende-se a desenvolver o trabalho pedagógico de maneira teórica e metodológica, esclarecendo a ligação que a teoria apresenta com a prática. A esse respeito a legislação promulgada recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica, no art. 5º, inciso IV, destaca como princípio da formação de profissionais do magistério da educação escolar:

Art. 5º, IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente. (Brasil, 2024, p. 03).

Ainda, no caso da formação do pedagogo, é fundamental considerar também, a legislação específica, ainda em vigor, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (DCNP), que indica princípios do curso de Pedagogia no seu art. 4º:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 129).

Observa-se que o curso de Pedagogia permite atuar em diferentes espaços, onde a formação exige uma relação teórica-prática. Compactuando da importância da práxis, o Curso de Pedagogia da Unespar, campus União da Vi-

tória, além do conhecimento dos componentes curriculares estudados no curso, privilegia espaços nos quais os estudantes possam experienciar estes conhecimentos com a prática pedagógica, seu dia-a-dia da profissão futuramente e essenciais para a construção de sua identidade como docente e pedagogo.

Portanto, neste texto, entende-se o estágio curricular supervisionado e a participação no PIBID como experiências ímpares de prática pedagógica, pois viabilizam diversas atividades de cunho pedagógico, oportunizando o contato com diferentes realidades, contato entre aluno/aluno, aluno/professor, enriquecendo seus saberes e sua identidade profissional.

TRILHAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

A organização do trabalho pedagógico, segundo Pimenta e Lima (2012), pode ser realizada no sentido restrito envolvendo a sala de aula, implicando pensar os espaços da sala, os conteúdos, as metodologias e as finalidades que articulam tais ações e, no sentido amplo, abrange o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesse sentido, no decorrer da formação docente inicial, é importante conhecer que o trabalho do professor em sala de aula se constitui numa práxis pedagógica que integra saberes da teoria e da prática que se inter-relacionam, uma vez que, em sala de aula, o professor não atua sozinho.

Também sobre o trabalho pedagógico, Ferreira e Bezerra (2015, p. 1) esclarecem que: “[...] Por trabalho pedagógico entende-se todo o trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos”. Ainda, normalmente atribuído aos professores, o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores. Quando o trabalho acontece em uma instituição educacional, faz-se necessário, de algum modo, ser representativo do projeto pedagógico institucional. Por esses motivos, não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico.

E esta tem sido a grande questão quando se aborda o tema. Assim, o professor pedagogo em formação inicial, precisa apreender que a prática pedagógica é o resultado de um plano de ensino intencionalmente elaborado por cada professor como resultado das interações com seus alunos, com base nas suas concepções de aprendizagem construídas ao longo do curso.

Portanto, como uma oportunidade ativa de trabalho e prática pedagógica, é necessário que o estágio curricular supervisionado seja um componente curricular que articule teoria e prática, propiciando ao aluno a observação, a reflexão e a intervenção no contexto escolar. Ele representa um dos momentos mais significativos da formação docente, pois permite ao licenciando observar, participar e intervir nas práticas pedagógicas da escola. Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 56), “o estágio é um campo de conhecimento que articula a teoria e a prática, possibilitando a reflexão e a construção da identidade profissional do professor”.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o estágio curricular no curso de Pedagogia da Unespar, campus União da Vitória (Pedagogia, 2023), totaliza a carga horária de 400 horas exigida pela legislação atual (Brasil, 2024), distribuídas pelo estágio de observação participante e pelo estágio de regência, no âmbito Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da gestão escolar nos municípios e instituições conveniadas com a universidade.

Conforme descreve Pedagogia (2023), no estágio de observação o estudante tem o primeiro contato com a escola, professor e turma na qual fará o estágio da regência, conhecendo a dinâmica da prática docente e dos processos em torno do ensino e aprendizagem na educação básica. Na sequência, no estágio de regência, o estudante assume a posição de “professor” da turma de alunos, com a supervisão do professor regente da Educação Básica e do professor da graduação: com os conteúdos indicados pelo professor regente, planeja as aulas, prepara material didático, mobiliza os conhecimentos necessários e, no período agendado, conduz e media as atividades junto aos alunos, “exercitando” e experienciando a docência propriamente dita.

Neste sentido, como expõem Junges e Peloso (2014), o estágio não é simplesmente um espaço passivo, mas período no qual os licenciandos têm a possibilidade de vivenciar concretamente o que significa ensinar e aprender, compreendendo-o como atividade essencial e não secundária do curso.

No caso do PIBID, instituído pela CAPES, tem o objetivo de “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.” (Brasil, 2024)

No curso em questão, o PIBID, é desenvolvido desde sua primeira edição no ano de 2010, pelo Edital 02/2009 – Capes/DEB (Brasil, 2009). Atualmente, na edição 2024/2026, regulamentada pelo Edital 10/2024 – Capes (Brasil, 2024), o curso possui dois subprojetos (Alfabetização e Pedagogia), que têm como finalidade “[...] oferecer ao curso de Pedagogia da Unespar um espaço significativo de construção de aprendizagens essenciais da docência, a partir da aproximação da Universidade com as escolas municipais da Educação Básica, numa perspectiva crítica e inovadora.” (Farias *et al.*, 2022, p. 67-68).

Os subprojetos de Alfabetização e Pedagogia, possuem um total de 40 estudantes bolsistas, que desenvolvem uma carga horária de 10 horas semanais de atividades nas escolas municipais parceiras no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as atividades realizadas, destacam-se: grupos de estudos, leituras dirigidas e palestras, planejamento e desenvolvimento de sequências didáticas (intervenção pedagógica) com os alunos das escolas municipais parceiras, produção de material didático, participação em reuniões pedagógicas e órgãos colegiados na unidade escolar, entre outros.

No contexto do PIBID, pesquisa realizada por Junges, Lara e Ansai (2020), denota que os participantes do programa constroem de forma paulatinamente sua identidade profissional docente por meio de trocas de experiências, do desenvolvimento de habilidades e saberes e da interação ativa junto a professoras mais experientes. O que coaduna com o que afirma Nóvoa (2023, p. 76), “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência, adquirimos os gestos e a cultura profissional”, ou seja, componentes da identidade da docência.

Assim, tanto o estágio curricular supervisionado, como a participação no PIBID, oferecem uma imersão mais profunda e contínua na realidade escolar, permitindo ao licenciando desenvolver projetos educativos e refletir coletivamente sobre o papel social do educador, aproximando a universidade e a escola da Educação Básica. Ou seja, ao imergir no cotidiano escolar, o licenciando é confrontado com desafios concretos como a diversidade dos alunos, as dificuldades de aprendizagem e as limitações estruturais da escola, fatores que estimulam a reflexão crítica sobre sua prática e o aperfeiçoamento de sua postura profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se inferir que o PIBID e o estágio curricular supervisionado são experiências fundamentais e complementares na formação inicial de professores. Ambos favorecem uma prática pedagógica vinculada diretamente com a realidade escolar e o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica diante da prática docente.

Essas vivências possibilitam ao futuro pedagogo compreender que ser professor vai além da transmissão de conteúdos: implica compromisso ético, sensibilidade social e capacidade de transformação. Por meio da articulação entre teoria e prática, o licenciando constrói sua identidade profissional e compreende o significado de sua atuação no contexto educacional.

Considera-se que a prática pedagógica, proporcionada através do estágio curricular supervisionado e do PIBID, vivenciada de maneira reflexiva, assegura que o futuro professor se aproprie de conhecimentos e componentes fundamentais para a construção de identidade profissional e para o exercício da docência na Educação Básica, aproximando-o do campo profissional.

Portanto, ressalta-se que garantir a efetivação de um estágio curricular supervisionado e de programas como o PIBID, é investir na qualidade e na potencialização da formação inicial docente e, conseqüentemente, na valorização da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ANSAI, Rosana Beatriz; CASTILHOS, Graziela Pereira da Silva. Formação inicial de professores: um estudo sobre as contribuições do Projeto Mão Amiga – CAPES/PIBID. In: JUNGES, Kelen dos Santos; ANSAI, Rosana Beatriz (org.). **A pesquisa no Curso de Pedagogia: disseminando e compartilhando conhecimento**. Curitiba: CRV, 2018. p. 103-111.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 10/2024. Brasília: MEC/CAPES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29052024_Edital_2386922_SEI_2386489_Edital_10_2024.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 02/2009. Brasília: MEC/CAPES, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital02-pibid2009-pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica**. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Brasília: CNE/CP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC/CNE, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BRZEZINSKI, Íria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, set./dez. 2008, p.1139-1166. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5NFc5q49QjdB79GY9svbTdJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2025.

COÊLHO, Ideu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JUNIOR, Celestino A. **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 2011. p. 17-43.

JUNGES, Kelen dos Santos; LARA, Lucinéia de Almeida; ANSAI, Rosana Beatriz Ansaí. A prática docente assistida no contexto da formação inicial no Projeto Mão Amiga – Capes/Pibid: o impacto das vivências na formação inicial de futuros pedagogos. In: KRAWCZYK, Ana Carolina de Deus Bueno et al. (orgs.). **Pibid e RP da Unespar**: sobre esperar em um período incerto para a docência. Paranavaí: Unespar, 2020. P. 151-164. Disponível em: file:///C:/Users/profk/Downloads/PibideRPnaUnesparsobreesperanarenumperodoincerto para adocncia1%20(1).pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

JUNGES, Kelen dos Santos; PELOSO, Franciele Clara. O estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a articulação necessária entre a teoria e a prática. In: UJIE, Nájela; ANSAI, Rosana Beatriz (orgs.). **Estágio supervisionado no Curso de Pedagogia**: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos. Curitiba: CRV, 2014. P. 53-67.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky et al. Experiências formativas em alfabetização no PIBID: relatos intercâmbi dos Cursos de Pedagogia da Unespar. In: TREVISANI, Ana Paula; DESIDÉRIO, Ricardo (orgs.). **Pibid/RP Unespar**: (inter)conexões e olhares entre múltiplas vivências no Estado do Paraná. Londrina: Ed. dos Autores, 2022. Disponível em: https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/arquivos/ebook-pibid-rp_2022.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

FERREIRA, Lucia Gracia; BEZERRA, Paloma. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. **Revista de Ciências Americanas**, v. 01, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 15 out. de 2025

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 67-80

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PEDAGOGIA, Colegiado de. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. União da Vitória: Unespar, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 6

A PRÁXIS NO ESTÁGIO DE GESTÃO EDUCACIONAL: POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA, REFLEXIVA E DEMOCRÁTICA DO PEDAGOGO

Valkíria de Novais Santiago
Doi: 10.48209/978-65-5417-622-6

INTRODUÇÃO

Ao recorrer à história da educação, podemos constatar que a profissão de educador passou e passa por várias reconfigurações, como tentar atender às demandas sociais, políticas e culturais nas quais o educador está inserido, bem como possibilitar aos licenciandos uma formação capaz de responder às demandas sociais, culturais e políticas de todos os partícipes do contexto escolar. Com base nessa afirmação compreende-se que a docência é uma atividade em que a profissional complexa e dilemática. A esse respeito, Veiga (2012, p.15) afirma que “[...] o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”.

Diante dessa realidade, defendemos que a formação docente deve abarcar uma relação teórica e prática de maneira contínua, a fim de contribuir para a promoção de espaços de socialização e discussões coletivas na construção dos saberes e desenvolvimento da identidade profissional. Mas, para que isso ocorra a relação entre a teoria e a prática deve ser compreendida com base na relação dialética. Isso porque, durante muito tempo, a relação entre teoria e prática, pensada a partir de categorias educacionais, foi motivadora de grandes debates.

A teoria, na acepção mais geral, é como o conhecimento se apresenta, sua articulação sistemática e os graus de especificidades. Já a prática, pode se dizer que é a ação concreta da teoria, podendo modificar e ser modificada no contexto de aplicação.

