



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IX**

**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JÉSSICA BEATRIZ DA CUNHA LACERDA**

**OS DESAFIOS E AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

**BARREIRAS – BA**

**2025**

**JÉSSICA BEATRIZ DA CUNHA LACERDA**

**OS DESAFIOS E AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas – Campus IX, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Emília Karla de Araújo  
Amaral

**BARREIRAS – BA**

**2025**

**JÉSSICA BEATRIZ DA CUNHA LACERDA**

**OS DESAFIOS E AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM  
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Monografia avaliada e aprovada em 15/12/2025 pela comissão formada pelos seguintes professores:



---

Prof. Dra. Emilia Karla de Araújo Amaral (Orientadora)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



---

Prof. Me. Jânia Cardoso dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



---

Prof. Me. Neiva dos Santos Pereira

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Dedico esta monografia a todos que, de diferentes maneiras, iluminaram meu caminho ao longo desta formação.

Aos meus familiares, que foram abrigo nas incertezas e força nos dias em que o cansaço parecia maior que os sonhos. Seu amor, apoio e compreensão sustentaram cada passo desta trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, por ser meu sustento e por guiar os meus passos até aqui.

À minha família, em especial à minha mãe, Rosa Amélia, e às minhas irmãs, Ingridy e Letícia, por me incentivarem e me fortalecerem ao longo da caminhada.

A prof.<sup>a</sup> Dra. Emília Karla de Araújo Amaral pela confiança e seriedade na orientação desta pesquisa.

À Universidade do Estado da Bahia, pelo compromisso com a formação dos sujeitos e pela sua missão social.

A todos os que estiveram comigo e que, de algum modo, contribuíram para a realização desta etapa tão importante da minha vida.

*“A infância é uma forma de se relacionar com o tempo: para invertê-lo e se tornar mais jovem com seu passar e para se relacionar com o futuro como algo sempre aberto, como algo que não nos faz.”*

**PAULO FREIRE**

## RESUMO

A pesquisa realizada teve como objetivo investigar os desafios e as contribuições do estágio supervisionado em Educação Infantil para a formação do pedagogo. Para esta finalidade, foi realizado um estudo de caráter bibliográfico e natureza qualitativa, tendo como base autores como Pimenta e Lima (2012), Tardif (2014), Saviani (2009) e, também, documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação – PNE (2015) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). A fundamentação teórica demonstra que o estágio supervisionado é elemento fundamental da formação docente, pois possibilita a junção entre teoria e prática, aperfeiçoando a construção da identidade profissional e permitindo o desenvolvimento dos saberes essenciais à docência. Também foi possível analisar que a Educação Infantil possui características que exigem competências próprias, o que só reforça a importância do estágio nessa etapa da educação básica. Entre alguns dos desafios identificados ao longo desta pesquisa, encontra-se a insuficiente relação entre Universidade e escola, insegurança por parte dos estagiários e condições estruturais inadequadas. Em suma, apesar dos empecilhos, o estágio supervisionado constitui um ambiente de aprendizado essencial que contribui para o processo formativo do pedagogo, bem como para a construção de práticas pedagógicas que geram momentos reflexivos, críticos e sensíveis à infância.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Formação docente. Educação Infantil. Identidade profissional. Práxis pedagógica.

## ABSTRACT

The conducted research aimed to investigate the challenges and contributions of the supervised internship in Early Childhood Education to the training of pedagogues. For this purpose, a bibliographic and qualitative study was carried out, based on authors such as Pimenta and Lima (2012), Tardif (2014), Saviani (2009), as well as legal documents such as the National Education Guidelines and Framework Law – LDB nº 9.394/1996, the National Education Plan – PNE (2015), and the National Common Curricular Base – BNCC (2018). The theoretical framework demonstrates that the supervised internship is a fundamental element in teacher education, as it enables the connection between theory and practice, enhances the construction of professional identity, and allows the development of essential knowledge for teaching. The study also revealed that Early Childhood Education has characteristics that demand specific competencies, which further reinforces the importance of the internship in this stage of basic education. Among the challenges identified throughout the research are the insufficient relationship between universities and schools, the insecurity experienced by interns, and inadequate structural conditions. In summary, despite these obstacles, the supervised internship constitutes an essential learning environment that contributes to the formative process of the pedagogue, as well as to the construction of pedagogical practices that foster reflective, critical, and sensitive approaches to childhood.

**Keywords:** Supervised internship. Teacher education. Early Childhood Education. Professional identity. Pedagogical praxis.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS .</b>	<b>13</b>
2.1 Formação inicial e formação continuada no contexto da Educação Nacional....	13
2.2 Estágio Curricular: panorama histórico e legislação .....	18
2.3 O Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente .....	19
2.4 O Estágio Supervisionado em Educação Infantil: especificidades e desafios ..	22
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO: O DELINEAMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>29</b>
4.1 Contribuições do estágio supervisionado para a formação do pedagogo .....	29
4.2 Desafios do estágio supervisionado em Educação Infantil .....	31
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>35</b>

## 1.INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, um espaço privilegiado de aprendizagem e reflexão sobre o fazer pedagógico, possui obrigatoriedade em cursos de formação de professores, fazendo parte de sua estrutura curricular. Essa formação requer a articulação entre teoria e prática, conforme descreve o art. 1º, § 1º, da Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008). O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, além de compor o itinerário formativo do licenciando. Assim, a formação docente constitui um processo complexo que envolve fundamentos teóricos e práticos essenciais à construção da identidade profissional.

O estágio supervisionado possibilita ao futuro pedagogo vivenciar a realidade escolar, analisar criticamente o contexto educativo e desenvolver competências que ultrapassam os limites da universidade, favorecendo a integração entre os saberes necessários ao exercício da docência. O estágio contribui para a consolidação da *práxis*, compreendida como o movimento de reflexão e ação sobre a própria prática, conforme relatam Pimenta e Lima (2012, p. 103): “o estágio como reflexão da *práxis* possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente”.

