

Estado do Conhecimento sobre estágio supervisionado na educação infantil: um olhar para a relação universidade-campo profissional

State of knowledge about supervised internship in early childhood
education: a look at the university-professional field relationship

Estado del conocimiento sobre las prácticas supervisadas en
educación infantil: una mirada a la relación universidad-ámbito
profesional

Thainy Kléia Lira Cavalcante 

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.

thainylira@gmail.com

Lenira Haddad 

Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.

lenirahaddad@gmail.com

Maria Assunção Folque 

Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), Évora,
Portugal.

mafm@uevora.pt

Recebido em 30 de junho de 2024

Aprovado em 02 de outubro de 2024

Publicado em 03 de abril de 2025

RESUMO

O debate sobre o estágio supervisionado na educação infantil vem crescendo desde a sua inclusão obrigatória no Curso de Pedagogia, conforme determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006). Fundamentado em um Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos, 2021), este artigo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa que analisa como a relação universidade e campo profissional tem sido discutida nas dissertações e teses brasileiras que versam sobre o estágio mencionado. O recorte temporal compreende um período de dez anos, 2013 a 2022, em continuidade aos mapeamentos realizados por Melo (2014) e Silva (2016) que analisaram os períodos de 2006-2012 e 2007-2012, respectivamente. São também consideradas as mudanças políticas, sociais e econômicas tanto no âmbito da formação inicial quanto da educação básica no referido período. A busca das produções se deu no

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Das 15 produções encontradas, seis compõem o corpus de análise, considerando os critérios de inclusão e exclusão. As percepções sobre a relação universidade e campo profissional foram analisadas a partir de três dimensões: tipos de formalização, papéis e protagonismo atribuídos aos diferentes atores, e relações entre os atores. Os resultados indicam que esta relação favorece o trabalho coletivo e a valorização dos sujeitos. Indica ainda fragilidades e tensões que impactam nas relações e na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Relação Universidade e Campo Profissional.

ABSTRACT

The debate on supervised internships in early childhood education has been growing since their mandatory inclusion in the Pedagogy Course, as determined in the Brazilian National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course (Brasil, 2006). Based on a State of Knowledge (Morosini; Kohls-Santos, 2021), this article presents the preliminary results from broader research that analyzes how the relationship between universities and the schools where the internship occurs has been discussed in Brazilian dissertations and theses that deal with the aforementioned internship. The time frame covers ten years, from 2013 to 2022, continuing the mappings conducted by Melo (2014) and Silva (2016), who analyzed the periods 2006-2012 and 2007-2012, respectively. It also considered the political, social, and economic changes in the initial training and basic education within the period. The search for productions was conducted in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The corpus of analysis is composed of six productions out of the 15 found, considering the inclusion and exclusion criteria. Three dimensions based the analysis on the perceptions about the relationship between the university and the professional field: types of formalization, roles and protagonism attributed to the different actors, and relationships between the actors. The results indicate that this relationship favors collective work and the valorization of the subjects. It also reveals weaknesses and tensions that impact relationships and student learning.

Keywords: Early Childhood Education; Supervised internship; University and Professional Field Relationship.

RESUMEN

El debate sobre las prácticas supervisadas en educación infantil viene creciendo desde su inclusión obligatoria en el Curso de Pedagogía, conforme determinado en

las Directrices Curriculares Nacionales del Curso de Pedagogía (Brasil, 2006). Con base en un Estado del Conocimiento (Morosini; Kohls-Santos, 2021), este artículo presenta los resultados preliminares de una investigación que analiza cómo la relación entre las universidades y las escuelas donde se realizan las prácticas ha sido discutida en disertaciones y tesis brasileñas que tratan sobre las referidas prácticas. El marco temporal abarca un período de diez años, de 2013 a 2022, en continuidad con los mapeos realizados por Melo (2014) y Silva (2016) que analizaron los períodos 2006-2012 y 2007-2012, respectivamente. También se consideran los cambios políticos, sociales y económicos, tanto en el ámbito de la formación inicial como de la educación básica en el período mencionado. La búsqueda de producciones se realizó en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). De las 15 producciones encontradas, seis componen el corpus de análisis, considerando los criterios de inclusión y exclusión. Las percepciones sobre la relación entre la universidad y el campo profesional se analizaron con base en tres dimensiones: tipos de formalización; roles y protagonismo atribuidos a los diferentes actores; y relaciones entre los actores. Los resultados indican que esta relación favorece el trabajo colectivo y la valorización de los sujetos. También indica fragilidades y tensiones que impactan las relaciones y el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Infantil; Prácticas supervisadas; Relación Universidad y Campo Profesional.

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP) (Brasil, 2006) foram um grande marco na política de formação de professores/as de educação infantil por exigir a integração de disciplinas específicas e o componente curricular do estágio supervisionado em educação infantil no currículo dos cursos. No seu Artigo 7, capítulo II, são previstas 300 horas destinadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição (Brasil, 2006).

Desde então, as discussões acadêmicas sobre o estágio supervisionado na educação infantil vêm crescendo.

O/A professor/a de Educação Infantil em seu cotidiano com as/os bebês e crianças assume um papel imprescindível na formação integral dos/as estudantes

de Pedagogia que recebe em estágio. Neste sentido, se faz importante evidenciar a necessidade de uma formação pautada no âmbito da profissão (Nóvoa, 2019), que ofereça oportunidade aos estudantes de vivências com as crianças e profissionais da instituição, em espaços coletivos e reflexivos que contribuam para a construção da identidade profissional.

Para autores como Gomes (2012), Ostetto (2008, 2011, 2019) e Anjos e Miller (2014), os/as estudantes de pedagogia devem ter possibilidade de se encontrarem com as crianças e professores/as que estão no cotidiano. Assim, o estágio supervisionado se torna um espaço privilegiado para contribuir com o entendimento da especificidade desta etapa da educação básica. Estas especificidades estão claramente enunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), dentre elas destaca-se: a compreensão da criança como centro da ação pedagógica; a brincadeira e as interações como eixos norteadores da prática pedagógica; a indissociabilidade entre o cuidar e educar; o currículo como um conjunto de experiências; a relação com as famílias e comunidade; e os princípios éticos, estéticos e políticos (Brasil, 2009).

A história da formação docente no Brasil revela que por muito tempo o estágio supervisionado foi visto como representando uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, “sendo a primeira habitualmente atribuída à responsabilidade da instituição do ensino superior e a segunda à da instituição escolar”, abordagem que tem recebido várias críticas ao longo do tempo (Ludke, 2009, p. 101).

