



Os desafios do estágio supervisionado na educação infantil numa perspectiva teórico-prática e reflexiva na formação de professores

The challenges of supervised internship in early childhood education in a theoretical-practical and reflective perspective in teacher training

 **Fabiane Lopes de Oliveira**
Doutora em Educação
Faculdade de Educação - UFG
Goiânia, GO – Brasil.
fabiane_oliveira@ufg.br

 **Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco**
Doutora em Educação
Centro Universitário Araguaia – UniAraguaia
Faculdade de Educação - FE/UFG
Goiânia, GO – Brasil.
ritabianco@ufg.br

Resumo: Este estudo objetivou analisar as contribuições teórico-práticas exigidas dos profissionais/professores que atuarão na educação infantil, investigando como a formação inicial pode preparar os pedagogos para atuação na prática pedagógica neste nível de ensino, de maneira inovadora e que permita o acolhimento da produção do conhecimento. Diante deste contexto, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, enfatizando a temática que levasse em consideração a formação do profissional que atuará na educação infantil, abrangendo desde o conhecimento do nível de ensino, seus aspectos legais, curriculares, as políticas públicas, além da visão da disciplina de estágio para relacionar a teoria apreendida com a prática desenvolvida no ambiente educativo. Foi possível constatar, após o estudo, a necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva, contribuindo para a docência numa perspectiva teórico-prática.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação infantil; formação de professores; relações teórico-práticas; prática reflexiva.

Abstract: This study aimed to analyze the theoretical-practical contributions required from professionals/teachers who will work in early childhood education, investigating how initial training can prepare pedagogues to work in pedagogical practice at this level of education, in an innovative way that allows the reception of the production of knowledge. Given this context, a qualitative research approach was developed, emphasizing the theme that took into account the training of professionals who will work in early childhood education, covering everything from knowledge of the educational level, its legal and curricular aspects, public policies, in addition to from the vision of the internship discipline to relate the theory learned with the practice developed in the educational environment. It was possible to verify, after the study, the need for critical and reflective teacher training, contributing to teaching from a theoretical-practical perspective.

Keywords: supervised internship; child education; teacher training; theoretical-practical relationships; reflective practice.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de; BIANCO, Rita de Cássia Rodrigues Del. Os desafios do estágio supervisionado na educação infantil numa perspectiva teórico-prática e reflexiva na formação de professores. *Dialogia*, São Paulo, n. 46, p. 1-13, e23949, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/46.2023.23949>

American Psychological Association (APA)

OLIVEIRA, F. L. de., & Bianco, R. de. C. R. D. (2023, set./dez.). Os desafios do estágio supervisionado na educação infantil numa perspectiva teórico-prática e reflexiva na formação de professores. *Dialogia*, São Paulo, 46, p. 1-13, e23949. <https://doi.org/10.5585/46.2023.23949>

1 Introdução

A formação de professores apresenta constructos teóricos, que focalizam e fundamentam o olhar docente, mas acolhem também os referenciais sobre a prática. Em geral, os referenciais teóricos e práticos configuram as propostas de estágios obrigatórios, que têm como centralidade a transposição da teoria para a prática educativa. Contudo, a construção da formação de professor não é uma tarefa fácil, haja vista muitos aspectos presentes necessitarem traduzir a forma de se configurar o licenciando em ser professor.

A perspectiva da formação em cursos de Licenciatura é pensar que, para tornar-se um professor ou uma professora, é necessário articular o exercício da prática profissional com o intuito de encarar um processo iniciado com a escolha da profissão. A inserção na formação inicial e a compreensão de que essa se legitima enquanto um compromisso com um dos atos fundamentais da docência, que é a constante elaboração de conhecimentos que encerra a prática educativa, ou seja, “[...] a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente” (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

Para tanto, a formação de professores se elabora num espaço de relações sociais, em uma complexidade ligada às relações entre os indivíduos, as instituições e aos conflitos e, também, tensões derivadas da futura profissão. Um desses aspectos relaciona-se ao de compreender de que maneira os futuros professores elaboram uma compreensão daquilo que realmente seja à docência. (DEL BIANCO, 2009; SACRISTÁN, 1999).