A história, porém, apresenta pensadores, como Platão e Aristóteles, que defendem a supremacia da teoria, isto é, seu lugar de destaque nesta relação entre teoria e prática. Nas palavras de Santos (2016. p.91), [...] “na percepção da teoria como forma privilegiada, de dirigir a ação, que a ela deve estar subordinada”. No pensamento desse período a possibilidade de unidade entre a teoria e a prática era negada.

Ao defender que o espaço para a unidade entre a teoria e a prática na formação do pedagogo é o estágio o texto, aqui proposto, tem como objetivo analisar como o Estágio de Gestão pode contribuir para a formação de gestores crítico e reflexivos e democráticos. Isso se justifica, porque para assegurar uma aprendizagem a todos os seus alunos e o bom andamento da escola, o licenciando precisa estar apto a responder os desafios de uma sociedade, que mesmo se apresentando como inclusiva, plural e democrática, ainda carrega resquícios do conservadorismo, da exclusão e da segregação.

As motivações para esse estudo surgiram, sobretudo, de duas inquietações como professora de Estágio de Gestão, a saber: I) o estágio supervisionado não é e não pode ser somente uma atividade programa *a priori*, mas como elemento nodal de reflexão sobre o papel transformador da educação. Desta relação, sobretudo educador-educando, é possível uma transformação social. II) desta relação, compreendida como unidade teoria e prática, garante ao estágio supervisionado, perspectivas críticas e reflexivas para uma ação emancipatória.

Esse estudo tem como questão norteadora: como o Estágio de Gestão pode contribuir para a formação de Pedagogos crítico e reflexivos e democráticos. A metodologia adotada é de natureza básica, bibliográfica, exploratória, qualitativa. A escolha por esse tipo de metodologia de pesquisa se deu por concordar com Guerra et. al (2024, p 11) ao afirmarem que as pesquisas bibliográficas e qualitativas possuem uma relação complementar, ou melhor:

a relação entre pesquisa qualitativa e pesquisa bibliográfica se dá na complementaridade entre essas abordagens. Enquanto a pesquisa qualitativa proporciona uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, a pesquisa bibliográfica fornece embasamento teórico e conceitual para a análise dos dados coletados.

Essa abordagem metodológica favorece uma análise mais sólida e coerente, o que aumenta a validade e a relevância dos resultados alcançados. Essa unidade reitera a necessidade do diálogo entre diversas perspectivas metodológicas para desenvolver conhecimentos mais abrangentes e completos na pesquisa científica. Vale destacar que a pesquisa tomou como base o pensamento de autores que discutem a temática como: Silva (2017); Libânio (2013); Luckesi (2014), Pimenta (2004) entre outros.

O texto será estruturado, assim: no primeiro momento abordaremos sobre os percursos e percalços da utilização da práxis no estágio. No segundo momento versaremos sobre a importância do Estágio de Gestão para a formação de pedagogos críticos e reflexivos. No terceiro momento, apresentaremos o Estágio de Gestão como um espaço de formação democrática do pedagogo a partir da práxis.

O ESTÁGIO COMO PRÁXIS: PERCUSROS E PERCALÇOS

Segundo Paulo Freire (2007, p.101) precisamos entender que a “teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente”. Não se trata de acomodar um equilíbrio entre teoria e prática, tampouco, fazer uma hierarquização de categorias, mas, no sentido dialético, pensar uma relação de conflito e contradição, a saber, tese, antítese e síntese. Tal relação é compreendida, conceitualmente, como práxis na relação de unicidade

Nesse sentido, a unidade da teoria com a prática, vinculada ao estágio supervisionado, configura-se como uma aposta emancipatória dos indivíduos históricos, já que, no entendimento marxiano, “os homens não estão acocorados fora do mundo, mas no mundo do homem, da sociedade, do estado, da vida social”. Pois bem, o estágio supervisionado, pensado como componente curricular obrigatório, vincula-se a unidade teoria e prática como ‘e reflexividade, isto é, não podendo ser dissociado desta relação dialética de superação da disputa entre a teoria e a prática.

Nas palavras de Santos (2016) quando superamos essa visão dicotômica e unilateral da relação teoria ou prática estamos preparados para refletir e cons-

truir uma realidade humana com mais dignidade social, cultural e educacional a todos os seus partícipes. Assim, o componente curricular obrigatório, o estágio supervisionado, não se configura como prática somente, aquela que é geradora da identidade do estudante, mas, para além disso, imbrica uma reflexividade teórica, já que o exercício do estágio não se restringe ao campo da prática. De certo que o estágio apresenta suas especificidades, já que começa no ambiente acadêmico e se estende ao mundo do trabalho efetivando uma relação entre a teoria e a prática.

Todavia, a defesa que se pretende, no texto em curso, é justamente de unidade, a imbricação entre a teoria e a prática. Outrossim, a imbricação deve ser no sentido dialético, quer dizer, a teoria é submetida, como tese, a uma antítese, isto é, a questionamento, apreensão e confronto com que se depara a realidade escolar e, desse diálogo/conflito, ocorre a síntese, denominada de práxis: a unidade ação-reflexão-ação.

É possível dizer que, dessa unidade ação-reflexão-ação, o estágio supervisionado, no sentido dialético, auxiliará na emancipação dos estudantes, já que, nesta relação entre homem e sociedade, os indivíduos se transformam com a transformação da realidade. Nas palavras de Franco (2016, p.544) “[...] permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las”. Por isso, de acordo com a assertiva, com a ação do estágio, acontece um agir pedagógico que é transformador, emancipatório.

A discussão, no sentido dialético, garante sentido para a unidade teoria e prática, sobretudo, na unicidade ação-reflexão-ação. Pimenta e Lima (2004), apresentam três concepções de estágio supervisionado: “Imitação de modelos”, “Instrumentalização técnica” e “Pesquisa”. Para melhor compreensão as concepções serão as concepções seguem apresentadas no quadro 1, abaixo:

Quadro 1: Comparação entre as concepções de estágio na formação docente.

ASPECTOS	IMITAÇÃO DE MODELOS	INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA	PESQUISA NO ESTÁGIO
Foco principal	Reprodução das práticas observadas.	Aprendizado de técnicas e procedimentos	Investigação e reflexão crítica
Papel do estagiário	Observador passivo e repetidor.	Executor de técnicas e procedimentos	Investigador ativo e reflexivo
Fundamentação teórica	Pouco ou nenhum valor	Pouco valorizada	Central e essencial
Análise do contexto	Ignorada ou superficial	Pouco considerada	Ampla e aprofundada
Objetivo principal	Replicar “aulas-modelo” padronizadas	Operacionalizar o manejo da sala de aula	Compreender, refletir e inovar na prática
Atividades comuns	Observação sem questionamentos, cópia.	Aplicação de técnicas, preenchimento de fichas.	Desenvolvimento de projetos, problematização.
Resultados	Conformidade e reprodução.	Habilidade técnica e manejo efetivo.	Formação integral e produção de conhecimento

Fonte: Adaptado de Pimenta e Lima (2004)

Diante do exposto, podemos verificar uma evolução significativa nas concepções de estágio, que reflete diferentes entendimentos sobre o papel da prática na formação docente. A primeira concepção, centrada na imitação, é insuficiente para formar professores críticos e autônomos, pois limita o estagiário a uma postura passiva, sem reflexão ou questionamento. A segunda perspectiva, embora valorize as técnicas úteis para o cotidiano do professor, tende a descontextualizar a prática e negligenciar a fundamentação teórica, o que pode resultar em atuação mecânica e desconsiderar fatores sociais e culturais essenciais para a educação.

Já a terceira concepção, de “pesquisa no estágio”, apresenta-se como a mais coerente com a formação de professores preparados para os desafios contemporâneos, pois integra teoria e prática, promove a reflexão crítica e incenti-

va a investigação do contexto escolar e social. No entanto, sua implementação exige ambientes formativos estruturados e o comprometimento tanto da instituição formadora quanto das escolas parceiras, o que nem sempre é viável em todas as realidades. Deste modo, é fundamental que os programas de formação busquem superar as limitações das duas primeiras concepções e alinhem-se à perspectiva investigativa, promovendo uma formação docente crítica, contextualizada e democrática.

Assim, a articulação entre estágio, pesquisa e extensão é indicada como um caminho formativo que amplia as aprendizagens significativas para o pedagogo gestor, aproximando-o da realidade escolar e da complexidade de sua prática. Isso alinha-se ao pensamento de Ferreira, Clark e Ribeiro (2020, p. 9) ao afirmarem que “o estágio supervisionado, em sua interface com a extensão e a pesquisa, possibilita que os discentes construam conhecimentos práticos sobre a gestão pedagógica, aproximando teoria e prática e favorecendo uma formação crítica e reflexiva.”

As discussões apresentadas até aqui evidenciaram a compreensão da unicidade teoria e prática, sobretudo, como elemento de transformação do sujeito histórico, o estudante que é obrigado a fazer o estágio supervisionado. Posteriormente, de posse do entendimento de que não existe, na relação teoria e prática, hierarquização, à luz dessa unicidade, buscou demonstrar, no contexto da dialética marxiana, a importância da práxis e sua reflexividade na transformação da cultura escolar por meio de uma gestão escolar participativa e democrática. Assim sendo, o próximo tópico versará a respeito do Estágio de Gestão na formação de Pedagogos críticos e reflexivos.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE GESTÃO PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Com base no exposto entendemos que o estágio supervisionado deve ser encarado como pesquisa. Isso porque, defendemos que a experiência do Estágio de Gestão não se trata de reproduzir teoria, sobretudo de forma deslocada, tampouco da atividade prática, a reprodução de modelo. Mas, como apresentado anteriormente, fonte de pesquisa, especialmente, fundamentada na concep-

ção dialética, plural e democrática haja vista que abre espaço para várias vozes e diferentes perspectivas sobre os espaços educativos. Corroborando com esse entendimento, Alves ressalta que:

os espaços de formação docente podem constituir lócus ricos de aprendizados colaborativos, nos quais a liderança ocorre de forma situacional e diferentes estilos de aprendizagem afloram, permitindo que se aprenda com a diferença e a partir do outro – e, o mais importante, que se trabalhe junto, a favor de objetivos em comum (Alves, 2012, p. 162).

Diante da assertiva, constata-se que a formação inicial do educador/gestor se constitui na relação direta entre o desconstruir para (re)construir o humano constantemente, sendo que essa relação dialética se efetiva por meio de uma prática teorizada no e para o contexto no qual ele está atuando.

Nesse interim, Freire nos faz refletir que o que é ser educador, atualmente, envolve entender o processo do “aprender para ensinar”, pois essa expressão está diretamente relacionada ao estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Logo, o estágio configura-se como um momento salutar na formação do profissional docente, pois é nesse período em que a teoria adquirida nos bancos das universidades confronta-se com a realidade no “chão da escola”.

Essa agregação entre conhecimentos teóricos e práticos é obrigatória na formação acadêmica. Entre os marcos teóricos que asseguram essa relação estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Outra garantia da imbricação entre o campo teórico e sua aplicabilidade, no contexto prático, é que o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório para a formação nos cursos de licenciatura, garantido pela Resolução CNE/CP nº 01/06, para formação dos futuros profissionais (Brasil, 2006).

Destarte o estágio, enquanto possibilidade de efetivação da relação teoria e prática, ocupa um lugar central na formação docente. Isso porque, proporciona ao educando refletir criticamente ao mesmo tempo que constrói sua identidade profissional na práxis. Tal pensamento encontra respaldo em Freire (1998, p. 43-44) ao afirmar que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É

pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse estudo, apreende-se que o Estágio de Gestão, como etapa formativa do licenciando apresenta-se como uma arena de lutas, isso porque é nesse momento que o licenciando lança mão de todo o aprendizado adquirido para resolver problemas, mediar conflitos e tomar a melhor decisão, com o intuito de proporcionar a todo o grupo um aprendizado democrático, inclusivo e dialógico. Isso é preciso para levar o pedagogo a confrontar o seu conhecimento teórico “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (Tardif, 2011, p.16) na realidade na qual está atuando.