Este modelo de estágio, caracterizado como reducionista por Nóvoa (2017), é fruto do reflexo histórico da formação do/a professor/a no século XX, marcado por uma perspectiva de formação conservadora, positivista e hierarquizada, que fragmenta o conhecimento e enfraquece o diálogo entre universidade e campo profissional, com pouca valorização dos campos profissionais e dos/as professores/as das escolas por parte dos/as professores/as universitários/as.

Nóvoa (2017, 2022) defende a formação do/a professor/a como um lugar de entrelaçamento, caracterizado pela aproximação da universidade com o campo profissional. Esta aproximação se torna um elemento significativo na formação, pois

possibilita relações sociais, afetivas, culturais e de colaboração entre profissionais experientes e aqueles que estão em processo de formação inicial na educação superior. Além disto, esta aproximação potencializa um status de igualdade entre os sujeitos e reconhece a identidade formativa de cada contexto, valorizando os fazeres e saberes produzidos em ambos os contextos.

Com os avanços dos estudos da formação do/a professor/a, o estágio passa a ser defendido como um campo de conhecimento, que “se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (Pimenta; Lima, 2017, p. 25), visão que vai além de uma relação reducionista de aplicação da teoria à prática.

Pimenta e Lima (2017) valorizam o estágio como “aproximação da realidade e da atividade teórica”, diferenciando-se de uma perspectiva burocrática, com preenchimento de fichas, e assumindo envolvimento e intencionalidade. Aproximam-se assim de uma visão de estágio enquanto lócus da construção da práxis em que estudantes e professores/as do campo profissional e professores/as universitários/as trabalham no sentido de se apropriarem de um saber-fazer e de aprofundarem uma concepção da prática docente, ou seja, uma teoria da prática.

Nesta perspectiva o estágio é o local onde se exerce a prática docente, mas sobretudo onde se discutem concepções sobre ela. Esta perspectiva aponta para a emergência de um profissional docente reflexivo (Zeichner, 2003), capaz de criticar e desenvolver suas teorias sobre a prática. Este profissional se distingue do docente enquanto técnico que executa o que outros concebem assumindo uma autonomia intelectual (Fialho; Artur, 2018), baseada na reflexão sobre a sua prática. Deste modo, “o professor reflexivo distingue-se, então, pela autonomia intelectual, pelo espírito crítico, pela atitude de permanente questionamento da informação e pela interrogação constante sobre seu papel e sua ação” (Fialho; Artur, 2018, p. 61).

A esta perspectiva do professor com autonomia intelectual, Zeichner (2003) associa a necessidade de aprofundar a reflexão por meio de processos de investigação da ação educativa. Na mesma linha, Pimenta e Lima (2017) identificam o “estágio com pesquisa e pesquisa no estágio”, permeado por uma

prática como um momento de construção de conhecimento, a qual ocorre por meio das reflexões diárias a partir das experiências sociais, considerando os fundamentos teóricos, produzindo assim no estagiário habilidades de pesquisador por meio de práxis.

Arcadinho, Folque e Leal-da-Costa (2020) evidenciam que a visão do professor investigador foi emergindo à medida da academização da formação docente (Formosinho, 2009), da assunção de um estatuto de profissional autônomo (Nóvoa, 2012), e potencializada na emergência de alguns modelos de formação docente em nível de mestrado (Vieira, 2017), acompanhando a complexificação do campo de ação da profissão docente (Flores et al., 2016; Folque; Leal-da-Costa; Artur, 2016; Folque, 2018; Nóvoa 2017).

Esta dimensão investigativa da prática reclama uma forte relação entre a universidade e o campo profissional por meio de práticas colaborativas entre sujeitos, que no confronto de saberes e perspectivas coconstroem novos saberes profissionais (Zeichner, 2003).

A respeito da relação entre universidade-campo profissional dentro da perspectiva de estágio com pesquisa, Pimenta e Lima (2017) afirmam que é um desafio o intercâmbio entre aqueles que historicamente teorizam e aqueles que exercem a prática. Para as autoras, este intercâmbio pode ser realizado dentro de uma estrutura curricular que supõe momentos de reflexão e análise das práticas institucionais, considerando os fundamentos teóricos e as experiências sociais dos profissionais e estudantes.

Zabalza (2014) traz uma perspectiva de estágio como “encontro” e defende o fortalecimento das relações entre universidade e campo profissional a partir da experiência do estágio, por provocar aprendizagens significativas para todos os sujeitos, os quais o autor denomina de protagonistas. Para o autor, o estágio é uma realidade complexa, composta por três atores fundamentais: os estudantes, a instituição universitária e os centros de atividade docente.

Ao realizar um estado da arte sobre o tema, Zabalza (2014) identificou problemas presentes nas universidades estudadas que fragilizam a relação com o campo profissional. Dentre os problemas apontados, destacam-se a ausência de

um protocolo de colaboração interinstitucional com objetivos claros e falta de uma clara fundamentação teórica nos projetos de estágio.

Ostetto (2019, p. 11) ressalta que esta relação nem sempre se dá de forma amigável no primeiro momento, em especial porque já há uma prática pedagógica consolidada no campo profissional. Assim como Zabalza (2014), a autora também compreende o estágio como espaço e tempo de diversos encontros, destacando que quando esta relação universidade e campo profissional é bem estabelecida gera aprendizagens múltiplas e benefícios para os dois contextos formativos:

[...] quando a universidade e instituições de educação básica se envolvem no estágio a partir do claro compromisso com a formação dos futuros professores, por meio do diálogo e de relações baseadas no respeito, na troca de experiências e na interlocução efetiva, o processo conduz a todos para o 'fazer juntos': cultivar um espaço no qual a teoria e prática, formação inicial e formação continuada, estudante e profissionais deixem de ser polos isolados e opostos encurtando distâncias entre os diferentes saberes e fazeres (Ostetto, 2019, p. 11).

Colocamos o contributo deste artigo neste trilhar de reflexões e proposições sobre a relação da universidade e campo profissional na formação do/a professor/a de educação infantil, reconhecendo o estágio supervisionado enquanto espaço privilegiado para os/as estudantes terem contato com a complexidade da educação infantil (Anjos; Miller, 2014; Folque, 2018). Ostetto (2011) amplia esta perspectiva ao destacar o estágio como lugar de afetividade, escolhas, pesquisa, reflexão, encontros, parceria, emoções, escrita, registro, medo, conquistas e quebra de preconceitos, dimensões importantes que enriquecem e fortalecem a formação e as relações.