Tais questões referem-se à percepção de que o estágio obrigatório é um momento de aprendizagem baseado em situações experienciais proporcionada no campo de estágio. Vale destacar, ainda, que está calcada no questionamento da ação e no enfrentamento de situações de forma direta e incisiva. Sob o viés de autores como Pimenta e Lima (2008); Zabalza (2014), infere-se a importância da formação do professor quando se trata de um profissional da educação. Nessa perspectiva, o estágio permeia tais questões sobre a atuação dos discentes, incentivando atitudes que extrapolam os muros da universidade e que possam servir à comunidade educativa a fim de compor a formação humana e profissional dos estudantes. As vivências proporcionadas no estágio precisam ser motivadoras, com o envolvimento dos estudantes, e oportunizar a reflexão sobre a prática docente haja vista o aspecto significativo para a sua concepção de profissional.

Para que o desenvolvimento de um estágio contribua na formação dos profissionais da educação, deve-se levar em consideração alguns aspectos: a reflexão das ações observadas e planejadas; a observação da realidade e do espaço educativo; a importância do planejamento e a realização de aula; o conhecimento e o amadurecimento da profissionalização a partir da realidade

vivenciada. Tais questões colaboram para que o estudante possa desenvolver-se como profissional e, dessa forma, compreenda a importância do papel social da profissão em que está sendo formado, em especial, para se tornar um agente da educação.

No tocante a essa ideia, os elementos que perpassam o processo formativo enfrentam as contradições, a provisoriedade e a dinamicidade, conseqüentemente, exigindo que o processo de formação inicial seja um constante revisitar e reconstruir. Nesse sentido, configura-se a práxis que propõe sempre confrontação dessa realidade, sendo fundamental, para esse movimento se configurar, o papel do estágio supervisionado.

Essa perspectiva evoca a reflexão de que tal construção é envolvida por dificuldades impostas, muitas vezes, pelo cenário educacional contemporâneo. O Estágio Curricular Supervisionado contribui para a desconstrução de mitos e de preconceitos ao possibilitar que os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos na formação de professores. Por tal motivo, tem papel articulador entre teoria, prática e experiência do sujeito no contexto profissional, sendo um componente curricular no qual a teoria instrumentaliza a práxis docente.

A formação de professores é um assunto instigante, porquanto, na sociedade atual, há urgência no fortalecimento da profissão docente, principalmente ao que concerne ao profissional que atua na Educação Infantil. Depreende-se, desse modo, que o profissional atuante nesse nível de ensino deva ser alguém com preparo e com conhecimentos que atendam a essa demanda. Entretanto, infelizmente, em alguns espaços educativos, não é isso que se coloca como prioridade. Nessa perspectiva, surge a visão do pensamento complexo, no qual a reflexão e a análise levam a perceber que há uma grande diferença entre conhecimento científico e conhecimento escolar. (ZABALA, 2002). Embora os dois âmbitos sejam relevantes, precisam se inter-relacionar na formação.

Diante de tal constatação, é necessário apoiar-se em Garcia (1999) quando esse indica que a formação se vincula à competência profissional, a qual, de certa maneira, faz da formação uma justaposição entre o fazer e o como fazer. Esse olhar sobre a ação oferece um ponto de reflexão e de aprimoramento nas ações do professor e promove uma mudança significativa, desde a formação até a profissionalização.

Para Alarcão (2001), “a escola deve se tornar um espaço de reflexão e ela mesma ser reflexiva. Dessa forma, enquanto ambiente que proporcionará os momentos de união da teoria e da prática, é um local de formação também para os estudantes que estão se profissionalizando”. À vista disso, sem uma reflexão acerca das suas práticas e vivências, não há como dar-se uma formação que corrobora a proposta ora apresentada. O espaço educativo, que recebe os estudantes

em formação, precisa se configurar, igualmente, como um espaço para formar o professor que recebe o estagiário, ou seja, deve ser um agente coformador. Isso posto, em todos os momentos, os discentes estarão em processo de formação, e essa será completa quando superar os muros das instituições de ensino superior e, por vezes, o olhar da teoria sobre a prática.

A mesma autora destaca que a escola reflexiva é inovadora, que pensa a partir de si e transforma-se. Essa reflexão vem sendo galgada a partir de alguns pontos importantes: a participação de pessoas; um projeto próprio e – por isso mesmo – diferenciado; uma ação refletida, que proporciona uma mudança significativa de papéis e de posturas adotadas no espaço educativo.

O profissional do futuro terá como principal tarefa aprender. Para executar tarefas repetitivas, existirão os computadores e os robôs. Ao homem competirá ser criativo, imaginativo e inovador. E é esse o profissional da educação que se busca formar. O cenário de conformidade às práticas antigas de ensino e de aprendizagem aos poucos se modificam, mas tal transformação está atrelada à inserção da educação no seu aspecto formativo e educacional e não meramente assistencialista, que se configurou ao longo da evolução histórica na educação infantil.