A escola, como um espaço heterogêneo, plural e diverso, se configura como o lócus para a formação identitária do docente, tomando como ponto de partida o estágio supervisionado, aqui, o Estágio em Gestão Escolar. Isso porque,

ser gestor engloba as responsabilidades que as unidades escolares possuem, tais como: elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros. Assim, o objetivo da gestão escolar é propiciar aos estabelecimentos escolares uma administração eficiente, sendo fundamental no processo de democratização da escola, englobando tanto os aspectos pedagógicos como o aspecto burocrático (Nascimento, Mandaú, 2019, p. 48).

Nessa perspectiva, as experiências adquiridas nesse período formativo devem proporcionar as vivências do contexto da prática, a compreensão da realidade educacional brasileira, a partir de situações concretas do fazer pedagógico, bem como compreender a importância do entrecruzamento de saberes para a tomada de decisões. Tais decisões têm como premissa as necessidades dos seus alunos. Nas palavras de Santos, Spagnolo e Stöbaus

o desenvolvimento profissional, por esse viés, assume papel importante na constituição de espaços que proporcionam a escuta ativa, o entendimento do outro e a percepção da complexidade enquanto compreensão do todo, a partir das necessidades individuais e coletivas (Santos, Spagnolo e Stöbaus, 2018, p. 76).

Com base nessa compreensão, atina-se que a prática de estágio se apresenta como a oportunidade de os licenciandos compreenderem melhor o fazer pedagógico, dentro de uma realidade concreta que poderá apresentar características e anseios distintos das suas perspectivas e crenças.

Para o licenciando dar conta dessa gama de entendimentos, a respeito do seu campo de estágio, este deve ser contínuo na sua formação, deve transcender a ideia de obrigatoriedade curricular, bem como conhecer a realidade, a fim de gerar experiências significativas e transformadoras, tanto para si como para o outro. A esse respeito, Luckesi (2014) assinala que:

Formar o educador, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas especificamente o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional (Luckesi, 2014, p. 28-29).

Diante das ponderações apresentadas, pode-se verificar, durante toda a caminhada formativa do profissional pedagogo, que o seu lócus de atuação será, sempre, a escola enquanto um organismo vivo. Logo, o educador precisa estar preparado para atuar como agente de mudança da realidade que trabalha.

Para tanto, podemos constatar que o estágio supervisionado de Gestão Escolar se configura tanto como um período de grandes desafios, como também de grandes aprendizados, pois é nesse momento que o licenciado tem a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico adquirido e entender a dinâmica da cultura escolar.

Os aprendizados adquiridos nesse campo de estágio são inúmeros, uma vez que, por meio dessa prática, o licenciado conseguirá estabelecer as relações necessárias, construir laços, entrelaçar saberes, aprender com o diferente, desnudar-se de crenças e dogmas, bem como proporcionar ambientes em que o aprender possa ser lúdico, prazeroso.

Dito de outra maneira, é no estágio que o educando pode criar e recriar a sua realidade, a fim de torná-la acessível, democrática e dialógica. Por essa razão, o estágio, de algum modo, precisa refletir a complexidade da profissão

docente, ou seja, esse momento de aprendizado, na relação teoria e prática, faz com que o licenciado possa, com autonomia, colocar-se como alguém que, em uma espécie de mão dupla, ensina aprendendo e aprende ensinando.

Diante das ponderações elencadas acerca da importância da relação teoria e prática no estágio para a formação de professores pesquisadores, compreende-se o período de estágio supervisionado configura-se como um momento profícuo e salutar para os licenciados, haja vista que, além da oportunidade de os acadêmicos confrontarem a teoria a partir de uma prática crítica e reflexiva, é importante para a formação da identidade política por meio da participação e engajamento coletivo no contexto educacional com as necessidades, contradições e particularidades circunstanciais. Alinhada a essa ideia Barreiro e Gebran (2006, p. 71) advertem que “o estágio deve contemplar a formação do professor capaz de atender às demandas de uma realidade que se faz nova e diferente”.

O ESTÁGIO DE GESTÃO COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA DO PEDAGOGO A PARTIR DA PRÁXIS

Ao compreender a abrangência da atuação do pedagogo, faz-se premente destacar que os estágios devem garantir uma formação ampla e capaz de responder às demandas dos profissionais sociais e os desafios apresentados pelas instituições educacionais a fim de superar a visão dicotômica entre teoria e prática e a partir da visão dialética de reflexão do pedagogo transformar essa relação em práxis.

Ao defender o estágio de gestão como um fase importante e salutar na formação do pedagogo entendemos que este, possibilita, ao estagiário, contato a setores da escolar desconhecidos ou com pouco contato aos professores como: aspectos legais, financeiro e rotina burocrática. Melhor dizendo, a experiência na gestão escolar contribui para que entenda a dinâmica da escola no seu sentido macro uma vez que eles têm contato com a funcionalidade estrutural, bem como com toda a comunidade escolar.

Durante o estágio de gestão o acadêmico tem a possibilidade de experimentar os desafios e dilemas das escolas campo de atuação e comunidade por meio

de uma relação dialógica, a partir do enfoque de uma gestão democrática. Essa proposta de gestão democrática é assegurada desde a Constituição de 1988, seguida da LDB 9394/96 delegam aos sistemas de ensino as normas da gestão democrática: “Art.14. [...] os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica” (BRASIL, 1996).

A gestão escolar democrática, defendida nesse trabalho, vai de encontro à proposta de gestão em que existe uma cultura escolar autoritária. Na visão autoritária de gestão, ainda vista em muitos contextos escolares, os espaços de participação e de decisão da comunidade escolar é reduzido e alinhados aos interesses da equipe gestora. Melhor dizendo, “prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionário (Libânio, Oliveira, Toschi, 2012, p. 323-324)”. Na contramão desse processo defendemos que a formação de pedagogos tem como escopo o compromisso com a ética e cidadania, atina-se a importância de compreender a formação de gestores na perspectiva democrática pode contribuir para a formação de professores críticos e reflexivos.

Segundo Borssoi (2012, p.18) a formação inicial de pedagogos que tem como compromisso o: “engajamento político no sentido de participação de projetos de interesses comuns, temáticas que garantem uma formação baseada na liberdade de agir e pensar, fundada no constante debate e na preparação para a ação”. Esse pensamento se alinha à concepção de gestão democrática.

A esse respeito Ferreira, Clark e Ribeiro (2020) afirmam que a gestão democrática é essencial para reposicionar a educação diante dos desafios globais contemporâneos, preparando sujeitos emancipados por meio da solidariedade e da participação, imprescindíveis para a construção de uma sociedade humana, justa e sustentável. O pedagogo é um profissional que deve possuir uma formação multifacetada para atuar na docência, coordenação e gestão, em espaços escolares e não escolares.

Isso evidencia a amplitude das funções do pedagogo e a necessidade de uma formação curricular flexível e abrangente para atender demandas diversas,

refletindo a diversidade dos espaços e das atribuições do profissional da Pedagogia na atualidade. Assim sendo, a

formação de gestores(as) escolares necessita ser múltipla, contar com a proatividade do(a) próprio(a) gestor(a) em formação, assim como compreender que esse processo é individual, é coletivo e é social, pois sendo a gestão do trabalho pedagógico perpassada por todos esses elementos há a necessidade de se pensar uma formação que dialogue com essa complexidade (Ferreira; Clark; Ribeiro, 2020, p. 4).

Essa afirmação destaca que a formação para gestão escolar deve ir além dos campos teórico e técnico, devem englobar as dimensões pessoais e sociais, promovendo protagonismo e uma perspectiva coletiva que reconheça a complexidade da gestão democrática.

Com o uso “visão democrática”, a escola, por meio do novo modelo de gestão, aproximou-se ou buscou se aproximar da comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, pais e alunos integrados como um corpo social. Decerto que a ideia de gestão democrática não é uma realidade na sua totalidade. O pilar capital para o processo democrático é a descentralização do poder, a participação coletiva. Todavia, não existe, na cultura brasileira, uma sólida compreensão do processo democrático, isto é, uma cultura de construção coletiva, ação que se restringe, em grade medida, aos movimentos sociais.

O Brasil como sabido não goza, é fato, de um lastro de democracia, participação popular. Mas, no que corresponde a legalidade, existem instrumentos que primam para esse caminho, basta observar a Constituição Federal, artigo 206, diz que o ensino será ministrado com base na gestão democrática. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 14, diz que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática.

Pois bem, legalmente as portas estão abertas, existem marcos legais que expressam os caminhos da gestão democrática, uma infinidade de pesquisas acadêmicas que orientam para esse fim, mas compete a seguinte pergunta: existe uma cultura de educação para democracia? Para Freire, na obra Política e Educação, “Nenhuma reflexão em torno de educação e democracia pode ficar ausente da questão de poder, da questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça” (2003, p.192).

Com isso conclui-se que o estágio em Gestão Educacional configura-se como a oportunidade de os acadêmicos, futuros gestores, por meio de uma relação dialógica e participativa com a comunidade escolar e demais agentes sociais construírem espaços democrático e reflexivos em que todos possam participar, pois um espaço escolar que todas as vozes encontram eco e estão abertos à construção de conhecimento coletiva a exclusão cede lugar para a inclusão, por meio da igualdade de oportunidades e a justiça social. Essa análise é fundamental para compreendermos que a democratização da educação exige ir além da igualdade formal e promover políticas que combinem justiça social e igualdade material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto evidencia o papel fundamental do estágio supervisionado em gestão educacional como espaço privilegiado para a construção da identidade profissional do pedagogo, alicerçado na práxis – a união dialética e transformadora entre teoria e prática. Ressalta-se que o estágio não pode ser uma mera reprodução de modelos ou instrumentalização técnica, mas deve ser concebido como um momento de pesquisa, reflexão crítica e construção coletiva de saberes.

A formação do gestor escolar, por meio do estágio, deve abranger a compreensão da complexidade da escola enquanto espaço plural e heterogêneo, onde a gestão democrática se apresenta como um princípio basilar para garantir a participação ativa da comunidade escolar. Para tanto, é imprescindível superar a cultura autoritária e burocrática que ainda predomina em muitos contextos, fortalecendo o protagonismo dos futuros pedagogos em sua atuação ética e cidadã.

Além disso, o texto destaca que a gestão democrática extrapola documentos legais e normativas, demandando uma prática efetiva de inclusão, diálogo e justiça social, que são fundamentais para a democratização da educação e a formação de sujeitos conscientes e emancipados.

Por fim, o estágio em gestão escolar é apontado como etapa decisiva para preparar pedagogos críticos, reflexivos e engajados, capazes de agir

como agentes de mudança na realidade educacional. A formação deve ser contínua, envolvente e comprometida com as demandas contemporâneas, enfatizando a necessidade de uma prática educativa que articule conhecimento teórico, prática contextualizada e pesquisa permanente, impulsionando transformações significativas na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, A. R. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 jun. 2025.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação para uma formação humana**: conceitos e possibilidades. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

FERREIRA, Lúcia Gracia; CLARK, Georgia Nellie; RIBEIRO, Djeissom Silva. Formação do pedagogo para gestão escolar: experiência curricular em interface com extensão. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, p. ahead of print, 2020. ISSN 2317-6571.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GUERRA, A. de L. e R. *et al.* Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 7, p. e4019, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019>. Acesso em: 25 out. 2025.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, A.; TOSCHI, C. Formação de professores e gestão escolar: desafios atuais. In: LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, A.; TOSCHI, C. (Org.). **Formação de professores: políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 320-340.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

NASCIMENTO, Luciana Gomes Teixeira; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. **A formação do pedagogo para atuar na gestão escolar: o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba**. Revista Educação e (Trans) formação, Garanhuns, v. 4, n. 2, p. 47-61, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/index>. Acesso em: 12 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Beatriz de Arruda. **A prática de ensino na formação de professores: limites e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Wagner de Oliveira. O elo inseparável: teoria e prática na formação docente. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Educação*, 2016. Disponível em repositórios acadêmicos.