A relevância deste estudo está na necessidade de investigar os desafios e as contribuições do estágio supervisionado para a formação do pedagogo, sobretudo na Educação Infantil, etapa que exige profissionais preparados para lidar com a primeira infância, críticos e conscientes de seu papel social, haja vista que “um profissional que, por ter sólida formação teórica, consegue criar respostas aos desafios encontrados em sua *práxis* docente” (Pimenta, 2019, p. 24). No entanto, observa-se que, em muitos espaços educativos, essa formação ainda não é prioridade, o que reforça a importância de se repensar o processo formativo. Desse modo, essa pesquisa busca refletir sobre os desafios e as contribuições do estágio supervisionado em educação infantil na formação teórico-prática do pedagogo, compreendendo essa experiência como essencial para o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica e da profissionalização docente.

Diante do exposto, formulou-se o problema de pesquisa: quais os desafios e as contribuições do estágio supervisionado em Educação Infantil para a formação do pedagogo? Para discorrer acerca dessa pergunta, foi definido como objetivo geral investigar os desafios e as contribuições do estágio supervisionado em Educação

Infantil para a formação do pedagogo e como objetivos específicos: compreender a formação de professores nos seus aspectos históricos e teóricos; discutir a importância do estágio supervisionado para a formação do pedagogo, assim como para a construção da identidade docente; identificar as especificidades e desafios no estágio supervisionado em Educação Infantil.

Os resultados da pesquisa realizada estão apresentados neste trabalho monográfico em três capítulos. No primeiro capítulo, abordamos a formação de professores, seus aspectos históricos e teóricos, além da importância da formação inicial e continuada no contexto da Educação Nacional. No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico, caracterizando a forma como o trabalho foi desenvolvido. Salientamos que trabalhamos com pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, que possibilitaram uma análise aprofundada do tema em estudo. No terceiro capítulo, foram destacadas a análise e resultados sobre o estudo realizado, com base nos autores que fundamentam essa pesquisa, além dos documentos e leis estudados.

Dessa forma, ansiamos que o estudo, no que tange aos aspectos inerentes ao estágio supervisionado em Educação Infantil, possa contribuir para reflexões e sugestões que possibilitem a realização efetiva da ação educativa. Além disso, esperamos que tais debates fortaleçam as práticas formativas, corroborando com o aperfeiçoamento da formação docente e também com a construção de uma Educação Infantil mais comprometida com o desenvolvimento integral da criança.

## CAPÍTULO I

### 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

#### 2.1 Formação inicial e formação continuada no contexto da Educação Nacional

A formação de professores no Brasil é resultado de um processo histórico marcado por avanços, retrocessos e descontinuidade. De acordo com Saviani (2009, p. 143-144),

o debate sobre profissionalização docente remonta à época pós-independência, quando se iniciou a preocupação com a organização da instrução popular e a criação de instituições voltadas à preparação de professores. Desde então, o percurso formativo dos docentes tem refletido as transformações políticas, sociais e educacionais do país.

Saviani (2009) identifica seis períodos históricos na trajetória da formação docente brasileira. O primeiro, denominado ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890) teve início com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que exigia preparo didático, embora ainda não houvesse uma formação pedagógica estruturada. O segundo período, o do estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890–1932), consolidou o modelo de formação pautado na prática pedagógica e na criação das escolas-modelo, mas com predomínio do ensino de conteúdos sobre a reflexão teórica.

O terceiro momento, corresponde à organização dos Institutos de Educação (1932–1939) e representou um avanço importante, ao articular ensino e pesquisa sob a influência da Escola Nova, especialmente nas reformas promovidas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Já o quarto período, entre 1939 e 1971, marcou a institucionalização dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, com a criação do chamado “esquema 3+1” (três anos de conteúdo específicos e um ano de formação didática). Apesar da elevação do nível formativo, esse modelo manteve o predomínio do aspecto cognitivo em detrimento do pedagógico-didático.

Ainda de acordo com Saviani (2009), no quinto período (1971–1996), a Lei nº 5.692/71 extinguiu as Escolas Normais e instituiu a Habilitação Específica de Magistério (HEM), reduzindo a formação docente a um curso de nível médio técnico. Saviani (2009) considera esse momento um dos mais críticos, pois a formação de

professores foi fragmentada e desvalorizada. Por fim, o sexto período (1996–2006) foi caracterizado pelo surgimento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores, instituídos pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Embora essas mudanças tenham buscado elevar a formação docente ao nível superior, o autor argumenta que elas acabaram promovendo um “nivelamento por baixo”, com cursos rápidos e de baixo custo, o que comprometeu a qualidade formativa.

Do ponto de vista teórico, Saviani (2009) distingue dois modelos de formação docente: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O primeiro centra-se no domínio dos conteúdos disciplinares, de acordo com o qual o conhecimento, por si só, capacita o professor para a prática docente. Já o segundo compreende que a formação se completa apenas com a integração entre o conhecimento específico e o preparo pedagógico. O dilema histórico da formação de professores, segundo o autor, está exatamente na dificuldade de articular esses dois aspectos — forma e conteúdo — que são indissociáveis no processo educativo.

Para superar essa dicotomia, Saviani (2009) defende uma proposta de formação que una teoria e prática, tomando como referência concreta a realidade escolar. Ele propõe, inclusive, o uso crítico dos livros didáticos como instrumentos pedagógicos que expressam, ainda que de modo empírico, a articulação entre forma e conteúdo. Assim, o futuro professor seria capaz de analisar, selecionar e organizar o conhecimento de forma crítica e intencional, desenvolvendo uma prática docente fundamentada teoricamente.

O autor também destaca a necessidade de valorização da profissão docente, enfatizando que a formação de qualidade só se torna efetiva quando acompanhada de condições dignas de trabalho, remuneração adequada e reconhecimento social. Para ele, a melhoria da educação nacional depende da compreensão de que o investimento na formação e valorização do magistério deve constituir o eixo central de um projeto de desenvolvimento nacional. Assim, a educação deixaria de ser apenas um discurso político para se tornar uma prioridade efetiva (Saviani, 2009).