Assim, este artigo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como objetivo analisar como a relação universidade e campo profissional tem sido discutida nas produções científicas (dissertações e teses) sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil, no período de 2013 a 2022. O recorte temporal dá continuidade aos mapeamentos realizados por Melo (2014) e Silva (2016) que contemplaram produções no período de 2006 a 2012 e 2007 a 2012, respectivamente.

O recorte temporal também considerou as mudanças significativas nas políticas educacionais, gerando novos documentos norteadores nos âmbitos da formação do/a professor/a que impactou na organização do estágio supervisionado, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Brasil, 2015); a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019), a qual institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O caminho escolhido para atingir o nosso objetivo foi o Estado do Conhecimento proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), por ser um método de análise bibliográfica que vem sendo utilizada cada vez mais nos últimos anos para analisar e estabelecer as correntes das pesquisas que estão sendo desenvolvidas.

Para conferir o objetivo proposto neste artigo realizou-se uma breve apresentação do caminho trilhado para a construção do Estado do Conhecimento e, em seguida, a análise da produção acadêmica com foco nas percepções sobre a relação universidade e campo profissional, à luz de concepções teóricas sobre esta relação. Por fim, são apresentados apontamentos finais sobre a discussão gerada.

Assim, este artigo pretende colaborar nas discussões que estão postas no meio acadêmico, as quais trazem o estágio supervisionado enquanto espaço privilegiado para aproximação da universidade com o contexto profissional.

Caminho trilhado para a construção do Estado do Conhecimento

Neste artigo partilha-se um Estado do Conhecimento com o objetivo de analisar como a relação entre universidade e campo profissional tem sido discutida nas produções científicas (dissertações e teses) sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia no período de 2013 a 2022.

O Estado do Conhecimento é um tipo de metodologia bibliográfica qualificada por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 22) como

“identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Tem como uma das finalidades oportunizar processos de rupturas com os preconceitos para que ocorra de fato a transformação social e científica. Muitas vezes os pesquisadores iniciam um estudo repleto de crenças e de saberes sobre o tema de interesse e é preciso um afastamento destas crenças para conhecer mais sobre o tema a ser investigado.

O Estado do conhecimento segue um rigor metodológico composto por etapas denominadas por bibliografias: anotada, sistematizada, categorizada e propositiva. A quarta etapa – bibliografia propositiva – é uma ampliação da proposta apresentada pelas autoras a fim de que o método do Estado do Conhecimento se posicione para além de uma revisão bibliográfica. Para efeito deste artigo, as etapas realizadas no Estado do Conhecimento abrangem as primeiras três etapas.

Quadro 1 – Etapas do Estado do Conhecimento

ETAPAS		DEFINIÇÕES
Bibliografia Anotada	Levantamento inicial de pesquisas em bancos para a identificação e seleção de pesquisas que farão parte do corpus de análise.	
Bibliografia Sistematizada	Seleção das pesquisas que farão parte do Estado do Conhecimento. Para isto é necessário fazer a leitura flutuante dos resumos.	
Bibliografia Categorizada	Reorganização das pesquisas em categorias temáticas	
Bibliografia Propositiva	Organização e apresentação de proposições presentes nas publicações e propostas a partir das análises.	

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Após percorrermos sobre a proposta metodológica do Estado do Conhecimento e sua importância para atingir o objetivo proposto, segue a descrição do processo de busca das produções, o que envolveu a definição de critérios e perguntas norteadoras.

Em busca das pesquisas

Para alcance das pesquisas que pudessem contribuir com o nosso propósito seguimos um processo de escolhas e definições abrangendo: objetivo, perguntas norteadoras, descritores, banco de dados, critérios de inclusão e exclusão, para então dar início às composições das bibliografias.

No Quadro 2 é possível verificar o caminho percorrido para as escolhas das pesquisas que serão analisadas.

Quadro 2 – Passos para as escolhas das produções

Objetivo: analisar como a relação universidade e campo profissional tem sido discutida nas produções científicas (dissertações e teses) sobre o estágio supervisionado na Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia no período de 2013 a 2022.
Questionamentos: Quais concepções de estágio e relação universidade/campo profissional são abordadas nas pesquisas? Como a relação Universidade-campo profissional está posta nas discussões? Quem são os sujeitos que participam das pesquisas? O que os sujeitos participantes das pesquisas falam sobre esta relação da universidade e campo de estágio? Quais problemáticas são apontadas pelos pesquisadores?
Conjunto de Descritores: 1- “Estágio Supervisionado”, “Educação Infantil”, “Pedagogia”; 2 - “Estágio Supervisionado”, “Educação Infantil”, “Pedagogia”, “Relação” “Parceria”, “Universidade” e “Escola”.
Plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT (Instituto Brasileiro de Ciências e Tecnologia).
Critérios de inclusão: estudos publicados no período de 2013 a 2022, mestrado acadêmico, trazer em seus títulos o termo estágio supervisionado na educação infantil ou nos resumos, curso de pedagogia.
Critérios de exclusão: Estudos que não estejam relacionados à temática, mestrado profissional, outra modalidade de estágio, outros cursos ou pedagogia a distância.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Após a definição destes pontos apresentamos a etapa referente ao levantamento da produção acadêmica e a organização das bibliografias.

2.2 Pesquisas encontradas e selecionadas: organização das bibliografias

A primeira etapa consistiu na organização da bibliografia anotada, a qual se refere ao levantamento geral das produções, a partir da leitura dos títulos e resumos. Para organização desta bibliografia é sugerida a construção de uma tabela com itens tais como: referência bibliográfica, nº, ano, autor/a, título, palavras-chave, e resumo (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Em levantamento inicial, com olhar para os títulos e resumos, foram encontrados 11 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações CAPES e 4 na Biblioteca digital Brasileira de Teses e Dissertações (BTDT), totalizando 15 títulos.

Realizada esta pré-seleção passou-se para a etapa seguinte que é a composição da bibliografia sistematizada. As autoras ressaltam que na construção da bibliografia sistematizada pode acontecer que trabalhos incluídos na etapa da bibliografia anotada não sejam aderentes ao objetivo proposto na pesquisa. Após uma leitura flutuante dos trabalhos para encontrar informações que não estão nos títulos ou resumos, chegou-se a um corpus de 6 trabalhos compondo a bibliografia sistematizada, sendo 3 dissertações e 2 teses do Banco de Teses e Dissertações CAPES e 1 Tese da Biblioteca Digital. Esta bibliografia é composta pelos seguintes itens: nº, ano, autor/a, título, nível (mestrado ou doutorado), objetivo, metodologia e resultados.