SANTOS, M. et al. **Formação profissional e desenvolvimento de competências na gestão escolar**. São Paulo: XYZ, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VEIGA, José Carlos. **Formação docente: desafios e perspectivas**. São Paulo, 2012.

CAPÍTULO 7

O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Vanessa Rosana Peluchen Camargo
Doi: 10.48209/978-65-5417-622-7

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, componente obrigatório dos cursos de licenciatura conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), é o momento em que o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola, observar os desafios da docência e a partir disso desenvolver competências profissionais fundamentais para a sua formação enquanto docente.

Assim, o estágio supervisionado constitui-se em um momento formativo essencial nos cursos de licenciatura, especialmente na Pedagogia, pois permite ao futuro professor vivenciar de forma concreta as demandas e dinâmicas da prática docente. Nesse processo, o professor supervisor da instituição de ensino desempenha um papel singular, sendo mediador entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar.

Além disso, é importante mencionar que sua função ultrapassa a simples observação do desempenho do estagiário e atribuição de notas por desempenho, atuando também como orientador e formador, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das práticas e metodologias fundamentais ao exercício da docência.

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa função assume contornos ainda mais delicados, pois se trata de etapas em que o trabalho pedagógico exige não apenas domínio de conteúdos, mas também sensibilidade para lidar com o desenvolvimento integral da criança. O professor

supervisor, por estar inserido no cotidiano da escola, compreende as especificidades do contexto, as necessidades das crianças e as estratégias mais adequadas para promover aprendizagens significativas. Assim, pode orientar o estagiário na escolha de metodologias, na organização de atividades, processos avaliativos e na gestão da sala de aula, ajudando-o a transformar teorias aprendidas na universidade em práticas pedagógicas coerentes e eficazes.

Em relação a atribuição de notas, é importante mencionar que o supervisor é também responsável por oferecer devolutivas construtivas, apontando avanços e desafios, estimulando a autocritica e o aperfeiçoamento profissional. Essa postura contribui para que o futuro professor desenvolva autonomia, capacidade de análise e habilidades para lidar com a complexidade da prática docente.

No entanto, para que essa mediação seja efetiva, é necessário reconhecer que o professor supervisor também precisa de respaldo institucional e formação acadêmica específica para exercer essa função. A ausência de uma política clara de valorização e preparação para a supervisão de estágios pode limitar o potencial desse processo formativo. Assim, torna-se imprescindível compreender a supervisão como um espaço de diálogo, cooperação e responsabilidade entre a instituição de ensino e a universidade, fortalecendo a integração teoria-prática e assegurando que o estágio seja, de fato, um momento de aprendizagem significativa para o licenciando.

Em síntese, o professor supervisor, ao acompanhar e avaliar o estagiário na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, atua como peça-chave para a formação docente, pois promove a aproximação entre o saber acadêmico e a experiência concreta, contribui para o desenvolvimento de competências profissionais e incentiva a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Valorizar e qualificar essa função significa investir diretamente na qualidade da educação e na formação de professores capazes de responder aos desafios da escola contemporânea.

Considerando essa breve caracterização, com essa breve pesquisa temos por objetivo refletir sobre a função do professor supervisor na supervisão de estagiários, ressaltando seu papel na promoção da aprendizagem prática e na consolidação de saberes teóricos. Para tanto, metodologicamente, a mesma per-

passa quatro momentos. Primeiramente temos uma reflexão analítica a partir de teóricos e pesquisadores que discutem o estágio supervisionado, principalmente o papel do professor supervisor da instituição de ensino.

No segundo momento, realizamos uma pesquisa de campo com uma amostra de 12 professores da rede pública de ensino dos municípios de União da Vitória – PR e Porto União – SC tanto da educação infantil, quanto dos anos iniciais do ensino fundamental, adotando como instrumento de coleta de dados, o questionário anônimo. A partir de três questões estruturadas, os professores foram convidados a responder descritivamente sobre suas percepções, vivências e experiências enquanto professores supervisores nas instituições de ensino. Nomeadamente, as mesmas foram assim delimitadas: Questão 1. Como você percebe a presença e a atuação dos alunos estagiários durante o estágio supervisionado em sua sala de aula? Questão 2. Na sua opinião, quais são os aspectos mais importantes que devem ser desenvolvidos durante o estágio supervisionado? e Questão 3. O que você considera essencial para a formação do aluno estagiário no contexto da prática em sala de aula?

A partir das respostas obtidas, o terceiro momento foi direcionado a organização dos dados em tabela numerada (Prof. 1, Prof. 2 e assim sucessivamente). Na sequência, utilizando-se de mecanismos da inteligência artificial foram organizados gráficos considerando as palavras mais mencionadas pelos professores. Ainda em relação a sistematização dos dados, as respostas foram transformadas e preparadas em um corpus textual para rodar no *software* Iramuteq, considerando -se que o mesmo permite analisar de forma sistemática respostas de questionários, entrevistas, relatórios, documentos oficiais e produções acadêmicas, garantindo maior rigor metodológico. Em nosso caso, os relatórios gerados consideram: análises de similitude, classificação hierárquica descendente (CHD) e nuvem de palavras, elementos que possibilitam uma visão ampla e detalhada dos dados, além de auxiliar o pesquisador a compreender de forma mais profunda as representações, sentidos e discursos presentes nos diferentes contextos da educação.

Por fim, nosso quarto momento é direcionado para as percepções analíticas e reflexivas acerca das vivências dos professores supervisores do estágio supervisionado nas instituições de ensino considerando os gráficos e os relatórios gerados pelo *software*.

O PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ALGUNS APONTAMENTOS

O professor supervisor de estágio na instituição de ensino desempenha uma função estratégica no processo formativo dos licenciandos, atuando como elo essencial entre a universidade e a escola. Nesse contexto, o supervisor não se limita a observar ou validar o trabalho do estagiário, mas exerce um papel de mediador pedagógico, orientador e avaliador, contribuindo para a construção da identidade profissional do futuro professor.

Além disso, como afirma Maciel (2022), em relação a formação de professores, um instrumento legal de afirmação do discurso oficial das propostas que envolvem o estágio é a Resolução 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). Na referida resolução, a articulação entre teoria e prática é citada como fundamento da política de formação docente e na organização curricular dos cursos superiores para docência, com destaque para a parceria entre universidade e escola.

No contexto escolar, o professor supervisor é o responsável por acolher formalmente o estudante no início do estágio, apresentando-lhe tanto aspectos relacionados à sua experiência profissional quanto às especificidades da docência e do ambiente escolar. Essa aproximação, possibilitada pelo Estágio Curricular Supervisionado, contribui para a construção de um saber de natureza prática por parte dos estagiários (Tardif, 2014).

Para Pimenta e Lima (2012), a supervisão de estágio implica um acompanhamento sistemático, em que o professor supervisor compartilha com o licenciando a responsabilidade pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Essa orientação demanda a capacidade de traduzir os princípios e fundamentos teóricos aprendidos na universidade em estratégias aplicáveis à realidade escolar, respeitando as particularidades da faixa etária e do contexto sociocultural dos alunos.

No ambiente escolar, o professor supervisor atua como referência profissional, oferecendo ao estagiário um modelo de conduta ética, compromisso social e competência técnica. Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, essa função assume relevância ampliada, pois se trata de etapas em que o desenvolvimento integral da criança depende de práticas pedagógicas sensíveis, planejadas e intencionalmente mediadas. O supervisor, por sua vivência cotidiana, detém o conhecimento tácito das dinâmicas escolares e das necessidades do grupo, sendo capaz de orientar o estagiário tanto em questões metodológicas quanto na gestão de relações interpessoais e situações desafiadoras.

De acordo com Pimenta e Lima (2012) o estágio supervisionado constitui uma oportunidade para o licenciando observar, refletir, intervir e construir sua identidade docente. Na educação infantil, essa experiência é ainda mais significativa, pois envolve o contato direto com crianças pequenas em fase crucial de desenvolvimento. É nesse contexto que o estagiário aprende a lidar com aspectos como acolhimento, afetividade, planejamento de experiências significativas e respeito à singularidade infantil.

Segundo Libâneo (2013), o estágio deve ser compreendido como parte do processo de aprendizagem do professor, e não apenas como um momento de aplicação de conteúdo. Portanto, é fundamental que esse espaço seja orientado por intencionalidade pedagógica e crítica reflexiva, possibilitando que o estagiário compreenda as múltiplas dimensões da prática docente.

Já para Tardif (2014), os saberes da prática (adquiridos na experiência profissional) são fundamentais na formação inicial dos professores. O supervisor, ao compartilhar suas vivências e justificar suas ações, contribui para que o estagiário compreenda a complexidade da docência e desenvolva seu próprio repertório pedagógico.

Além disso, como afirmam Oliveira e Batista (2020), o estágio supervisionado caracteriza-se também como um processo formativo para o professor supervisor, que ao orientar o estagiário, revisita suas práticas, atualiza seus conhecimentos e fortalece seu papel como educador e formador. Assim, a supervisão se constitui em uma relação de aprendizagem mútua, que beneficia tanto o licenciando quanto o professor da escola.

Importante mencionar, entretanto, que a eficácia da supervisão do estágio depende de condições institucionais adequadas, como carga horária destinada à orientação, clareza dos objetivos do estágio e integração entre a escola e a universidade. Sem tais condições, corre-se o risco de transformar a supervisão em um ato burocrático, esvaziando seu potencial formativo. Nesse sentido, é fundamental que políticas educacionais e projetos pedagógicos reconheçam e valorizem a importância dessa função, investindo na formação continuada do professor supervisor e fortalecendo a parceria interinstitucional.

Para Maciel (2022, p.63) os estudantes “adentram a realidade dos espaços onde o ensino se manifesta, realizam observações e partilham os contextos e situações vivenciadas”. Nessa direção, as ações, realizadas reflexivamente, “favorecem a constituição de saberes e de saber-fazer nos futuros professores”. Em suma, a vivência na instituição de ensino possibilita ampliar a constituição de saberes, práticas e metodologias necessárias a prática docente.

Apesar de sua relevância, o estágio supervisionado enfrenta desafios significativos. Um deles é a fragilidade do diálogo entre universidade e escola, que pode gerar desencontros entre as expectativas acadêmicas e as possibilidades reais da prática escolar (Pimenta; Lima, 2012). Além disso, muitos professores supervisores não recebem formação específica para essa função, o que dificulta uma atuação intencional e sistemática.

Outro desafio recorrente está relacionado à ausência de uma política institucional que valorize o papel do professor supervisor. Muitos desses profissionais não recebem formação específica para essa função, o que dificulta uma atuação intencional, sistemática e crítica. Em diversos contextos, o acompanhamento do estagiário é visto como uma tarefa adicional, sem reconhecimento adequado na carga horária ou na remuneração docente, o que impacta diretamente na qualidade da orientação.

Além disso, as condições estruturais e pedagógicas das instituições-campo muitas vezes não favorecem a realização de práticas diversificadas e reflexivas. A falta de tempo, de recursos materiais e de espaços de diálogo entre supervisores, orientadores e estagiários limita o potencial formativo do estágio. Assim, torna-se imprescindível repensar as relações institucionais e os proces-

soos formativos, garantindo que o estágio seja, de fato, um espaço de integração entre teoria e prática, de desenvolvimento profissional e de consolidação da identidade docente.