Dessa forma, a reflexão proposta por Saviani permite compreender que a formação de professores no Brasil é um processo histórico, político e socialmente condicionado, cuja qualidade depende não apenas das estruturas curriculares e institucionais, mas também da articulação entre teoria e prática e do compromisso do Estado com a valorização da docência. Atualmente essa formação é orientada por um

conjunto de políticas públicas que buscam garantir padrões mínimos de qualidade para o exercício da docência. Entre esses marcos legais, destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014 a 2024), previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado, posteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Esses dispositivos regulamentam metas e diretrizes que abrangem, desde a formação inicial até a formação continuada de professores em todos os níveis de ensino. Na meta 11 do PNE está disposto que se deve

estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude (Brasil, 2015, p. 71 e 72).

Ainda conforme o PNE (2015, p.74, 80 e 82) em suas metas 12, 15 e 18, o estágio deve fazer parte do processo de formação do profissional com o intuito de:

valorizar as práticas de ensino [...] nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica; implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina.

Nesse sentido, Carvalho (2023) ressalta que apesar dos avanços legais, o cenário educacional brasileiro ainda apresenta lacunas significativas. Dados apontam que muitos docentes da Educação Básica atuam sem formação específica na área em que lecionam, o que evidencia um distanciamento entre o que é previsto nas políticas educacionais e a realidade encontrada nas escolas. Assim, a autora afirma que:

no Brasil sustentamos grande percentual dos professores da Educação Básica sem formação adequada. Segundo o observatório do PNE, 74,8% de professores que atuam na Educação Básica possuem curso superior, mas apenas 32,8% que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e 48,3% dos que lecionam no Ensino Médio “[...] tem licenciatura na área em que atuam [...]”. Essa triste realidade vem na contramão do legislado, que almeja a formação específica em nível superior, a todos os professores, além de garantia da formação continuada. A análise está ancorada no pressuposto de que a formação continuada seja oferecida aos professores como atualização e complementação para sua carreira, constituindo-se em parte da

organização do sistema de educação nacional, contudo, prescindir de que a formação inicial confira aos futuros professores (Carvalho, 2023, p. 13).

Essa discrepância demonstra a necessidade de fortalecer os processos formativos, de modo a assegurar que os professores tenham domínio dos conhecimentos científicos e pedagógicos essenciais ao exercício da docência. Tal qual, o PNE (Brasil, 2015, p. 80) estabelece em sua meta 15 a seguinte estratégia:

implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (Brasil, 2015, p.80).

Nesse sentido, a formação continuada também se apresenta como elemento indispensável, pois permite ao professor atualizar-se constantemente em relação às transformações sociais, científicas e educacionais. Entretanto, tal formação só se consolida de maneira efetiva quando a formação inicial oferece bases sólidas, estruturadas na compreensão dos fenômenos naturais, sociais e culturais, permitindo que o professor desenvolva autonomia intelectual e postura crítica diante dos desafios da prática pedagógica (Carvalho, 2023).

é possível compreender que a formação inicial e continuada precisa considerar o trabalho do professor como o consciente dos contrastes, como por exemplo enxergar além da formação pautada em competências, trazer programas de qualificação, levando materiais prontos as escolas, investindo em tecnologia de forma que esteja mais presentes no ensino (Carvalho, 2023, p. 14)

Assim, a formação inicial deve considerar o professor como sujeito ativo, que articula teoria e prática na busca por respostas às exigências educacionais contemporâneas.

A partir dessa premissa, o estágio supervisionado exerce extrema importância na formação dos discentes da Licenciatura em Pedagogia, sendo teoria e prática indissociáveis. Essa experiência formativa é essencial na formação do pedagogo, visto que possibilita a vivência da prática profissional, por meio da qual se pode aplicar os conhecimentos adquiridos e desenvolver habilidades fundamentais para realizar o trabalho com crianças, executando as atividades propostas e entendendo como a teoria dialoga com a realidade. Pimenta e Lima (2012, p. 150) relatam que

o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é o resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

O Estágio Supervisionado no Brasil é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu artigo 61, como sendo uma ferramenta fundamental de inserção da universidade na escola e na comunidade, bem como ressalta que “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades [...] deve acontecer por meio da associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (Brasil, 2023, p. 46).

A referida Lei discorre ainda sobre a importância da prática durante o processo de formação do pedagogo, salientando a relevância dos estágios supervisionados com o intuito de aprimorar o conhecimento teórico pedagógico do futuro profissional docente, mantendo uma relação intrínseca entre formação científica e a prática.

Os artigos 7º e 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CEB nº 2/1999), discorrem que o objetivo da prática é o favorecimento do processo investigativo, bem como a participação do aluno nas atividades que compõem o ambiente escolar, preparando-o para atuar, futuramente, como docente, através de carga horária de 800 horas. Salientam ainda que as escolas de formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, deverão assegurar a preparação dos futuros docentes para o exercício profissional na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na educação voltada às comunidades indígenas, na Educação de Jovens e Adultos e na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1999).

Segundo Andrade (2009, p. 33),

o estágio supervisionado, enquanto prática educativa, requer que a escola e a instituição concedente atuem de forma articulada na orientação dos estagiários, abrangendo o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e os resultados das atividades realizadas. As experiências vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar devem ser trazidas para dentro dele, possibilitando a troca de saberes e a reflexão sobre os desafios encontrados no exercício da futura profissão. Dessa forma, o estagiário tem a oportunidade de esclarecer dúvidas, compartilhar dificuldades e, junto aos professores e colegas, buscar alternativas para superá-las.

Ainda de acordo com a referida autora, ao mesmo tempo, a instituição que acolhe o estagiário precisa reconhecer seu papel formativo e a responsabilidade de oferecer acompanhamento adequado, garantindo que essas vivências contribuam efetivamente para o aprendizado profissional. É fundamental que as atividades propostas sejam diversificadas e significativas, permitindo ao estagiário compreender o conjunto do processo de trabalho e ampliar sua formação. Assim, a instituição concedente deve evitar a atribuição de tarefas meramente operacionais ou repetitivas, que pouco acrescentam à formação crítica, cidadã e profissional do futuro educador (Andrade, 2009, p. 33).