Escolhidas as produções, teve início a construção da bibliografia categorizada que consiste na leitura aprofundada dos trabalhos selecionados, de modo a reagrupá-los em temáticas semelhantes.

Análise das pesquisas: resultados e discussões

O Quadro 3 apresenta as 6 pesquisas selecionadas para compor o Estado do Conhecimento neste artigo, com informações como ano, autor/a, título, nível (mestrado ou doutorado), universidade e a plataforma onde foi encontrada.

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas para compor o Estado do Conhecimento (2013-2022)

ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	UNIVERSIDADE	FONTE
2014	MELO, Jacicleide	O estágio supervisionado	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	CAPES

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488082>

	Ferreira Targino da Cruz	como contexto de formação docente específica para a educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?			
2016	SILVA, Priscila Alves	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia	Mestrado	Universidade Federal do Espírito Santo	CAPES
2016	OLIVEIRA, Mariana Felício Silva De	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos	Mestrado	Universidade Estadual Paulista	CAPES
2017	BONFANTI, Claudete	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia	Doutorado	Universidade Federal de Santa Catarina	CAPES
2018	LIMA, Tathiane Rodrigues	O estágio na formação inicial do professor de educação infantil no curso de pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente	Mestrado	Universidade Federal do Ceará	CAPES
2019	SILVA, Janaila dos Santos	Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil: em busca de possibilidades	Doutorado	Universidade Federal de Alagoas	BDTD

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Não foi encontrado nenhum trabalho apresentando em seu título o tema do estágio supervisionado na educação infantil em articulação com a universidade e campo profissional. No entanto, nas seis pesquisas selecionadas foram encontradas discussões que envolvem direta ou indiretamente a temática da relação universidade e campo profissional.

A seguir apresentamos um pequeno resumo de cada pesquisa, contendo o objetivo, tipo de pesquisa, participantes e metodologia, seguido da análise das percepções sobre a relação universidade e campo de estágio.

As pesquisas e os participantes

Neste tópico são apresentadas as pesquisas analisadas, com foco em seus objetivos, participantes e contextos em que foram desenvolvidas. Ao trazer a diversidade de participantes busca-se evidenciar o nível de representatividade destes atores nos estudos, considerando seu papel fundamental na construção do conhecimento sobre a formação do/a professor/a de educação infantil por meio do estágio supervisionado.

A pesquisa de Melo (2014) objetivou analisar que saberes específicos à atuação docente na Educação Infantil são construídos no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, segundo graduandos-estagiários. A pesquisa foi realizada na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN e teve como participantes 4 estagiários que realizaram estágio em 2012.

A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou como procedimentos para construção e análise de dados: o questionário, a análise de documentos como Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e especialmente entrevistas semiestruturadas tanto individuais como coletivas, cuja premissa fundamental foi a produção-compreensão de sentidos numa perspectiva dialógica.

A pesquisa de Silva (2016) investiga os processos formativos que ocorrem nos encontros entre duas estagiárias do curso de Pedagogia e a professora e auxiliar de um Centro de Educação Infantil, com foco na partilha de experiências

mediadas pelo Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Visou compreender como a professora e a auxiliar da educação infantil e as estagiárias do curso de Pedagogia partilham suas experiências e constroem processos formativos no contexto do Estágio Supervisionado. A pesquisa enquadra-se como do tipo narrativas (auto)biográficas e utiliza entrevista reflexiva e observação participante como procedimentos para construção e análise de dados.

Já a pesquisa de Oliveira (2016) visou investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente (SP). Desenvolvida no âmbito de uma abordagem qualitativa, a pesquisa teve como participantes 10 discentes cursando o 4º ano do curso de Pedagogia em 2014, nos períodos vespertino e noturno.

Para a geração de dados foram utilizados os seguintes procedimentos: análise documental do projeto político pedagógico do curso (2010-2014), análise documental de três relatórios de estágio (creche e pré-escola), questionário para identificar o perfil dos graduandos em 2013, e entrevistas semiestruturadas com 10 discentes.

Nesta mesma linha, Bonfanti (2017) objetivou compreender a relação teórico-prática do estágio obrigatório em Educação Infantil na perspectiva das significações construídas por estagiárias, tendo como referência a teoria de Vygotsky. De cunho qualitativo, a pesquisa envolveu 29 estagiárias de um curso de pedagogia e 3 professoras de um Centro de Educação Infantil de um município do Sul do Brasil. Os procedimentos utilizados para geração de dados foram: entrevistas; produções de textos e análise documental, por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); e regulamento de estágio, nos anos de 2014 (primeiro e segundo semestres) e 2015 (primeiro semestre).

A pesquisa de Lima (2018) teve como objetivo analisar as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente com foco na atuação na primeira etapa da educação básica, a partir das perspectivas de professores, estudantes e egressos do curso de Pedagogia presencial da FAGED/UFC. O estudo também discutiu a necessidade de fortalecer o diálogo entre a universidade e as instituições

de educação infantil. Trata-se de um estudo de caso envolvendo 3 professoras responsáveis pelo componente curricular Estágio em EI, 6 estudantes do curso de Pedagogia diurno e 5 egressas deste curso que atuam como docentes na educação infantil. Para a geração de dados foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e levantamento bibliográfico.

A pesquisa de Silva (2019) visou compreender quais são as dimensões que caracterizam um modelo sustentável de formação de professores de educação infantil tendo como referência a formação inicial de professores de educação infantil de Évora, Portugal, o que envolve a Licenciatura em Educação Básica (LEB) e o Mestrado profissional em Educação Pré-Escolar.

Em sua tese traz a defesa de um modelo sustentável como aquele no qual as relações entre os contextos da universidade e da profissão se retroalimentam, potencializando tanto a formação inicial dos estudantes quanto a qualidade do trabalho em creches e pré-escolas.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso que teve como participantes 2 professoras universitárias, 7 estagiárias/os e 1 professora da instituição do campo de estágio, referida como educadora cooperante. Para a geração de dados utilizou as seguintes estratégias: observação, entrevista e análise documental.