Contudo, há caminhos possíveis para fortalecer essa etapa da formação. A criação de parcerias efetivas entre universidades e instituições escolares, o reconhecimento da função do supervisor como parte da formação docente e o incentivo a projetos colaborativos são algumas estratégias que podem qualificar a experiência do estágio (Zeichner, 2010).

Outro ponto essencial que integra as vivências do estágio, diz respeito a avaliação realizada pelo professor supervisor da instituição a partir da observação da experiência do acadêmico licenciando. Sobre isso, é importante destacar que a mesma deve ser entendida como um processo formativo. Segundo Villas Boas (2006), o acompanhamento avaliativo deve propiciar ao estagiário devolutivas construtivas que estimulem a reflexão crítica, a autoavaliação e o aprimoramento contínuo. Essa perspectiva afasta-se de uma visão meramente classificatória ou com fins de aprovação, assumindo também a função de suporte para a autonomia e a segurança profissional do licenciando.

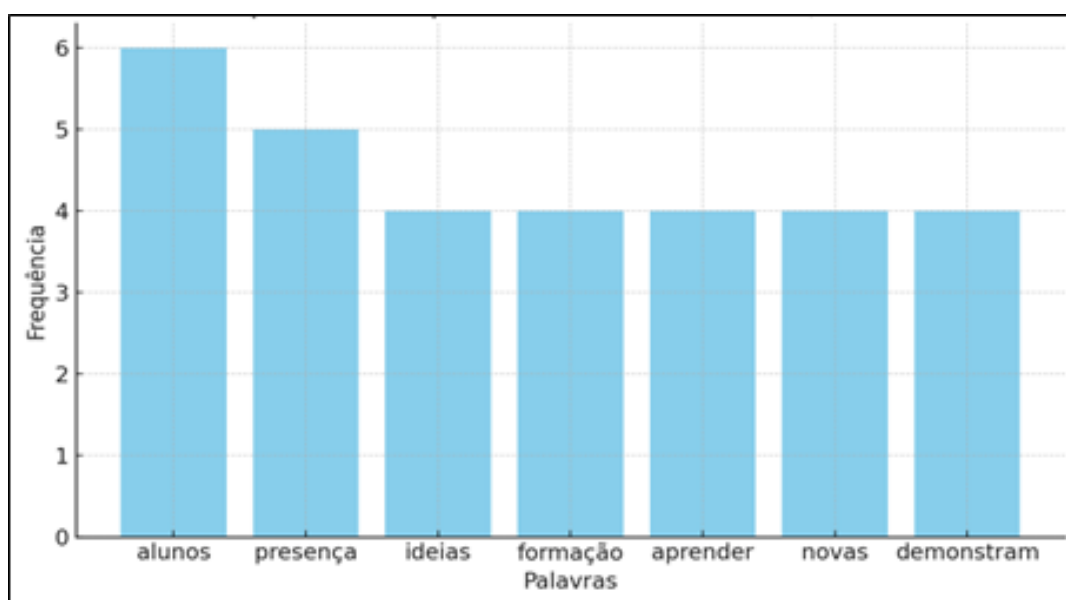
Além disso, para Maciel (2022), o estágio caracteriza-se como espaço formativo, na medida em que funciona como um ambiente privilegiado para mobilização dos saberes necessários à atuação docente, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento profissional dos licenciandos.

Em síntese, o professor supervisor de estágio na instituição de ensino é um agente central na formação docente. Seu papel ultrapassa a mera supervisão técnica, constituindo-se em uma prática pedagógica complexa, que exige competências relacionais, capacidade reflexiva e compromisso com a qualidade da educação. Ao acompanhar e avaliar o estagiário de forma sistemática, crítica e colaborativa, o supervisor contribui não apenas para a formação de um professor mais preparado, mas também para o fortalecimento da própria escola como espaço de aprendizagem compartilhada.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DO PROFESSOR SUPERVISOR

Considerando a contextualização e reflexão teórica, esse capítulo direciona-se as percepções relacionadas a pesquisa de campo, cuja sistematização ocorre em dois momentos: no primeiro são realizadas discussões analíticas a partir da organização de gráficos acerca das menções dos professores nos questionário e, no segundo, com o apoio do *software* Iramuteq, foram gerados relatórios, os quais caracterizam-se como bases para as reflexões analíticas, considerando-se que, como já mencionado, o *software* livre possibilita análises estatísticas de dados textuais, pois ajuda a organizar e sistematizar grandes volumes de texto, conferindo rigor metodológico às interpretações, identifica tendências discursivas, no sentido de entender como certos conceitos pedagógicos, políticas educacionais ou práticas docentes são representados nos discursos e amplia a validade e confiabilidade dos resultados, ao empregar análises estatísticas sobre o *corpus* textual.

Gráfico 1. Frequência das palavras relacionadas a Questão 1.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo

Conforme ilustrado, o gráfico 1 evidencia a frequência das palavras selecionadas na percepção de 12 professores da rede pública de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nos municípios de União da

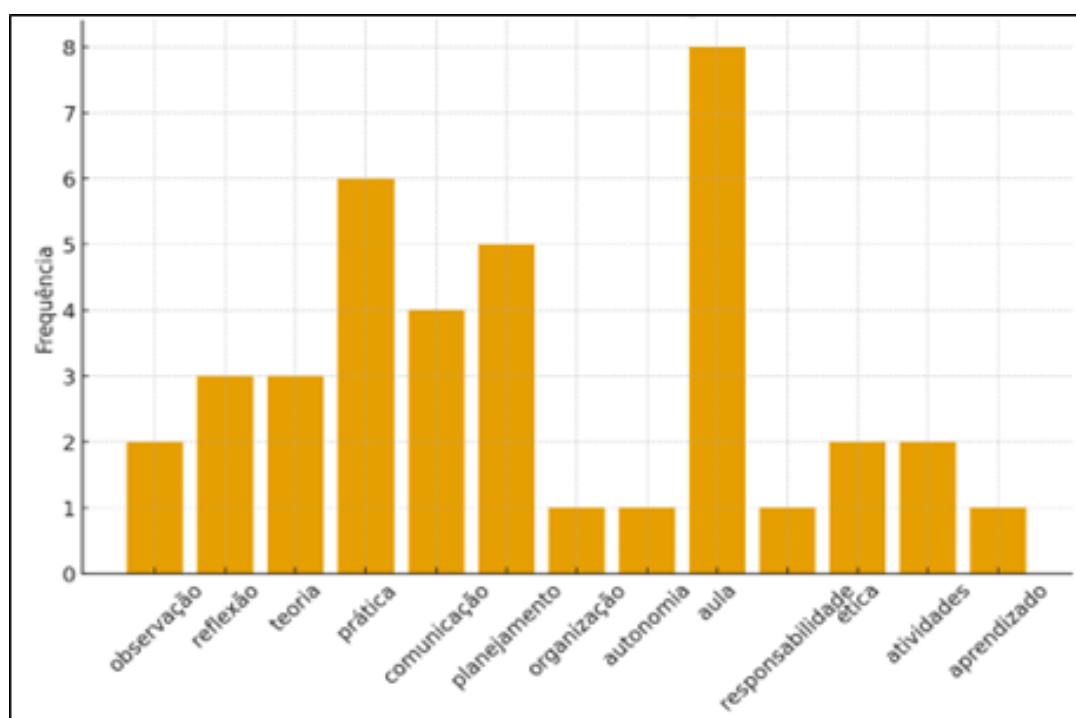
Vitória (PR) e Porto União (SC). Observa-se que a palavra **“alunos”** é a mais recorrente, aparecendo seis vezes, o que indica que a atenção dos docentes se concentra, prioritariamente, na presença e atuação dos estudantes durante o estágio supervisionado. Essa predominância sugere que a participação direta dos estagiários na rotina escolar é um elemento central na avaliação dos professores, evidenciando uma preocupação com o engajamento e o comportamento dos futuros profissionais em contextos reais de aprendizagem.

Em seguida, a palavra **“presença”** aparece cinco vezes, reforçando a relevância atribuída pelos docentes à constância e à assiduidade dos estagiários, elementos que se mostram fundamentais para a construção de experiências significativas em sala de aula. A presença física não é meramente contabilizada, mas implica envolvimento ativo e participação nas atividades pedagógicas, mostrando que o acompanhamento do estagiário não se limita à observação, mas à inserção prática na dinâmica escolar.

As palavras **“ideias”**, **“formação”**, **“aprender”**, **“novas”** e **“demonstram”** aparecem quatro vezes cada, sinalizando que os professores também valorizam aspectos relacionados à construção do conhecimento e ao desenvolvimento profissional dos estagiários. O destaque dado às **“ideias”** e à capacidade de **“demonstrar”** competências indica que os docentes percebem o estágio como um espaço de aplicação e experimentação de estratégias pedagógicas, favorecendo o aprendizado ativo. A frequência de termos ligados à **formação e aprendizagem** reforça a visão do estágio como um momento de consolidação do saber teórico na prática cotidiana, promovendo o crescimento profissional do estudante.

De forma geral, o gráfico 1 evidencia que a percepção dos professores é multifacetada: ao mesmo tempo que valoriza a presença e a participação ativa dos estagiários, também reconhece a importância do desenvolvimento de competências, da inovação pedagógica e da capacidade de refletir sobre a prática. Isso sugere que o estágio supervisionado é considerado um espaço de interação rica entre teoria e prática, essencial para a formação docente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2. Frequência das palavras relacionadas a Questão 2.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa de campo

A análise dos dados coletados e ilustrados no gráfico 2 evidenciam aspectos centrais que devem ser desenvolvidos no âmbito do estágio supervisionado. O gráfico construído a partir das respostas demonstra maior recorrência de termos como planejamento, prática, observação, reflexão, comunicação e atividades, elementos que se configuram como pilares fundamentais para a formação inicial docente.

O destaque para a palavra “planejamento” mostra a preocupação dos professores com a capacidade do estagiário em organizar e estruturar suas ações pedagógicas, considerando tanto os objetivos de aprendizagem quanto as especificidades da turma. Este resultado converge com a literatura acadêmica, que aponta o planejamento como instrumento indispensável para transformar a teoria em prática pedagógica efetiva. Além disso, a presença frequente dos termos prática e observação revela a importância atribuída ao contato direto com a realidade escolar, possibilitando ao estagiário compreender os desafios cotidianos e exercitar o olhar crítico diante das situações que emergem em sala de aula.