Em consonância, Tardif (2002, p. 288) enfatiza que “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’” tendo o estágio como local ambientado para vivenciar um cotidiano de desafios da profissão docente.

## **2.2 Estágio Curricular: panorama histórico e legislação**

O estágio curricular obrigatório consolidou-se como componente fundamental da formação docente a partir das reformas educacionais que redefiniram o papel das licenciaturas no Brasil. Desde a promulgação da LDB (1996), o estágio tornou-se requisito obrigatório para todos os cursos voltados para a formação de professores, sendo posteriormente regulamentado por legislações complementares e normativas internas das instituições de ensino superior.

O estágio proporciona ao estudante a chance de aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. Sob a orientação de um profissional da área, o estagiário recebe acompanhamento e correções em todas as atividades realizadas, garantindo que, ao ingressar na profissão, esteja mais preparado para utilizar a experiência obtida e menos propenso a cometer falhas no desempenho de suas funções. Para tanto, Colombo e Ballão (2014, p. 173) afirmam que

a função do estágio é reforçar o aprendizado profissional do educando através da experiência prática. Esta se torna ainda mais proveitosa quando está ligada à realidade econômica em que a escola está inserida, pois, com a interação – entre o aluno, a empresa e a escola –, há um ganho pedagógico para todos, visto que grande parte da bagagem teórica da sala de aula vai de encontro à situação concreta e do cotidiano, no mundo econômico real. Dialeticamente, o confronto com esta prática fará repensar algumas teses ou

teorias, a serem refutadas ou rearranjadas para a sala de aula; ou ainda, o aprendizado é reforçado pela adequação entre teoria e prática.

Partindo desse pressuposto, o estágio não tem apenas função técnica ou operacional, mas constitui um espaço formativo estruturante, no qual o licenciando vivencia práticas pedagógicas que dialogam diretamente com os conteúdos estudados ao longo do curso. Ele envolve atividades como observação, planejamento, regência de classe e participação nas rotinas escolares, permitindo ao estudante construir uma compreensão ampliada da profissão.

Além do caráter legal, o estágio possui dimensão histórica e pedagógica, vinculada às transformações que redefiniram o papel da escola e do professor na contemporaneidade. Ao proporcionar contato direto com a realidade educacional, ele se torna espaço privilegiado para a reflexão crítica, para o desenvolvimento da autonomia e para o fortalecimento da identidade docente.

### **2.3 O Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente**

Segundo Santos (*et al*, 2025) a formação docente configura-se, historicamente, como um desafio permanente. A complexidade da realidade escolar frequentemente provoca insegurança nos futuros professores, que, em tom de protesto, costumam afirmar que, na prática, a teoria não se sustenta. Em muitos casos, espera-se que a Universidade ofereça um conjunto de procedimentos padronizados — um *modus operandi* — capaz de preparar os novos profissionais para ingressar em seus campos de atuação.

No entanto, de acordo com Santos (*et al*, 2025), a docência caracteriza-se pela incerteza, uma vez que o público atendido é diverso, plural e heterogêneo, apresentando demandas que precisam ser compreendidas a partir de contextos específicos, e não tratadas como um padrão ao qual se aplicam técnicas prontas e simplificadas. Sob essa perspectiva, o trabalho docente exige uma concepção de ensino que ultrapassa modelos prescritivos e reconhece a complexidade inerente às relações educativas.

Nesse cenário, o Estágio Supervisionado — componente obrigatório das licenciaturas — emerge como espaço fundamental de aproximação entre o futuro professor e o campo de atuação profissional (Santos *et al*, 2025). Tal aproximação não deve ser compreendida como momento destinado apenas à aplicação da teoria

ou como mera dimensão prática do curso, uma vez que a docência não admite essa cisão. A prática pedagógica é atravessada pelas concepções teóricas construídas durante o processo formativo e, no contexto escolar, essas concepções são confrontadas pelas múltiplas realidades que constituem a sala de aula.

Ainda conforme Santos (*et al*, 2025), esse confronto não implica distanciamento entre teoria e prática, mas reforça a compreensão da prática docente como campo de investigação, reflexão e produção de conhecimento — elementos constitutivos da profissão docente. Dessa forma, entende-se a ação docente como prática social complexa, situada historicamente e permeada por saberes que se articulam continuamente com as experiências vividas na escola.

Nesse sentido, Cardoso (*et al*, 2016, p. 382), ponderam que “no plano subjetivo, a formação é entendida como um processo de apropriação pessoal e reflexiva, de integração da experiência de vida na experiência profissional, em função das quais a ação educativa adquire significado”.

Com isso, percebe-se o estágio supervisionado como espaço de aprendizagem e reflexão sobre a profissão docente, destacando a importância de se ter o estágio como laboratório, momento de reflexão, de formação e de práxis do profissional docente, visto que “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (Pimenta; Lima, 2004, p. 6). Assim, durante o estágio supervisionado, os futuros pedagogos poderão observar o cotidiano escolar e o fazer pedagógico no chão da sala de aula, oportunizando a realização de uma observação sistemática que irá possibilitar a identificação do espaço escolar, vivenciando o seu contexto educativo.

De acordo com Pimenta (1999), a identidade profissional do professor não é imutável e nem adquirida, mas é um processo histórico e social que está em constante construção, sendo formada por meio das experiências pessoais, prática pedagógica e condições concretas. Ser professor envolve uma construção que articula dimensões pessoais, profissionais, políticas e éticas, atravessadas pelas representações sociais sobre o magistério. Ou seja, o professor é sujeito de saberes e de práticas e sua identidade se consolida na interação entre a formação recebida, o contexto escolar e as demandas sociais da educação.

Assim, a docência deve ser compreendida como uma profissão que exige reflexão crítica sobre o próprio fazer e sobre o papel social da escola. É através de

um longo processo de construção, reconstrução e reflexão sobre a própria prática que se constrói a identidade docente e esse processo configura-se como contínuo, o que requer a articulação de diferentes saberes se integrando a formação acadêmica, conforme frisa Pimenta (1999, p. 19),

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias.