As pesquisas de Bonfanti (2017), Oliveira (2016) e Silva (2019) trazem alguns modelos de estágio que revelam a potencialidade da relação universidade e escola na formação dos/as professores/as. Bonfanti (2017) inspira-se em um modelo de formação da Itália enquanto Oliveira (2016) e Silva (2019) trazem modelos de Portugal.

A Tabela 1 apresenta um mapeamento dos participantes das pesquisas selecionadas.

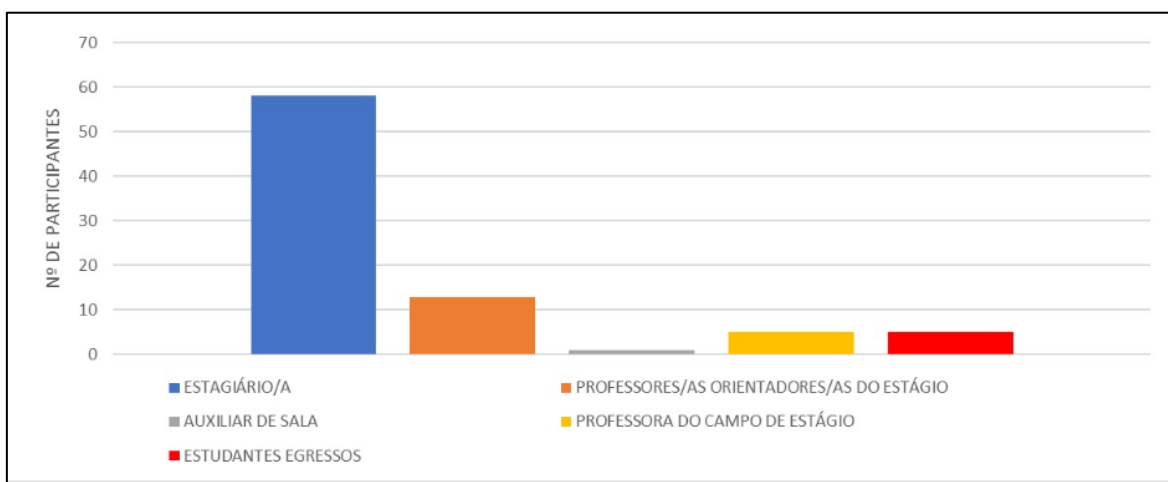
Tabela 1 – Distribuição dos perfis dos participantes por pesquisas

PESQUISAS	PERFIL DOS PARTICIPANTES				
	ESTAGIÁRIO/A	PROFESSORES/AS ORIENTADORES/AS DO ESTÁGIO	AUXILIAR DE SALA	PROFESSORA DO CAMPO DE ESTÁGIO	ESTUDANTES EGRESSOS
MELO (2014)	4	0	0	0	0
SILVA (2016)	2	0	1	1	0
OLIVEIRA (2016)	10	0	0	0	0
BONFANTI (2017)	29	0	0	3	0
LIMA (2018)	6	3	0	0	5
SILVA (2019)	7	2	0	1	0
TOTAL	58	5	1	5	5

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Abaixo também apresentamos uma representação gráfica dos perfis dos participantes das pesquisas selecionadas, ilustrando a distribuição quantitativa.

Gráfico 1 – Distribuição dos perfis dos participantes das pesquisas selecionadas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Observa-se que todas as produções analisadas contemplam estagiários/as dos cursos de Pedagogia como participantes. Estudantes em situação de estágio são os sujeitos mais pesquisados, totalizando 58 participantes. Este perfil é o único contemplado nas pesquisas de Melo (2014) e Oliveira (2016) que envolveram 4 e 10 participantes, respectivamente. A pesquisa de Bonfanti (2017) apresenta um maior número destes profissionais, totalizando 29. Já na pesquisa de Lima (2018), além de estudantes em estágio também foram incluídos egressos/as que atuam na educação infantil.

Observa-se que outros participantes estão quase silenciados nas pesquisas, tais como o/a professor/a do campo de estágio e os/as docentes orientadores/as, proporcionalmente ao número de estagiários/as. Os/As professores/as que acolhem os estudantes em campos de estágio são contemplados em três pesquisas: Silva (2016) e Silva (2019), ambas com a participação de apenas um/a professor/a; e Bonfanti (2017) com a participação de 3 professores de EI. Uma única pesquisa envolveu também auxiliar de EI (Silva, 2016).

Observa-se também que só a partir de 2017 os professores/as orientadores/as de estágio passam a ser ouvidos nas pesquisas, tempo bem distante quando nos referimos à obrigatoriedade do componente curricular no curso de Pedagogia, determinado nas DCNP de 2006 (Brasil, 2006). Eles estão presentes nas pesquisas de Lima (2017), Silva (2019) e Silva (2020) com 3, 2 e 8 docentes respectivamente.

O maior direcionamento das pesquisas para estudantes estagiários/as nos permite inferir que são esses participantes que têm revelado parâmetros para a qualidade das ofertas de estágio, as relações entre estudantes e profissionais e o impacto do estágio na construção da sua profissionalidade.

No entanto, os dois outros atores, professores/as orientadores/as e professores/as do campo de estágio, que compõem a prática do estágio, também precisam ser ouvidos, pois podem revelar outras dimensões necessárias à articulação entre universidade e campo profissional para além das dimensões apontadas pelos/as estudantes estagiários/as.

Percepções sobre a relação universidade e campo profissional

Realizar a leitura das pesquisas na íntegra, identificando os objetivos, os participantes, a metodologia, os resultados, entre outros pontos ou temáticas importantes apresentadas pelas pesquisadoras e participantes, nos levou a identificar percepções sobre a relação universidade e campo de estágio em três dimensões: tipos de formalização, papéis e protagonismo atribuídos aos diferentes atores, e relações entre os atores.

Tipos de formalização

No que se refere aos *tipos de formalização*, buscou-se identificar os protocolos que formalizam a parceria entre universidade e campo profissional, compreendendo que existe uma diversidade de formalização de parcerias, por vezes não institucionalizadas (Zabalza, 2014) que podem impactar positivamente ou negativamente no andamento do estágio supervisionado e no desenvolvimento profissional dos atores participantes neste período formativo.

Nesta perspectiva, somente as pesquisas de Silva (2019), Lima (2018) e Melo (2014) explicitam como são estabelecidas as parcerias entre universidade e campo de estágio. As pesquisas de Silva, (2016), Oliveira (2016), apesar de mencionarem que os referidos PPCs foram objeto de análise, não trazem em detalhe o tipo de formalização de parceria. Isto possivelmente indica que a formalização não está contida nos PPCs.