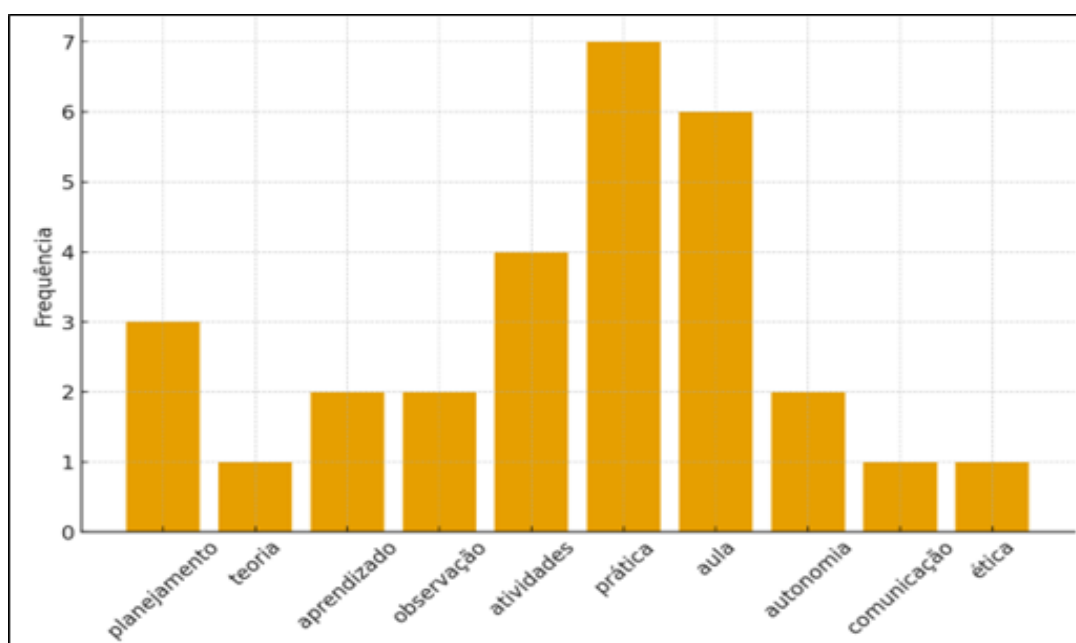
Outro ponto de relevância identificado é a ênfase na reflexão sobre as práticas pedagógicas. A frequência deste termo indica que os docentes es-

peram que o estágio não se limite a uma atuação técnica, mas que promova processos reflexivos sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, o estágio é percebido como espaço privilegiado para que o estagiário articule teoria e prática, revise concepções e desenvolva autonomia intelectual e profissional, elementos fundamentais destacados anteriormente a partir de Pimenta e Lima (2012).

Além disso, as palavras “comunicação” e “atividades” apontam para a necessidade de que o futuro professor desenvolva habilidades relacionais e didáticas. A comunicação eficaz é compreendida como condição para o diálogo com estudantes, colegas e comunidade escolar, enquanto a elaboração de atividades diversificadas se apresenta como recurso essencial para contemplar as diferentes formas de aprender.

Dessa forma, a análise do gráfico 2 sugere que os professores participantes da pesquisa reconhecem no estágio supervisionado uma etapa decisiva da formação docente, concebendo-o como espaço de construção de saberes práticos, desenvolvimento de habilidades reflexivas e consolidação de competências profissionais. Tais achados corroboram a ideia de que o estágio, mais do que uma exigência curricular, constitui-se em prática formativa capaz de preparar o futuro professor para lidar com a complexidade da sala de aula e da instituição escolar.

Gráfico 3. Frequência das palavras relacionadas a Questão 3.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo

Com base no gráfico 3, é possível perceber que alguns elementos se destacam na percepção dos professores sobre o estágio supervisionado. Os termos “**prática**” (7 ocorrências) e “**aula**” (6 ocorrências) aparecem com maior frequência, seguidos por “**atividades**” (4 ocorrências) e “**planejamento**” (3 ocorrências). Já “**teoria**”, “**comunicação**” e “**ética**” apresentam baixa recorrência, com apenas uma menção cada.

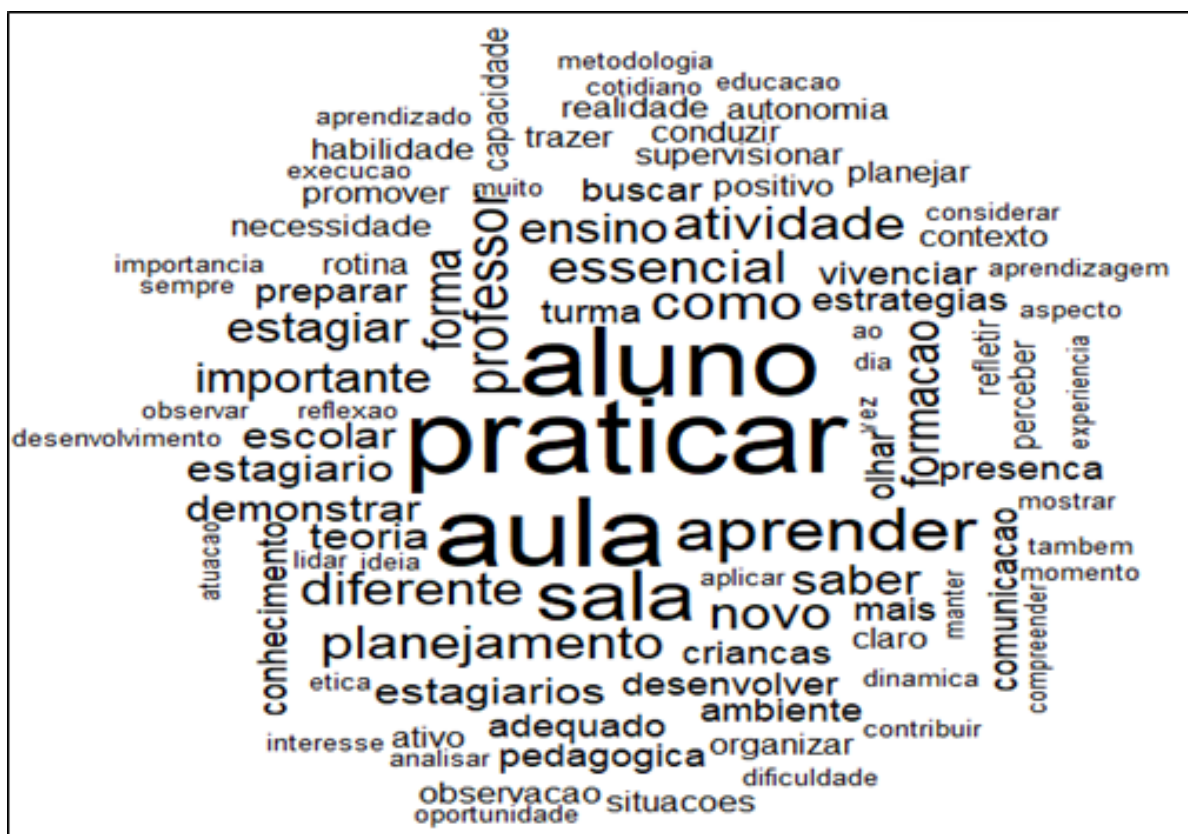
Essa distribuição sugere que, no âmbito do estágio supervisionado, os docentes valorizam principalmente a dimensão **prática** do processo formativo, compreendida como um espaço de experimentação concreta das aprendizagens. A ênfase nas palavras “aula” e “atividades” reforça a ideia de que os estagiários são vistos como participantes ativos no cotidiano escolar, contribuindo e aprendendo por meio da vivência direta em sala.

Por outro lado, a baixa frequência dos termos “teoria”, “ética” e “comunicação” aponta para um desafio: o estágio, embora seja um espaço privilegiado de aproximação entre universidade e escola, ainda tende a ser interpretado de maneira mais operacional do que reflexiva. Isso pode indicar fragilidade na articulação entre teoria e prática, o que é fundamental para a consolidação da identidade docente, aspecto esse destacado inclusive por Pimenta e Lima (2012).

Assim, a análise do gráfico 3 evidencia que os professores reconhecem no estágio supervisionado um espaço essencialmente prático, voltado ao aprendizado de sala de aula. No entanto, a pouca menção a dimensões formativas mais amplas sugere a necessidade de fortalecer o caráter reflexivo e crítico dessa experiência, de modo a garantir que o estagiário não apenas execute tarefas, mas também desenvolva autonomia, postura ética e capacidade de articular teoria e prática em sua futura atuação profissional.

A partir do exposto, nos direcionamos para o segundo momento de nossa reflexão com apoio do *software* Iramuteq, buscando aprofundar as análises dos dados, considerando-se que o mesmo oferece uma base empírica sólida para a construção de categorias teóricas e para a compreensão mais aprofundada dos fenômenos educacionais.

Figura 1. Relatórios *Software* Iramuteq – Nuvem de Palavras



Fonte: Relatórios Iramuteq (2025)

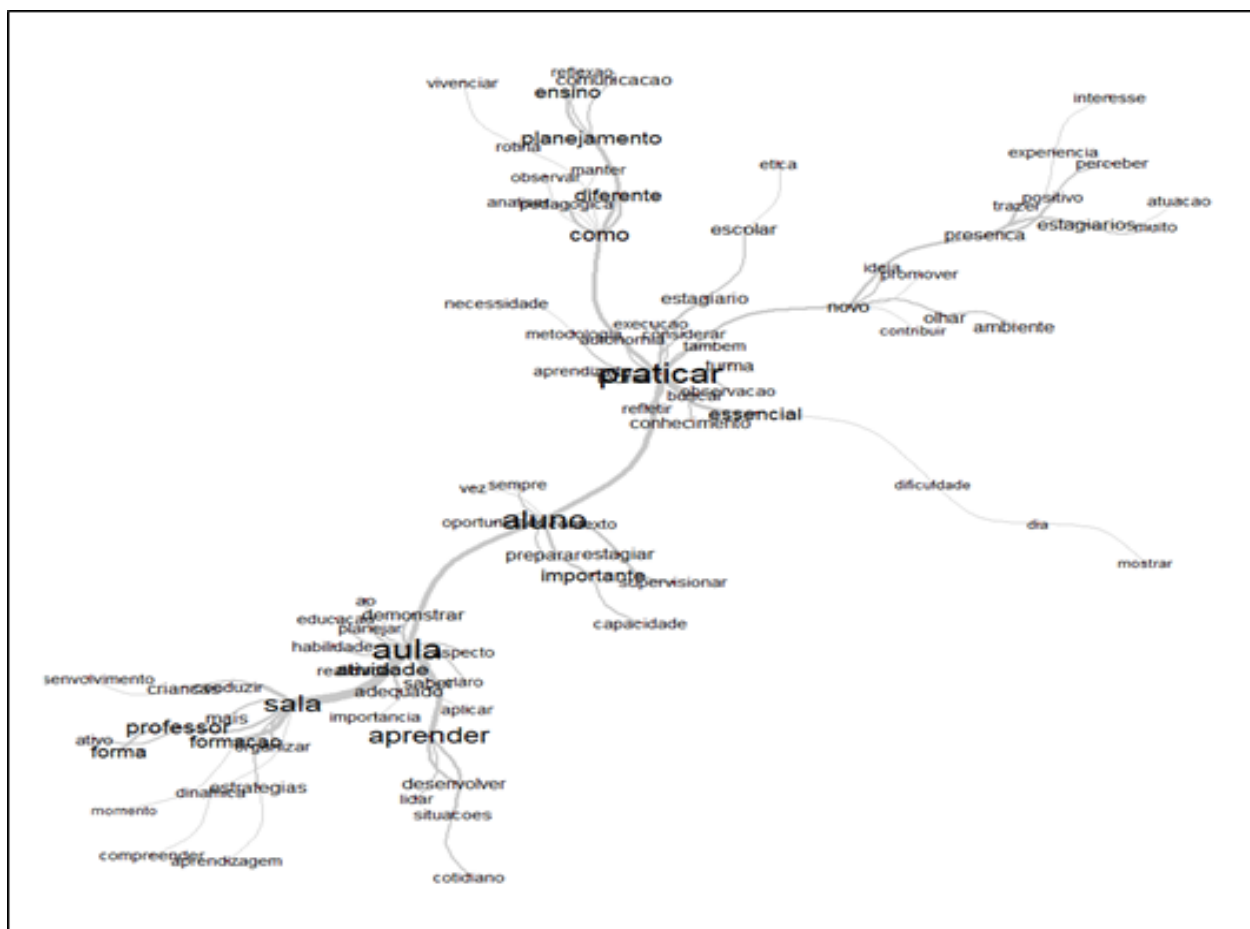
Observando a nuvem de palavras gerada pelo Iramuteq (figura 1), nota-se que as formas ativas mais destacados são “aluno”, “praticar”, “aula”, “sala”, “aprender”, “planejamento” e “formação”. A centralidade desses vocábulos indica que os professores compreendem o estágio supervisionado principalmente como um espaço de vivência prática no ambiente escolar, onde o estagiário assume papel ativo em atividades de ensino e aprendizagem.