Ainda durante o estágio, o licenciando deve elaborar estratégias educativas que visem melhorar o desempenho dos alunos durante sua abordagem na sala de aula, construindo projetos que melhorem a educação dos sujeitos envolvidos no processo, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e competências relativas à profissão docente, levando em conta o campo de atuação de estágio, o embasamento teórico adquirido durante o curso de Pedagogia e a troca de saberes múltiplos.

processos de autoconhecimento nos âmbitos pessoal, educacional e profissional. Nesses períodos, ocorrem as interações entre os sujeitos que integram o espaço escolar, com o objetivo de compreender quais são os desafios, aprendizados e caminhos a serem percorridos pelo estagiário nesse processo.

Nesse sentido, o estágio curricular é a atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (Pimenta; Lima, 2010, p. 45).

Do mesmo modo, Pimenta (1999) evidencia que os saberes que compõem o exercício docente possuem três dimensões principais que são os saberes da experiência (originados da prática cotidiana, das vivências e das interações com alunos, colegas e a comunidade escolar); saberes pedagógicos (relacionados à teoria educacional, às concepções de ensino e aprendizagem e à compreensão da função social da escola); e saberes específicos (vinculados ao conteúdo disciplinar e às áreas do conhecimento que o professor ensina). Diante disso, a formação docente deve integrar esses diferentes saberes, reconhecendo que o conhecimento teórico e o conhecimento prático se completam e se transformam mutuamente. A prática

pedagógica, nesse sentido, é um espaço de produção e ressignificação de saberes, e não apenas de aplicação de teorias.

Nessa perspectiva, Pimenta afirma que o estágio, além de ser um espaço de reflexão e de formação contínua, é também *locus* de ressignificação de saberes e de produção do conhecimento. “[...] para quem não exerce o magistério o estágio possibilita fazer sua investigação/intervenção, pode aprender a profissão docente e encontrar elementos de formação de sua identidade (Pimenta; Lima, *apud* Pereira, 2016, p. 02).

Ainda segundo Pimenta (1999), não deve haver fragmentação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores e sim uma formação reflexiva e crítica, por meio da qual o futuro docente aprende a analisar e compreender o contexto educativo, relacionando o conhecimento acadêmico com as situações reais da escola. A prática, portanto, deve ser entendida como *práxis*, isto é, uma ação consciente, fundamentada teoricamente e voltada à transformação da realidade educativa. “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca” (Pimenta, 1999, p. 28). Essa perspectiva rompe com a visão tecnicista, que reduz o professor a um mero executor de métodos, e o reconhece como intelectual que constrói e reconstrói o conhecimento pedagógico. Dessa forma,

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. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. (Pimenta; Lima, 2004, p.55).

Partindo dessa concepção, Pimenta (1999) propõe uma visão emancipadora da docência, em que o professor é visto como sujeito crítico, capaz de compreender e intervir na realidade educacional. O estágio possibilita a vivência do conhecimento científico na ação educativa prática, contribuindo com reflexões acerca da metodologia educacional.

## 2.4 O Estágio Supervisionado em Educação Infantil: especificidades e desafios

Historicamente, no Brasil, a educação da criança esteve sob os cuidados da família durante muitos anos. Era no convívio com os adultos que a criança aprendia regras e normas, bem como aspectos culturais. Além disso, as primeiras iniciativas de criação de creches, asilos e orfanatos tiveram um caráter assistencialista, voltado para amparar mulheres que trabalhavam fora do lar e viúvas que se encontravam sem apoio (Paschoal; Machado, 2009, p. 82). Todavia, através da Constituição Federal (1988, p. 73), art. 205 que destaca que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”, essa realidade mudou. Nesse aspecto, a promoção da educação para as crianças passa a ser dever do Estado, trazendo a elas o direito de acesso à uma educação de qualidade, conforme discorre a Constituição (1988, p. 73 e 74) em seu Art. 206:

o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Em concordância, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p.25) salienta que na etapa inicial da Educação Básica, e em consonância com os eixos estruturantes da Educação Infantil, devem ser garantidos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*, devendo assegurar às crianças as condições necessárias para aprender, crescer e se desenvolver. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018, p. 25) estabelece, ainda, os cinco campos de experiências - *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, por meio dos quais as crianças se desenvolvem e aprendem.

Partindo desse pressuposto, ao tratar de educação infantil é necessário responder a essa responsabilidade docente, conforme afirma Arendt (*apud* Pereira, 2016) que a educabilidade é própria da infância e ainda se pensarmos fazer a diferença no mundo, o ponto de partida é a educação. Desse modo, cada nível e modalidade de ensino precisa ser desenvolvido/a com toda responsabilidade, segundo acentua a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 2023, p. 24), em seu Art. 29 “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Neste aspecto, a LDB (Brasil, 2023, p. 24) zela pelo direito da criança desde a primeira infância, promovendo seu ingresso em escolas a partir dos 4 anos de idade, conforme descrito em seu Art. 30 “a educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”, com a intenção de proporcionar a integração e aquisição de habilidades e competências, evidenciando a educação infantil como uma etapa importante no processo de ensino e de aprendizagem da criança.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 38) apresenta a criança como um sujeito ativo, capaz de observar, questionar, formular hipóteses, tirar conclusões, fazer julgamentos e construir valores, apropriando-se do conhecimento sistematizado por meio da ação e das interações com o meio físico e social. Dessa forma, destaca-se a importância da intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas desenvolvidas, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade pedagógica se manifesta na maneira como o professor planeja e propõe experiências que possibilitem às crianças descobrir e compreender o que ainda não conhecem, explorando seus aspectos únicos e conhecendo o outro, a cultura, a natureza e a produção científica. Esse processo ocorre por meio das aprendizagens, dos cuidados pessoais, das brincadeiras, das experimentações, do contato com a literatura e das relações interpessoais (Brasil, 2018, p. 38).

Portanto, cabe ao professor assegurar a diversidade e a pluralidade de práticas em seu planejamento pedagógico, promovendo experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

Nessa concepção, o estágio supervisionado vinculado à uma experiência teórico-prática, promove a formação docente e permite que o estagiário pense sobre

seu futuro profissional ao estar inserido no seu campo de atuação. Nesse percurso, o estagiário aprende a planejar suas aulas, criar planos e estratégias que possam contemplar a todos os alunos, tendo maiores cuidados e atenção com os casos mais específicos, utilizando-se de todos os recursos disponíveis e da criatividade para elaborar aulas mais práticas e lúdicas.