Silva (2019), que analisou o mestrado profissional de Évora, deixa claro que a relação entre universidade e campo profissional é estabelecida por meio de protocolos de cooperação, previstos no Decreto Lei nº 79/2014 que regula a participação das creches e jardins de infância.

Os protocolos de cooperação definidos neste decreto envolvem tanto os estabelecimentos de ensino superior quanto os campos de estágio e dirigem-se para: o perfil do educador cooperante (que recebe os estagiários); a formação de contrapartida para oferecer aos educadores cooperantes; funções,

responsabilidades e competências de todos os atores, incluindo os estudantes; condições para a realização da prática de ensino supervisionada, dentre outras.

Para Silva (2019), o protocolo de cooperação possibilita uma melhor definição do caminho do estágio, assim como da função de cada instituição, e abre espaço para uma interação dialógica e contextualizada entre professor/a orientador/a, cooperante e alunos/as, uma vez que por meio desta interação, abre-se possibilidades de todos que estão envolvidos neste processo estarem com a criança, potencializando assim o seu desenvolvimento profissional.

Melo (2014) já não traz com tanta clareza o tipo de formalização e de como ela acontece, explicitando apenas que o Departamento de Educação da CAP/UERN, através de sua Coordenação de Estágio Supervisionado, contacta as escolas-campo de Estágio, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Patu onde se realizam os estágios, a fim de firmar parcerias para a efetivação de um Programa de Interação Formativa para o Pedagogo.

Na pesquisa de Lima (2018) é possível perceber que no PPC de Pedagogia da FAGED/UFC, as escolas campo de estágio são selecionadas por meio de convênio firmado entre a universidade, o Governo do Estado do Ceará e a Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio de termo de compromisso devidamente assinado pelo graduando em Pedagogia, pelo gestor da instituição de Educação Infantil e pelo responsável da Agência de Estágio da universidade.

Assim como na pesquisa de Melo (2014) que não detalha a firmação de parceria, a pesquisa de Silva (2016) também traz informações sobre o Projeto Pedagógico do Curso, mas não deixa claro como se dá o processo de formalização de parceria. A pesquisadora apenas enfatiza que no Art. 6º do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFES é evidenciado que a programação e o desenvolvimento dos estágios supervisionados devem ser elaborados em conjunto pelo professor supervisor e o aluno, respeitadas as normas do campo profissional.

Oliveira (2016) aponta a necessidade de maior clareza nos projetos de curso em relação aos estabelecimentos de parcerias entre universidade e escola. Destaca ainda a necessidade de que o trabalho de unidade entre teoria e prática

não recaia apenas sobre o/a professor/a orientador/a de estágio, mas também envolva o/a professor/a do campo profissional.

Importante observar que a ausência de informações nos PPCs dos cursos sobre o modo como são institucionalizadas as parcerias já havia sido apontada por Zabalza (2014) em seu estado da arte, quando aponta fragilidade nos protocolos de cooperação interinstitucionais.

Papéis e protagonismo atribuídos aos diferentes atores

Estudos vêm apontando mudanças nos papéis dos atores envolvidos no estágio. O/a estudante estagiário/a, por exemplo, como citado por Pimenta e Lima (2017, p. 108), “muitas vezes entende que sua atividade na escola tem por finalidade colher dados para denunciar falhas e insuficiências destas”. Neste contexto, o papel do/a estagiário/a passa a ser entendido como fiscalizador que observa e aponta o erro do/a professor/a do campo. Esta postura reflete no distanciamento entre o/a estudante e os/as profissionais do campo, reduzindo a oportunidade de aprender em parceria por meio de um processo de construção da práxis, tornando-se protagonista no avanço das suas aprendizagens.

A maioria das pesquisas que retratam o estágio no Brasil indica que esta visão está ultrapassada. Porém, há narrativas que indicam que de alguma forma ainda está presente, como na pesquisa de Oliveira (2016, p. 134). A pesquisadora revela que tanto os professores/as do campo profissional quanto os/as estagiários/as são colocados em situações constrangedoras. O estagiário é frequentemente colocado no papel de observador, registrando suas anotações e, posteriormente, avaliando as ações docentes e os professores do campo se constroem ao se sentirem observados e avaliados.

Melo (2014) mostra que nem sempre os/as estagiários/as são bem recebidos pelos/as professores/as do campo profissional. Isto pode indicar falta de clareza na definição de papéis dos profissionais, assim como ausência de critérios para a escolha dos campos profissionais e dos profissionais para estarem com os/as estagiários/as.

Um avanço importante na legislação brasileira é a Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que reconhece e dá visibilidade ao papel do/a professor/ar do campo profissional, atribuindo-lhe o papel de professor/a supervisor/a, conforme Artigo 3, inciso 1º: “o estágio como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (Brasil, 2008).

No entanto, a Lei não define as possíveis atribuições do/a professor/a orientador/a da instituição de ensino neste regime de colaboração, deixando em aberto como se dará a orientação e a supervisão, que acabam sendo definidas pela instituição formadora, a universidade.

Pesquisas analisadas neste Estado do Conhecimento apontam para a importância deste profissional na formação dos/as estudantes, aqui denominado professor/a do campo profissional, e na consolidação de uma melhor proposta de estágio supervisionado, quando estes passam a ser envolvidos ativamente no processo enquanto protagonistas e parceiros.

Este profissional é valorizado em várias pesquisas, em seu papel de apoiador/a e orientador/a, por ser um referencial na prática (Melo, 2014) ou por exercer a função de coformador/a (Bonfanti, 2017), pois dá pistas para se pensar na operacionalização do estágio, na aproximação da universidade com as instituições de educação infantil e alargar os laços e discutir melhor as problemáticas dos contextos práticos.

Silva (2016, p. 30), que traz a valorização das parilhas no estágio, atribui também ao/à professor/a do campo profissional o papel de corresponsável na formação dos/as estagiários/as e na sua própria formação, pois, no geral, os atores envolvidos nas parilhas “não só dão um novo significado ao saber-fazer docente, como também os transforma, e se transformam”.

Na mesma linha, Oliveira (2016) defende a participação ativa dos/as professores/as que recebem os estagiários. Em sua pesquisa foi possível perceber que o/a professor/a do campo profissional apenas estava numa posição de observador/a, mas estaria à disposição do/a estagiário/a caso precisasse e este tipo de papel não contribui para a formação e integração com a universidade.