O destaque de “praticar” e “aula” reforça a valorização da experiência direta com a docência, vista como essencial para consolidar saberes e habilidades. Isso dialoga com Tardif (2014), que ressalta a importância do saber experiencial na constituição da identidade docente. Além disso, a presença de termos como “planejamento” e “formação” revela que os professores reconhecem a necessidade de articular a prática com a organização pedagógica, demonstrando que o estágio vai além da execução de tarefas, envolvendo também reflexão e preparo para o exercício profissional.

Ao mesmo tempo, palavras como “reflexão”, “observação”, “comunicação” e “teoria”, embora menos evidentes, sugerem que ainda existe um espaço para fortalecer a dimensão crítica e integradora do estágio supervisionado. Isso remete à análise de Pimenta e Lima (2012), que defendem o estágio como um campo de articulação entre teoria e prática, e não apenas como um momento de aplicação técnica.

Assim, a nuvem de palavras aponta para uma visão do estágio supervisionado que privilegia a prática em sala de aula como eixo formativo central, mas que precisa ser complementada por um movimento de reflexão crítica, garantindo que o estagiário desenvolva autonomia, consciência ética e capacidade de compreender a complexidade do trabalho docente. O desafio, portanto, é transformar a prática em experiência formativa plena, onde o fazer pedagógico esteja permanentemente em diálogo com o pensar educativo.

Figura 2. Relatórios *Software* Iramuteq – Árvore de Similitude



Fonte: Relatórios do Software (2025)

A árvore de similitude gerada pelo Iramuteq permite visualizar as relações de proximidade e co ocorrência entre os termos mais mencionados nas respostas dos professores acerca do estágio supervisionado. O núcleo central da representação é a palavra “praticar”, que aparece fortemente conectada a “aluno”, “aula”, “sala”, “aprender” e “formação”. Essa centralidade revela que a prática docente é percebida como eixo estruturante do estágio, funcionando como elo entre a presença do estagiário e o processo formativo que se concretiza no espaço escolar.

Outro aspecto importante é a ramificação que une “planejamento”, “ensino” e “comunicação”, indicando que os docentes também associam o estágio a dimensões organizacionais e relacionais do trabalho pedagógico. Isso reforça a compreensão de que a experiência prática não se resume à execução de atividades, mas também exige capacidade de organizar, refletir e dialogar, competências indispensáveis para o exercício profissional da docência (Pimenta; Lima, 2012).

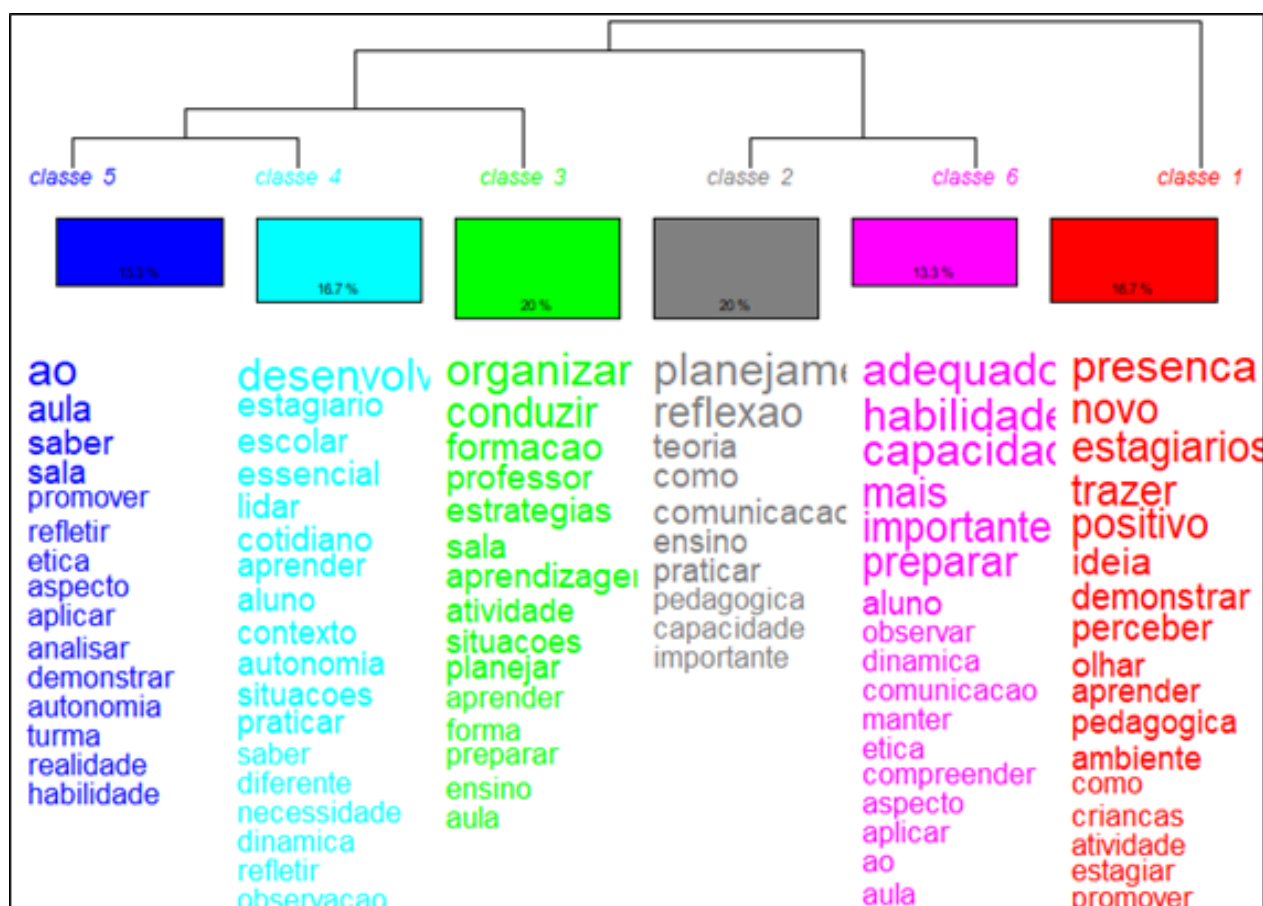
Destaca-se ainda o grupo de termos ligados a “novo”, “ambiente”, “presença” e “estagiários”, que sugere a percepção do estágio como experiência inovadora, marcada pelo contato do estudante com diferentes contextos escolares. Tal associação remete ao caráter de inserção gradual do futuro professor no ambiente educativo, possibilitando vivências que ampliam sua compreensão sobre a complexidade do cotidiano escolar como também menciona Tardif (2014).

Entretanto, observa-se que termos como “reflexão”, “ética” e “teoria” aparecem nas margens do mapa, com menor densidade de conexões. Esse dado indica que a prática ainda ocupa lugar predominante na percepção dos docentes, enquanto dimensões críticas, reflexivas e formativas, essenciais para a constituição da identidade profissional, aparecem de forma secundária. Essa assimetria sugere a necessidade de reforçar, no estágio supervisionado, o movimento de articulação entre teoria e prática, de modo a evitar que a experiência seja reduzida a uma atividade meramente operacional.

Assim, a análise da árvore de similitude evidencia que o estágio supervisionado é majoritariamente compreendido como espaço de prática e vi-

vência em sala de aula, valorizado como essencial para a aprendizagem dos estagiários. Contudo, o desafio formativo está em ampliar essa compreensão, integrando elementos como reflexão crítica, ética e comunicação, de modo que a prática se torne verdadeiramente um espaço de produção de saberes e de construção da identidade docente.

Figura 3. Relatórios *Software* Iramuteq – Dendrograma de classes



Fonte: Relatórios do Software (2025)

O dendrograma (figura 3) evidencia seis classes distintas de palavras, organizadas hierarquicamente segundo suas co-ocorrências nas percepções dos professores. Essa estrutura permite compreender como os docentes articulam conceitos centrais sobre sua prática supervisionando estagiários e a formação em contexto escolar.

A Classe 1 (vermelho – 16,7%), destaca termos ligados à presença e atuação ativa do estagiário em sala de aula, como “presença”, “novo”, “trazer”, “demonstrar”, “aprender” e “atividade”. A centralidade desses termos sugere

que os professores valorizam a manifestação concreta do estagiário no cotidiano pedagógico, percebendo-o como elemento que introduz inovação e contribui para a dinâmica da sala. O uso de palavras como “positivo” e “perceber” indica que há uma avaliação contínua e reflexiva sobre o impacto da atuação do estagiário no ambiente educacional.

A Classe 2 (cinza – 20%), concentra palavras como “planejamento”, “reflexão”, “teoria” e “pedagógica”, revelando um enfoque mais conceitual e reflexivo. Aqui, os docentes enfatizam a importância da articulação entre teoria e prática, sinalizando que o estágio supervisionado não se restringe à execução de atividades, mas envolve compreensão crítica de métodos, estratégias de ensino e capacidades pedagógicas.

A Classe 3 (verde – 20%) é associada à organização e condução da aprendizagem, destacando termos como “organizar”, “conduzir”, “professor”, “estratégias”, “atividade” e “planejar”. Esta classe sugere que os professores percebem o estágio como uma oportunidade de desenvolver competências de planejamento, gestão de atividades e mediação pedagógica, reforçando a importância do papel do estagiário na criação de situações de aprendizagem estruturadas.

Já a Classe 4 (verde água – 16,7%) enfatiza a formação do estagiário em seu contexto escolar, com termos como “desenvolver”, “essencial”, “aprender”, “autonomia” e “observação”. Aqui, percebe-se a preocupação com o crescimento profissional do estagiário, sua capacidade de adaptação ao contexto da escola e a aquisição de habilidades práticas que sustentem sua formação docente.

A Classe 5 (azul – 13,3%) reúne palavras relacionadas ao ambiente de sala de aula e prática pedagógica, como “saber”, “sala”, “refletir”, “demonstrar” e “habilidade”. Essa classe indica que os professores valorizam a aplicação concreta de conhecimentos e habilidades na rotina do ensino, reforçando aspectos éticos, de reflexão e de promoção da aprendizagem.

Por fim, a Classe 6 (rosa – 13,3%) foca em habilidades socioemocionais e comunicativas do estagiário, com palavras como “capacidade”, “importante”, “observar”, “compreender”, “dinâmica” e “ética”. Isso evidencia que a supervi-

são considera não apenas o desempenho técnico, mas também a postura ética, a interação com alunos e a capacidade de compreensão do ambiente pedagógico.

Em síntese, o dendrograma revela que a percepção dos professores supervisores sobre os estagiários é multifacetada. Há um equilíbrio entre valorização da presença prática em sala, desenvolvimento de competências pedagógicas e organizacionais, e atenção à formação integral do futuro professor, incluindo ética, comunicação e reflexão teórica. A estrutura hierárquica das classes sugere que, embora as dimensões estejam inter-relacionadas, aspectos ligados à condução da aprendizagem e à articulação entre teoria e prática ocupam posições centrais, indicando sua relevância estratégica na supervisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na educação infantil é uma etapa fundamental na formação do pedagogo. Ele permite que o licenciando entre em contato com as realidades da prática educativa, ao mesmo tempo em que reflete criticamente sobre seu papel como futuro professor. O professor supervisor, nesse processo, emerge como figura central: orienta, inspira, problematiza e acompanha o desenvolvimento do estagiário.

Valorizar a função do professor supervisor implica reconhecer sua importância como formador no contexto escolar. Para isso, é necessário investir na formação contínua desses profissionais, promover políticas públicas de incentivo e fomentar o diálogo entre universidade e escola. Somente assim o estágio poderá cumprir plenamente sua função educativa e transformadora.