O estágio supervisionado é parte integrante e essencial na formação [...] é o locus apropriado onde o aluno estagiário treina o seu papel profissional, devendo caracterizar-se, portanto, numa dimensão de ensino-aprendizagem operacional, dinâmica, criativa, que proporcione oportunidades educativas que levem à reflexão dos modos de ação profissional e de sua intencionalidade, tornando o estagiário consciente de sua ação. (Oliveira; Góis, 2019, *apud*. Buriolla, 1995 p. 11).

Da mesma forma, Oliveira; Góis (2019) enfatizam que o estágio supervisionado curricular constitui um momento fundamental na formação docente, por integrar teoria e prática em uma experiência que possibilita ao estudante refletir sobre sua própria formação e identidade profissional. Durante esse período, o futuro professor aprende a observar o funcionamento de uma turma e a planejar suas aulas de maneira a contemplar o maior número possível de alunos, considerando também as necessidades específicas de cada um. Além disso,

o estágio é um grande desafio enfrentado por estudantes dos cursos de licenciatura e é também uma forma que o graduando encontra de identificar novas e variadas estratégias para superar os problemas que provavelmente aparecerão na sua área profissional. É ainda no estágio que o aluno desenvolve a capacidade de espírito crítico, raciocínio, criatividade e improviso (Oliveira; Góis, 2019).

Nessa concepção, Pimenta (2019, p. 26) salienta que o estágio supervisionado auxilia para o rompimento de mitos e preconceitos ao oferecer aos discentes uma compreensão embasada em teorias que lhes permitem realizar análises críticas e fundamentadas das situações de ensino em seus diversos contextos, bem como promover, efetivamente, a integração entre teoria e prática. É por meio do estágio supervisionado que o estudante de licenciatura em Pedagogia tem seu primeiro contato com o campo de atuação. Nesse sentido, Pimenta (2019, p.25), esclarece que

o estágio caracteriza-se como mediação entre professores formadores, os estudantes em curso e os professores das escolas. Em sua realização, esses sujeitos se colocam como atentos aos nexos em relações que se estabelecem e a partir das quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles,

todos os problemas da escola como fenômenos a serem analisados, compreendidos e mesmo superados.

Assim, o estágio é essencial por proporcionar ao discente vivenciar as experiências inerentes aos processos de ensino e pesquisa dentro do espaço escolar e para a consolidação de suas concepções referentes ao curso e a sua continuidade no mesmo.

## CAPÍTULO II

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO: O DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa bibliográfica, ainda que não quantifique dados, possui caráter científico, haja vista que “os demais tipos de pesquisa também envolvem o estudo bibliográfico, pois todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico” (Prodanov; Freitas, p. 55). Assim, o que se apresenta a seguir não deve ser compreendido como um modelo rígido a ser seguido de forma inflexível, sob o risco de comprometer o desenvolvimento do trabalho, mas como uma orientação dentre outras possíveis, elaborada a partir da experiência do autor e confrontada com as contribuições de diversos estudiosos da área.

Partindo desse pressuposto, Gil (2002, p 59) ressalta as etapas que contribuem para a elaboração da pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser entendida como um processo que envolve as etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

Sob o mesmo ponto de vista, Gil (2002, p. 44) acentua que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse interim, esse estudo foi realizado por meio da leitura de livros, artigos, legislação, teses, bem como dissertações que tratam do tema abordado no trabalho.

Nesse aspecto, para a efetivação deste estudo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em análises teóricas e na apresentação de propostas sustentadas pelo referencial teórico. Neste aspecto, Prodanov; Freitas (2013, p. 54) salientam que

quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Sob esse viés, Prodanov; Freitas (2013, p. 70) assinalam que, diferentemente da abordagem quantitativa, a pesquisa qualitativa não se fundamenta em dados estatísticos como eixo central da análise, nem busca mensurar ou quantificar unidades. Isto é, durante a análise dos dados, não se objetiva comprovar hipóteses previamente definidas. Os dados obtidos são de natureza descritiva e procuram abranger o maior número possível de aspectos relacionados à temática estudada. Nessa perspectiva, a ênfase recai mais sobre o processo do que sobre o resultado final, entretanto, considera-se a importância de um referencial teórico que oriente a coleta, a interpretação e a compreensão das informações obtidas.

## CAPÍTULO III

### 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 4.1 Contribuições do estágio supervisionado para a formação do pedagogo

Fundamentada nos autores estudados e na legislação que norteia a formação de professores no Brasil, a pesquisa realizada e apresentada neste capítulo busca responder à seguinte problemática: “quais os desafios e as contribuições do estágio supervisionado em educação infantil para a formação do pedagogo?” Os resultados deste trabalho foram estruturados da seguinte forma: as contribuições do estágio supervisionado, os desafios vivenciados na Educação Infantil e uma síntese sobre a relação entre estes aspectos na formação do pedagogo e na prática docente.

Desse modo, conforme demonstram os estudos de Pimenta (2019), o estágio supervisionado possui um papel crucial na conexão entre teoria e prática, aspecto fundamental na formação do pedagogo. Com base nisso, a autora destaca

a importância de sólida base teórica e interdisciplinar que reflete a especificidade da formação docente. São conhecimentos científicos e pedagógicos que devem estar presentes na formação inicial. Ao referir-se à indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, podemos afirmar que há na resolução de 2015 a valorização de uma práxis formativa. Assim, expressa que os cursos deverão promover espaços para reflexão crítica e desenvolvimento da criatividade no processo pedagógico (Pimenta, 2019, p. 37).

Destarte, Pimenta e Lima (2012) acentuam que o estágio supervisionado se estabelece como um ambiente propício para a reflexão das práticas escolares, possibilitando ao discente uma ampla compreensão do trabalho docente, bem como seu contexto histórico e a complexidade que o cerca. Essa compreensão se dá através da observação, do planejamento de atividades no dia a dia escolar e da participação na regência, que permitem ao estagiário uma atuação progressiva e autônoma. Sendo assim, as referidas autoras discorrem que

a análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo permite superar suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o suporte de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores (Pimenta; Lima, 2006, p. 20).