Silva (2019) – que desenvolveu sua pesquisa em um contexto no qual o papel e atribuições dos/as educadores/as cooperantes são especificadas em documentos oficiais – percebe o quão estes profissionais se sentem valorizados e os impactos que promovem na formação dos/as estagiários/as.

Diante da discussão sobre o papel do/a professor/a do campo profissional e análise dos tipos de formalização de parcerias na seção anterior, fica evidente o quanto ainda é preciso avançar e lutar por políticas interinstitucionais com papéis definidos e respeitados.

Sobre o elo entre o/a professor/a orientador/a e os/as profissionais do campo profissional, queremos dar destaque ao papel primordial do/a primeiro/a na articulação desta parceria e na valorização destes profissionais. É o/a professor/a orientador/a que tem o papel de estreitar os laços entre as instituições e de construir espaços de formação reflexivos em que todos os participantes se sintam valorizados, respeitados e protagonistas do/no seu saber-fazer.

De acordo com Ostetto (2011), o papel do/a professor/a orientador/a é de se colocar como mediador/a destas relações e do desenvolvimento do projeto, o/a qual deve estar sempre presente no campo de estágio.

A discussão sobre o papel do/a professor/a orientador/a de estágio supervisionado está presente em praticamente todas as pesquisas, as quais trazem alguns pontos em comum, como a mediação, orientação e articulação com os espaços e demais atores.

Na pesquisa de Melo (2014), estudantes estagiárias relataram que aprendem muito com o/a professor/a orientador/a do estágio. As estudantes realçam o papel de orientar didaticamente e teoricamente o processo discutindo conceitos, mas também o de colocar e tirar dúvidas, corrigir, questionar, motivar e se envolver no processo e de favorecer a autonomia da aprendizagem pelos estagiários.

Oliveira (2016) enfatiza que o/a professor/a orientador/a de estágio tem o papel de estar próximo ao/à estagiário/a, a fim de instrumentalizar a teoria e a prática e para isto deve acompanhá-los/as na realização do estágio propriamente dito. Por outro lado, indica a necessidade de assegurar ao/a professor/a

orientador/a condições para a efetivação das discussões coletivas nas instituições de educação infantil.

Para Bonfanti (2017), o grande número de estagiários/as por professor/a orientador/a também dificulta a realização das orientações com profundidade.

Ao analisar o estágio na Universidade de Évora, Silva (2019) indica que as atribuições do/a professor/a orientador/a, denominado como professor/a supervisor/a, estão assim definidas: promover ações na universidade que contemplem a formação das educadoras cooperantes; contribuir com a construção dos relatórios, junto com a educadora cooperante; realizar visitas de orientação periodicamente. Nestas visitas, a professora orientadora participa das ações planejadas para aquele dia e ao final do período realiza uma reunião avaliativa com a participação da educadora cooperante acerca do desenvolvimento do planejamento e do desempenho da estagiária.

Os fragmentos e reflexões postas neste eixo nos mostram o quanto os papéis de cada ator traduzem o seu protagonismo, desafios e os entrelaçamentos neste processo formativo, trazendo impactos no desenvolvimento profissional dos sujeitos, como veremos no eixo abaixo sobre a relação entre os atores do estágio.

Relação entre os atores

Quanto à relação entre os atores, as pesquisas revelam caminhos para entender como o desenvolvimento profissional tem se constituído e as tensões que acontecem.

Na pesquisa de Melo (2014), os/as participantes trazem pontos positivos desta relação, mas apontam também algumas fragilidades. Uma das estagiárias entrevistadas pontua a importância do/a professor/a orientador/a da universidade, porém, critica a falta de conhecimento deste profissional sobre criança e educação infantil, o que afetou a sua experiência de estágio. Considera que por isto, as aprendizagens ficaram nos âmbitos técnico, didático e de planejamento, o que presume uma perspectiva de estágio com foco instrumentalista.

Fica evidente a necessidade do/a professor/a orientador/a ser um/a profissional que tenha conhecimento e experiência na área, para que de fato possa proporcionar ao estudante uma relação de supervisão qualificada, tal como defendida por Nóvoa (2017) e Alarcão e Tavares (2013).

Alarcão e Tavares (2013) trazem uma abordagem de supervisão na formação docente como um processo intrapessoal, interpessoal, dinâmico, encorajante e facilitador do desenvolvimento profissional, que se efetiva em um tempo continuado de formação.

A pesquisa de Oliveira (2016, p. 142) também aponta fragilidade na relação entre estes dois atores. Uma das estagiárias participantes da pesquisa declara que “[...] no estágio da creche também teve essa falta, essa orientação. E deveria ter esses momentos sim. Porque [...] é um estágio supervisionado não supervisionado, né (risos)”.

Esta narrativa da estagiária nos remete às discussões postas por Ostetto (2011) quando enfatiza que o encontro entre professor/a orientador/a e estudante é determinante para a continuidade da experiência ao longo do estágio, em um momento de abertura e diálogo entre as partes.

O estudo de Silva (2019, p. 214) nos mostra que uma relação positiva entre os atores e entre as instituições proporciona ao estudante um sentimento de pertencimento profissional.

A relação entre professor/a do campo profissional e estudante estagiário/a, também foi discutida em algumas pesquisas. Na pesquisa de Melo (2014), os participantes relatam a importância do/a professor/a do campo profissional por ser um profissional que carrega experiência com as crianças e, portanto, é uma referência da prática, como expresso por um estagiário:

[...] Professor Colaborador coopera com seu saber, conhecimentos, suas experiências e suas intervenções na convicção de ajudar na nossa formação – é uma referência para ajudar construirmos uma postura, ele influencia na construção de saberes no Estágio, é a referência da prática” (Estagiário *apud* Melo, 2014, p. 176).

Outra estagiária reconhece que os/as professores/as do campo profissional colaboram significativamente para sua formação, mesmo sem formação teórica em

nível de Graduação, apenas Magistério, pois “eles têm um conhecimento prático, eles têm a experiência, o que nós não temos” (Melo, 2014, p. 175). Além disto, a estagiária destaca que esta relação é de colaboração mútua, pois os/as profissionais do campo também ampliam seus saberes por meio da interação com os/as estudantes.

Silva (2016), por sua vez, atribui grande importância à relação entre os/as professores/as orientadores/as e os/as professores/as do campo profissional, pois esta relação fortalece o estágio supervisionado e estas partilhas ressoam sobre suas práticas, seus processos de formação e sobre o que é ser professor/a de Educação infantil. A pesquisadora destaca que a cultura colaborativa não surge pela via administrativa ou por decisões dos superiores, mas pelo envolvimento de todos os sujeitos que estão neste processo seletivo.