O presente estudo permitiu aprofundar a compreensão sobre o papel do professor supervisor na formação inicial de docentes, com foco na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando sua atuação como mediador entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar. A partir da análise das respostas de 12 professores da rede pública dos municípios de União da Vitória (PR) e Porto União (SC), sistematizadas por meio de gráficos e relatórios do software Iramuteq, foi possível identificar que a prática docente constitui o eixo central do estágio supervisionado, sendo a presença ativa do estagiário em sala de aula, a participação em atividades pedagógicas e o desen-

volvimento de competências práticas elementos fundamentais para a consolidação da aprendizagem profissional.

A análise dos gráficos, nuvem de palavras, árvore de similitude e dendrograma evidenciou que os professores supervisores valorizam simultaneamente diferentes dimensões do estágio: a experimentação prática, o planejamento pedagógico, a observação, a reflexão sobre a prática, a comunicação e as habilidades socioemocionais. Observou-se, entretanto, que dimensões relacionadas à teoria, à reflexão crítica e à ética aparecem de forma menos recorrente, sugerindo que o estágio, embora reconhecido como espaço formativo, ainda tende a ser interpretado pelos supervisores de forma mais operacional do que reflexiva. Essa assimetria indica que, para fortalecer a função formativa do estágio, é necessário promover estratégias que integrem de maneira mais consistente a aplicação prática com a compreensão teórica, permitindo que o estagiário desenvolva autonomia, postura ética, capacidade de análise crítica e repertório pedagógico sólido.

O estudo também evidenciou lacunas significativas. A limitada articulação entre teoria e prática constitui um desafio recorrente, corroborando relatos da literatura que apontam a fragilidade do diálogo entre universidade e escola. A ausência de formação específica e continuada para professores supervisores constitui outra lacuna crítica, comprometendo a intencionalidade pedagógica do acompanhamento e a qualidade das devolutivas oferecidas aos estagiários.

Os resultados indicam ainda oportunidades relevantes para aprofundamento e inovação no campo da supervisão de estágio. Pesquisas futuras poderiam investigar estratégias para fortalecer a integração entre teoria e prática, avaliar programas de formação e capacitação contínua para professores supervisores e analisar o impacto de metodologias colaborativas e inovadoras no acompanhamento de estagiários. Também se mostra pertinente explorar a percepção dos próprios licenciandos sobre o estágio, de modo a confrontar visões e identificar lacunas na formação docente. Além disso, a incorporação de tecnologias educacionais e ferramentas digitais na supervisão poderia ampliar a documentação, reflexão e avaliação das práticas pedagógicas, contri-

buindo para um processo formativo mais dinâmico e conectado às demandas contemporâneas da educação.

Em síntese, o estágio supervisionado configura-se como espaço estratégico para a formação docente, oferecendo oportunidades para a vivência prática, a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais. O professor supervisor exerce papel central nesse processo, atuando como orientador, mediador, avaliador e referência ética, contribuindo para a constituição da identidade profissional do estagiário. Garantir condições institucionais adequadas, reconhecer a importância da função supervisora e fortalecer o caráter reflexivo e crítico do estágio constitui não apenas um investimento na formação docente, mas também uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica, promovendo a construção de professores mais preparados, conscientes e capazes de enfrentar os desafios contemporâneos do ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACIEL, Alessandra de Oliveira. **Navegando pelos mares do estágio curricular supervisionado: ações formativas do professor supervisor para o exercício da docência**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

OLIVEIRA, Kátia Cristina de; BATISTA, Mariana Dantas. O estágio supervisionado e o papel do professor supervisor na formação docente. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 10, n. 36, p. 269-286, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/REF/article/view/11760>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: lugares de formação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência – teoria e prática: diferentes concepções. *In: Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*, p. 244. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v12i22.3283>.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. *In: ZEICHNER, Kenneth M. Repensando a formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 21-49.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Andréia Bulaty



Pedagoga, Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação. Atualmente é Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV); Professora/orientadora de estágio e coordenadora do Estágio Obrigatório e não-obrigatório no Curso de Pedagogia UNESPAR/UV; Docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI- UNESPAR/UV);

Integrante dos grupos de pesquisa: Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógica (UNICENTRO), Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX (UNESPAR) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura/ GEPAVEC (UEPG).

Ivanildo Sachinski



Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciado em Pedagogia (UEPG). Licenciado em História (FAFIUV). Professor CRES do Colegiado de Pedagogia da Unespar - Campus de União da Vitória e Professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná.

Marcio José de Lima Winchuar



Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente e Orientador de Estágio Supervisionado no Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de União da Vitória-PR. Atualmente é Coordenador Pedagógico da Pós-graduação em Gestão de Ambientes de Aprendizagem, oferecida pelas Universidades Estaduais do Paraná, em parceria com o Programa de desenvolvimento educacional (PDE). Chefe da Divisão de Tecnologia Educacional da Unespar e responsável pelo Programa Pé de Meia Licenciaturas, na mesma instituição.

SOBRE AS AUTORAS

Claudia Maria Petchak



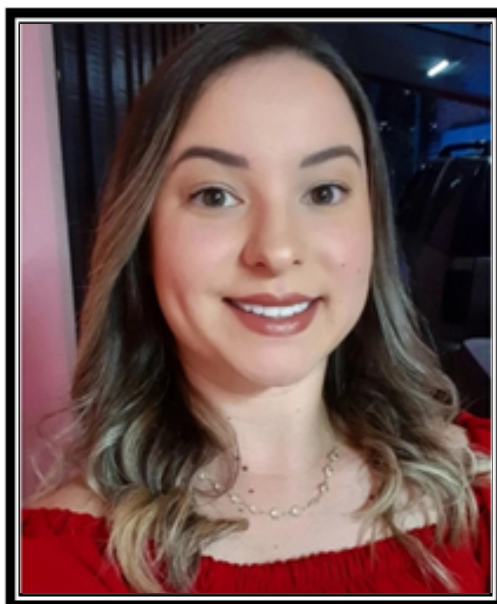
Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson e em Letras pela FECLI, atualmente Universidade Estadual do Centro-Oeste. Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (2014), Mestre em Educação pelo mesmo Programa (2006) e Pós Doutorado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2018). Possui especialização em Educação Infantil (UTP) e Supervisão, Orientação e Gestão Educacional (UNICENTRO). Professora da rede municipal de ensino de Irati, de 1989 a 2018, com experiência nos anos iniciais e na coordenação pedagógica. Secretária de Educação do Município de Irati (2013-2016). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR- Campus de União da Vitória e Coordenadora do Curso de Pedagogia. Docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PRO-FEI). Contadora de histórias. Integrante do Grupo de Pesquisa HISTEDBR - Campos Gerais; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa - GEPPRAX(UNESPAR/UV). Dedicar pesquisas e discute as temáticas: Alfabetização (história, políticas, ensino, perspectiva inclusiva), história da educação (especialmente periódicos educacionais), narração oral de histórias.

Kelen dos Santos Junges



Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Atualmente é Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (Unespar/UV); Vice-Diretora Geral da Unespar/UV; membro do grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais na Formação de Professores (PEFOP) da PUCPR e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPRAX) da Unespar/UV; Coordenadora de Área do PIBID, subprojeto de Alfabetização do Curso de Pedagogia da Unespar/UV; membro do GT do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Ensino, Aprendizagem e suas Linguagens – PPGEALin, da Unespar/UV. Tem experiência na Educação Básica, Educação Superior, Formação de Professores e Gestão Escolar, pesquisando principalmente os seguintes temas: ensino, prática pedagógica e formação de professores.

Kelyn Caroline Bueno



Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de História e Historiografia da Educação. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, na linha de História e Historiografia da Educação. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus de União da Vitória-PR e atualmente professora colaboradora da Universidade Estadual do Paraná. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa – GEPPRAX, do colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná campus União da Vitória. Dedicar pesquisas e discute as temáticas: alfabetização e formação de professores alfabetizadores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6137641604889261>

ORCID: 0000-0003-0645-1454

E-mail: kelyn.unespar@gmail.com

Valkíria de Novais Santiago



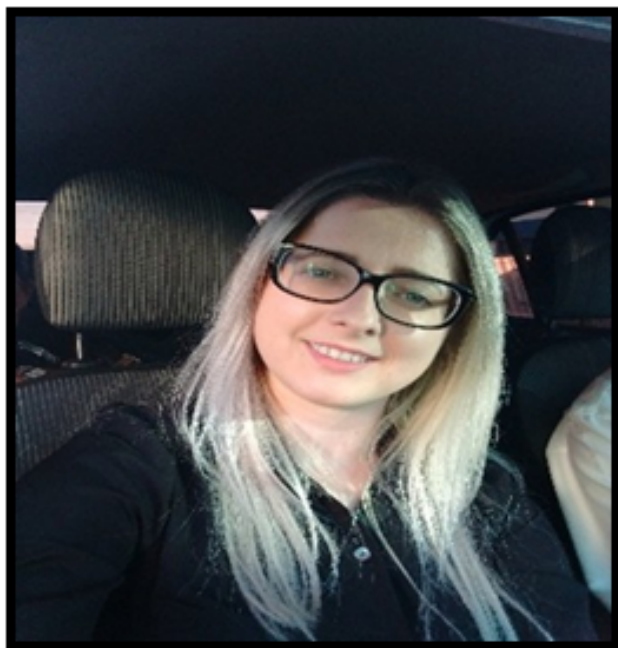
Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB, e em Pedagogia pela UNIFACVEST. Tem formação na área de Psicanálise Clínica pela Sociedade Baiana de Estudos Psicanalíticos - SBEP. Especialização em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS pela Universidade do Contestado - UNC-SC, e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís- SP. É mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI - SC. Doutora pelo programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR, Campus Ponta Grossa. É professora temporária do colegiado de Pedagogia Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, Campus de União da Vitória. É professora da rede básica de ensino do município de União da Vitória - PR. É membro do Núcleo de Educação Especial Inclusiva- NESPI, Campus União da Vitória. Tem experiência nas áreas de Educação e Letras, com ênfase em: Literatura, Educação Especial e língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Valéria Aparecida Schena



Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória; Mestrado em Educação pela UFSC -Universidade Federal de Santa Catarina. Professora titular do Curso de Pedagogia da UNESPAR/ Campus de União da Vitória-PR. Pesquisadora do NUCATHE - (Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas de Documentos de História da Educação) cadastro junto ao CNPQ. Tem experiência na área de Educação com ênfase em História da Educação e Didática, atuando nos seguintes temas: formação de professores, história da educação e infância. Doutora em Educação pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR) na linha de pesquisa: História e Políticas Educacionais. Integrante do Grupo de Trabalho para a proposta de Mestrado em Conhecimento em Ensino e Docência da UNESPAR. Atualmente, atua como Coordenadora do PIBID em Pedagogia - Campus de União da Vitória-PR). Membro do Grupo do Mestrado em Educação - UNESPAR- Campus de União da Vitória-PR. Membro do Grupo de Estudos GEPRAX- UNESPAR- União da Vitória-PR.

Vanessa Rosana Peluchen Camargo



Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Mestre em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. Graduada em Pedagogia pela Uninter (2022). Graduada em Geografia (licenciatura) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (2011). Especialista em Geografia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória. Docente colaboradora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e docente estatutária na rede pública de ensino do município de União da Vitória PR em Educação infantil e séries iniciais. Desenvolve estudos e pesquisas enfocando principalmente os seguintes temas: educação infantil, educação, políticas educacionais, políticas de avaliação, avaliação educacional, accountability na educação. Pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas em política educacional e avaliação – GEPPEA/UEPG e pesquisadora do grupo de pesquisas sobre políticas de avaliação e accountability em países da América Latina – GEPPAYA/UNOESC.

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952