Contudo, ao longo da trajetória histórica, algumas questões emergem na formação e na visão da prática pedagógica. Com as diferentes demandas nas legislações vigentes para a formação de professores, as questões foram sendo diversificadas e, no olhar de Brzezinski (1996), houve um momento em que a Pedagogia foi tão fragmentada que a própria organização do estágio estava a ser comprometida, pois suas funções eram pontuais e desconectadas.

O que causa uma série de controvérsias, na visão de Mira (2015), “é o fato de que estágios que não conseguem atingir um mínimo de reflexão, de intersecção entre a teoria e a prática, tornar-se-ão vazios, descontextualizados e com uma desconexão da vida e da pungência que a escola deve ter”. Para Rosa e Sousa (2019, p. 35), o “[...] o estágio é compreendido como espaço fundamental da formação de professores, espaço de construção e reconstrução de práticas e locus privilegiado de reflexão dos estudantes, os quais passam a vivenciar e a refletir sobre os processos educativos, inseridos nos cenários dessas práticas”.

Portanto, destaca-se como objetivo trazer uma reflexão acerca da formação teórico-prática dos profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos. Roldão (2010) destaca “a discrepância da realidade prática e da vertente acadêmica, na qual os docentes, que efetivamente estão na escola, distanciam-se das teorias, acreditando que essas pouco podem dar respostas às suas urgências vivenciadas em sala de aula”.

2 Fundamentação teórica

2.1 Reflexões sobre a Prática Pedagógica na educação infantil e suas interações teóricas

A prática educativa, reflexiva e viva cumpre sua função. É necessário, porém, destacar que o estágio é, segundo Moraes (2012), uma oportunidade de interação destes dois aspectos: a teoria e a prática. Nessa visão de *práxis*, deve haver diálogo e, dessa forma, surgirem movimentos de discussão e de ampliação de olhar reflexivo sobre a realidade para transformá-la.

Esse distanciamento entre teoria e prática pode levar a muitos questionamentos para os quais não se está conseguindo lograr respostas assertivas, mantendo, cada vez mais, distantes os professores e as proposições criadas na academia. É mister a interconexão dessas duas vertentes, ou melhor, a da escola com a da universidade, pois uma não poderá se efetivar sem a outra. Faz-se necessário que os profissionais consigam recorrer à academia ou, pelo menos, às suas investigações e produções, quando sentem dúvidas e incertezas na sua prática cotidiana.

Nesse contexto, a articulação viva e ativa que se pode criar no processo de formação precisa estar em perfeita sinergia com as disciplinas teóricas trabalhadas na formação, no interior da academia. A descontextualização dessas disciplinas, deixando-as longe dos currículos e das propostas pedagógicas dos ambientes educativos da escola básica é o que favorece para que a desconexão se configure como regra e não como exceção.

Essa desconexão, na perspectiva de Piconez (2012), muito tem contribuído para que se deem críticas à própria formação de professores, que estão, a cada dia, em geral, mais despreparados para entrarem na vida profissional na educação básica. E isso se deve, segundo essa autora, a uma suposta dissociação daquilo que se aprende (teoria) com aquilo de que se necessita para a docência (prática).

Contudo, não é esse cenário que se observa na formação e na prática. Nem a academia está conseguindo chegar próximo à escola, tampouco os profissionais conseguem voltar para dar continuidade à sua formação. Tais discrepâncias são muito contundentes e causam um sério comprometimento na realidade educativa dos profissionais que atuarão na educação infantil, objeto deste estudo.

A premissa atribuída para essa formação urgente e necessária de professores, segundo Piconez (2012), vai além da dicotomia teoria e prática. Parte de uma ação que estabelece um olhar sobre prática-teoria-prática, que desenvolve um envolvimento e significado que podem ir ao encontro da formação de conceitos, de preceitos e de utilizações que signifiquem a educação como algo transformador.

Ainda como consequência de uma realidade presente e preocupante, segundo Ens; Gisi; Eyng (2010, p. 47):

Constata-se que a formação inicial do professor em cursos de educação superior exigida pela legislação não foi ainda atendida. Motivo pelo qual se exige a efetivação de propostas de formação inicial e continuada que viabilizem o desenvolvimento profissional do professor.