A pesquisa de Lima (2018) indica a necessidade de maior articulação entre estes dois profissionais, visto que é preciso um maior esclarecimento da proposta do estágio por parte dos/as professores/as orientadores/as para os/as professores/as que recebem os estagiários.

Oliveira (2016) parte do pressuposto de que é preciso realizar ações efetivas de parcerias entre as duas instituições formadoras (escola e universidade) com objetivos claros e comuns, visto que somente por meio desta parceria é que o estágio se torna significativo na formação docente pensada para as crianças.

Silva (2019) ratifica a importância de uma interação dialógica e contextualizada entre professor/a orientador/a, professor/a colaborador/a e estudantes, uma vez que por meio desta interação abre-se possibilidades de todos os envolvidos neste processo estarem com a criança, potencializando assim o seu desenvolvimento profissional. Ademais, a pesquisadora tece uma crítica à política de formação brasileira, pois para ela ainda é incipiente no que tange à cooperação entre as duas instituições formadoras.

Bonfanti (2017) defende o estabelecimento de parcerias próximas entre a universidade e os campos de estágio. Para a autora, a parceria possibilita relações e laços que contribuem para o aperfeiçoamento das estagiárias e o ser docente na educação.

As discussões postas nos levam à compreensão de que o estágio enquanto espaço rico de interação entre universidade e campo profissional pode se tornar um lugar de afetividade, escolhas, pesquisa, reflexão, encontros, parceria, emoções, escrita, registro, conquistas, quebra de preconceitos, de hierarquia, e de verdadeira construção de conhecimento profissional, em especial, quando a relação entre universidade e campo profissional se estabelece de forma positiva.

Apontamentos finais

Apresentamos neste artigo o Estado do Conhecimento da produção acadêmica sobre estágio supervisionado em educação infantil com foco na relação universidade e campo profissional, visando compreender como esta relação tem sido discutida no meio acadêmico.

Considerando o período pesquisado (2013 a 2022), o número de produções que de alguma forma abordam a relação entre universidade e campo profissional é relativamente baixo. No entanto, as seis pesquisas identificadas oferecem contribuições significativas para a reflexão sobre as múltiplas dimensões que compõem este componente curricular, evidenciando sua complexidade na formação do/a professor/a e no estabelecimento da relação efetiva entre universidade e campo profissional.

As pesquisas discutem os saberes específicos da atuação docente, a relação teoria e prática, o modelo de formação e potencial formativo do estágio. Nestas pesquisas é possível encontrar as vozes dos sujeitos que apresentam percepções sobre as relações entre professor/a supervisor/a, estudantes estagiários/as, professores do campo profissional. Mas as vozes ouvidas são predominantemente dos/as estagiários/as, o que nos dá uma dimensão não apenas do potencial formativo do campo de estágio ao se deparar com o cotidiano das práticas educativas com crianças pequenas, como também das relações e conflitos que se estabelecem na realização do estágio.

Este Estado do Conhecimento aponta a necessidade de se ampliar os espectros de vozes a serem ouvidas, em especial dos/as professores/as que

acolhem os estágios e os/as professores/as orientadores/as. Afinal são estes três atores que formam a base necessária para edificar a relação universidade e campo profissional.

Entender como a relação universidade e campo profissional está caracterizada nas pesquisas, incluindo valorizações e tensões, direcionou nosso olhar para os tipos de formalização, os papéis e o protagonismo atribuídos aos diferentes atores e as relações entre os atores.

Os resultados evidenciam a necessidade do fortalecimento das relações a partir dos encontros com estes atores, dando relevo às partilhas e experiências dos sujeitos, numa perspectiva de corresponsabilidade de ambos os contextos, universidade e campo profissional.

Os resultados também mostram tensões e conflitos que se revelam na fragilidade ou ausência de protocolos, da falta de clareza do papel dos atores, o que repercute nas relações entre orientador/a e estudantes, e estudantes e professores/as do campo, universidade e campo profissional.

As dimensões encontradas nestes estudos devem ser aprofundadas em novas pesquisas, visto que existem poucas produções com este foco no âmbito do estágio na educação infantil.

Referências

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2013.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MILLER, Stela. Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de educação infantil. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 209-220, jul./dez. 2014. Disponível: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28016/15424>. Acesso em: 08 abr. 2024.

ARCADINHO, Ana; FOLQUE, Maria Assunção; LEAL-DA-COSTA, Conceição. Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 22, n. 2, p. 5-23, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29173>.

BRASIL. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2/2015 de 07 de janeiro de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2/2019 de 20 de dezembro**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

FIALHO, Isabel; ARTUR, Ana. Aprender a ser educador de infância com a prática de ensino supervisionada. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 57-77, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FOLQUE, Maria Assunção; LEAL-DA-COSTA, Conceição; ARTUR, Ana. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CALVANCANTI, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 17-235

FOLQUE, Maria Assunção. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão no mundo atual, ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 32-56, Jan/Jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da Universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, 2009. Disponível em: chrome-

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488082>

extension://efaidnbmnnnibpccajpcglclefindmkaj/https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_8_PAE.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

GOMES, Marineide de Oliveira. Universidade e escolas de educação infantil: identidade e formação contextualizada. In: REIS, Magali; XAVIER, Maria do Carmo; SANTOS, Lorene dos. **Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade**. São Paulo: Annablume, 2012.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 jun. 2024

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Sec/IAT, 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Prefácio. In: SOUSA, Karla Cristina Silva [et al.] (Org.). **O estágio supervisionado: experiências descoloniais**. São Luís: EDUFMA, 2019. Disponível em: http://www.gegfopeb.com.br/wp-content/uploads/2020/12/O_ESTAGIO_SUPERVISIONADO.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

ZABALZA, Miguel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 35-56.

Referências das teses e dissertações analisadas no Estado do Conhecimento

BONFANTI, Claudete. **O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

LIMA, Tathiane Rodrigues. **O estágio na formação inicial do professor de Educação Infantil no curso de Pedagogia da FAGED/UFC: perspectivas docente e discente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

OLIVEIRA, Mariana Felício Silva de. **O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

SILVA, Janaila dos Santos. **Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores da Educação Infantil: em busca de possibilidade**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVA, Priscila Alves. **Encontros de formação na educação infantil: experiências compartilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644488082>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).