Sob esse viés, Tardif (2014) aponta que a docência é construída através dos saberes da experiência, obtidos por meio das situações reais vivenciadas no dia a dia dentro do espaço escolar. Dessa maneira, o estágio oportuniza ao discente experimentar a gestão da sala de aula, bem como tomar decisões, resolver conflitos e criar estratégias que consolidem os saberes que são aprendidos somente através da prática. Assim, Tardif (2014) menciona que

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (Tardif, 2014, p. 36).

Do mesmo modo, a identidade docente, que começa a ser constituída por meio do estágio supervisionado, é compreendida por Pimenta (1999) como um processo contínuo de construção pessoal, profissional, ético e político, visto que ao experimentar o ambiente da Educação Infantil, o futuro profissional docente amplia sua compreensão acerca do papel social da escola e compreende o professor como mediador das aprendizagens e como profissional responsável pela formação integral da criança, conforme acentua a BNCC (BRASIL, 2018). Destarte,

a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (Pimenta, 1999, p.19).

Em suma, “mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores”, enfatiza Pimenta (1999, p. 19). Dessa maneira a autora reitera que

a educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. (Pimenta, 1999, p. 23).

Sendo assim, a experiência adquirida no estágio supervisionado em Educação Infantil, além de preparar o futuro profissional para atuar com as crianças bem pequenas, o orienta na organização de seu tempo, fortalece suas competências e interações no espaço que está inserido (Paschoal; Machado, 2009).

#### **4.2 Desafios do estágio supervisionado em Educação Infantil**

Sabemos que o estágio supervisionado possui obrigatoriedade nos cursos de formação de professores e que isso é essencial para o processo formativo do licenciando. Todavia, o estágio apresenta alguns desafios que influenciam na qualidade desse processo. A fragilidade na relação entre a Universidade e as escolas-campo de estágio foi um dos desafios detectados durante a construção desse trabalho. Conforme Pimenta e Lima (2004), quando não ocorre a articulação entre essas unidades educativas para esclarecimentos acerca da real função do estágio, este inclina-se a assumir caráter burocrático, ficando restrito à observação ou execução de tarefas repetitivas.

Nesse contexto, Andrade (2009) pondera que em determinadas circunstâncias, os estagiários tendem a exercer atividades que não lhes competem, tais como organizar materiais ou dar suporte administrativo. Essa falta de clareza acaba se tornando também um desafio para as instituições acolhedoras, que pouco contribuem para o crescimento e desenvolvimento profissional.

Outro desafio está na sobrecarga dos professores regentes e sua indisponibilidade de orientação adequada dos estagiários. Segundo Oliveira; Góis (2019), em escolas com poucos recursos pedagógicos ou espaços inapropriados, o processo formativo acaba sendo arruinado, principalmente na Educação Infantil, que necessita de materiais disponíveis, bem como tempo de qualidade e ambientes que estimulem o aprendizado.

Isto posto, conforme discorre Tardif (2002), o estágio supervisionado, desde que realizado com finalidade específica e coordenação eficiente entre teoria e prática, é um espaço pensado para a construção da prática e da identidade profissional docente. Neste ponto de vista, Tardif (2002) expõe que a construção da identidade docente vai além de saberes disciplinares ou conhecimentos obtidos durante sua formação inicial. Face ao exposto, a complexidade da prática, é durante a sua experiência profissional, que o docente gera e impulsiona saberes denominados

experenciais ou práticos. “Os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência” (Tardif, 2002, p. 38). Por meio desses saberes, o professor pode interpretar sua prática, como também entender as especificidades dos alunos e se adequar às necessidades repentinas da sala de aula.

Contudo, quando o estágio é reduzido a meras atividades burocráticas ou assistenciais, se perde a dimensão de *práxis* defendida por Pimenta e Lima (2012), comprometendo o processo formativo do futuro profissional. À vista disso, entender e encarar esses desafios estabelecem condição essencial para que o estágio cumpra sua função social e pedagógica.

Outrossim, no que se refere às especificidades da primeira infância, como escuta sensível, atendimento às necessidades emocionais e a gestão das rotinas são demandas envoltas pela insegurança do/a estagiário/a, se tornando mais um desafio para o/a mesmo/a. Diante disso, esse estudo evidencia que os desafios não anulam as contribuições do estágio, mas podem intervir diretamente em sua qualidade. Se o vínculo entre Universidade e escola for bem estruturado e houver acompanhamento constante do estagiário, tanto por parte do professor supervisor quanto do professor regente, a participação nas práticas pedagógicas será mais ativa e as contribuições do estágio se tornarão mais relevantes, podendo promover o fortalecimento da identidade docente, da mesma forma, o aperfeiçoamento dos saberes profissionais (Andrade, 2009).

Durante esse estudo, foi possível observar que a dicotomia entre teoria e prática ainda é um desafio constante na formação docente. Ao ingressarem no espaço escolar, muitos estudantes vivenciam aquilo que Tardif (2002) denomina “distância crítica” entre os saberes da formação e os saberes da prática. Essa distância pode causar frustração, choque ou, por outro lado, uma releitura crítica da formação inicial.

Em vista disso, Pimenta (1999) aponta que a prática não deve ser compreendida como mera aplicação técnica da teoria, mas como espaço de investigação, reflexão e reelaboração dos conhecimentos profissionais. Ainda de acordo com a autora, durante o estágio, o docente contrasta a teoria aprendida na universidade com a realidade do dia-a-dia na escola, desenvolvendo uma perspectiva sobre sua futura profissão. De modo semelhante, Pimenta e Lima (2012) relatam que o estágio supervisionado constitui um momento crucial para o aprendizado, no qual o estudante pode entender a escola como um ambiente social complexo, construir atitude analítica e reflexiva diante das exigências pedagógicas.

Ao interligar esses pontos de vista, nota-se que só há consolidação plena da formação docente quando ocorre assimilação entre teoria e prática. Em outras palavras, somente quando o futuro pedagogo experiencia a prática escolar é que a teoria passa a fazer sentido e o conhecimento ganha relevância. Dessa maneira, a prática completa, amplia e ressignifica a teoria, ao invés de contradizê-la. Ademais, a revisão bibliográfica corrobora que o estágio supervisionado possui papel crucial na aquisição dos saberes da docência, pois é por meio dele que os estudantes enfrentam demandas reais da profissão, passando pela atuação da sala de aula, a relação com os alunos e as dificuldades que abrangem as práticas concretas do ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado em Educação Infantil desempenha um papel de suma importância para o processo de formação do pedagogo. Ou seja, o estágio se constitui como espaço de aprendizagem imprescindível, articulando teoria e prática e permitindo ao discente entender a profundidade da docência, especificamente no que tange à primeira infância. Assim, a LDB nº 9.394/1996 destaca que o estágio supervisionado é uma ferramenta fundamental de inserção da universidade na escola e na comunidade, bem como ressalta a importância da formação dos profissionais da educação através do mesmo.

Ao partir desse pressuposto, compreendemos que a formação docente no Brasil é marcada pela necessidade constante de superação da dicotomia entre saberes teóricos e práticos. Essa compreensão reforçou a importância do estágio como componente estruturante da formação. Além disso, o estágio supervisionado promove o desenvolvimento dos saberes da experiência, além de permitir o contato real com os desafios da profissão, contribuindo para a consolidação de uma identidade profissional autônoma, reflexiva e consciente.

Por fim, ao analisar as especificidades e desafios do estágio na Educação Infantil, identificou-se que esta etapa exige formação sensível, intencionalidade pedagógica e compreensão da criança como sujeito de direitos. Entre os desafios observados, destacam-se a carência de articulação entre universidade e escola, fragilidades no acompanhamento dos estagiários, permanência de práticas assistencialistas e insegurança dos licenciandos ao lidar com a primeira infância.

Vale salientar que as contribuições do estágio supervisionado são significativas para a formação do pedagogo, especialmente ao promover a integração entre os saberes teóricos e práticos, fortalecer a identidade docente e desenvolver competências necessárias para atuar na Educação Infantil. Entretanto, para que tais contribuições se consolidem, é fundamental enfrentar os desafios existentes, garantindo acompanhamento eficaz, articulação institucional e reconhecimento da importância dessa etapa formativa.

Esperamos que esta pesquisa contribua para reflexões sobre a formação inicial do pedagogo e incentive melhorias nos processos de estágio supervisionado, especialmente na Educação Infantil, etapa essencial para o pleno desenvolvimento da criança e para a construção de práticas pedagógicas de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. **Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008**. Uberaba – MG.

<https://repositorio.uniube.br/bitstream/123456789/2156/1/ROSANA%20C%c3%81SSIA%20RODRIGUES%20ANDRADE.pdf>

BURIOLOLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado** / Marta Alice Feiten Buriolla — 7. ed. — São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 116/2022. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 193)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em 26 de out. de 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. **Resolução (CEB) n. 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, 1999.

BRASIL. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. – 7. Ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARDOSO, Maria I. S.; BATISTA, Paula M. F.; GRAÇA, Amândio B. S. **A identidade do professor: desafios colocados pela globalização**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, p. 371-390, abr./jun. 2016.

CARVALHO, Elitânia Dos Santos Silva. **O Estágio Curricular Supervisionado Na Formação De Professores De Ciências Biológicas Da Universidade Do Estado Da Bahia (UNEB): Campus IX, Barreiras**. Universidade Do Estado Da Bahia Departamento De Ciências Humanas – Campus IX – Colegiado De Ciências

Biológicas, Barreiras, 2023. Disponível em:  
<https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/bf99f2ed-3a30-45da-a6fd-625e219b1a4c/content> Acesso em: 23 de novembro de 2025.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR.

CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. **Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado** – organizadores - Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. 147 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina De Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes De; GÓIS, Rita De Cássia Rodrigues Del Bianco. **Os desafios do estágio supervisionado na educação infantil numa perspectiva teórico-prática e reflexiva na formação de professores**. *Dialogia*, [S. l.], n. 46, p. e23949, 2023. DOI: 10.5585/46.2023.23949. Disponível em:  
<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23949>. Acesso em: 19 out. 2025

PEREIRA, Neiva dos Santos; SILVA, Darto Vicente. **Estágio Curricular como Espaço de Articulação dos Múltiplos Saberes e da Constituição da Identidade Docente**. Revista FT, Pedagogia, volume 28 – Edição 132/Mar 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. Revisão técnica José Cerchi Fusari, 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. - (Coleção docência em formação. - Série saberes pedagógicos)

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis, [s. n.], v. 3, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **História Da Educação Infantil No Brasil: Avanços, Retrocessos E Desafios Dessa Modalidade Educacional**. *Revista Histedbr On-Line*, Campinas, Sp, V. 9, N. 33, P. 78–95, 2012. Doi: [10.20396/Rho.V9i33.8639555](https://doi.org/10.20396/Rho.V9i33.8639555). Disponível em: <https://Periodicos.Sbu.Unicamp.Br/Ojs/Index.Php/Histedbr/Article/View/8639555>. Acesso em: 15 out. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan. /abr. 2009.

SANTOS, Westerley Antonio. **Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor**. Sapere Aude, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.

SANTOS, E. L. dos; NASCIMENTO, J. B.; GOMES, J. de O. **Estágio Supervisionado e a construção da identidade docente: breves tencionamentos**. Cadernos de Estágio, v. 7, n. 1, 2025. DOI: 10.21680/2763-6488.2025v7n1ID38977.

SOUSA, Priscila Batista; SANTOS, Fernanda Cavalcante; VALVERDE, Clodoaldo. **A influência da afetividade no processo de aprendizagem**. Pedagogia em Foco, v. 11, n. 6, p. 168-179, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M., Lessard, C. & Lahaye, L. (1991). **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria& Educação. Brasil, v. 1, n. 4, p. 215-233.