As autoras demonstram que tal formação é posta em questão, visto que muitos profissionais nem sequer têm a formação básica completa, às vezes, nem mesmo em andamento, todavia atuam com total liberdade na educação infantil. Como também em outros segmentos da educação, sem preparo para atuação docente e, muitas vezes, sem se preocuparem com o que está sendo efetivamente feito com os alunos.

A formação necessita partir para o envolvimento, que subsidia a organização, a reflexão sobre a prática pedagógica e a busca de respostas às suas dificuldades. Porém, esses elementos são o desafio de muitas instituições educativas. Nessas, frequentemente, observam-se resistências às mudanças, práticas e ações.

Sabe-se que necessitam ser aprofundadas as questões que se referem às mazelas educacionais com relação à formação dos profissionais atuantes nesse nível de ensino. A proposta, que aqui se apresenta, é a de desenvolvimento profissional àqueles que atuarão na educação infantil e não têm ainda a oportunidade de fazê-lo de maneira ampla, concisa, reflexiva e responsiva.

Em vista disso, uma das formas aqui explicitada será a de formação inicial, proporcionando uma maior inserção desses estudantes no ensejo de formar profissionais que possam ter um olhar mais consciente e reflexivo com relação à sua formação e posterior ação docente. Não se pode conformar com uma visão de que se coloque a teoria no início da formação e a prática no final. É preciso haver uma conexão e sinergia que estejam presentes a todo o momento, para que, desse modo, seja possível, como professores e formadores, estabelecer esse elo entre o que e como se aprende, e de que forma e com quais recursos se ensina. É preciso que o professor formador esteja no papel de aprendiz, e que os estudantes se sintam confortáveis no papel de ensinante.

Contudo, há inquietações apresentadas, como a que traz Piconez (2012) sobre o papel que os estágios estão realmente tendo na formação. Os estudantes dos cursos de formação acabam por observar e acompanhar professores nas salas de aula da educação básica, que estão, muitas vezes, defasados, talvez, por falta de conhecimento específico e, assim, realizam atividades de forma repetitiva e automática. Desse modo, pouco se comprometem com a aprendizagem dos alunos, pois acabam por reproduzir metodologias ultrapassadas.

Nessa perspectiva, essa formação não vai atingir o caráter transformador que se almeja. Mostra-se imperativo ir além dessas questões. Sob esse viés, busca-se desenvolver uma proposta de estágio a qual leve em consideração a realidade, entretanto deve haver o entendimento de que realidade pode sofrer interferências dos estagiários em formação, na sua maioria, motivados e

imbuídos na busca por mudanças.

O contexto da atuação docente abrange todos os níveis de ensino, inclusive os dos profissionais da educação infantil. Portanto, torna-se urgente propor novas modalidades na formação inicial, visto que, com a inserção de diferentes propostas para o ensino, é possível quebrar barreiras e proporcionar aos profissionais uma maior imersão nos aspectos teóricos e práticos. Somente assim, poderão trazer uma mudança de grande magnitude para a sua formação e atuação profissionais.

Haja vista esse intento, é mister ter uma formação inicial que evidencie uma questão urgente na educação: a suposta dicotomia entre a teoria e a prática, a partir da qual os futuros docentes acabam não conseguindo, muitas vezes, estabelecer relações de ensino e de aprendizagens específicas.

Muito antes de pensar-se na questão de que professores se quer formar, é preciso ter, de maneira clara, a visão de quem é esse professor que está sendo formado e, nesse caminho, levantar quais são as suas expectativas referentes a essa profissão. Destaca-se a importante reflexão sobre quem realmente quer ser professor, ou quem está fazendo tal escolha por falta de opções. Tais questionamentos suscitam uma reflexão a respeito da temática da formação de professor, visto que são imprescindíveis para que se tenha a real noção do público que está sendo constituído e da verdadeira intenção e vocação que os formadores têm à sua frente. E isso faz toda a diferença.

Uma reflexão para tal questão advém de Formosinho e Ferreira (2009, p. 33) quando expõem: “[...] têm a ver com a diferente sensibilização face à importância das Ciências da Educação no desempenho profissional, o reconhecimento da necessidade da formação contínua [...]”, ou seja, de nada vale um aluno que não se identifique com as necessidades da especialização de que a educação necessita, fazendo um aprofundamento nos conhecimentos e nos conceitos inerentes às Ciências da Educação, só porque acredita que estudar para ser um professor é mais fácil do que integrar qualquer outra profissão. Daí a questão e o papel do estágio supervisionado durante o processo formativo, faz-se urgente e necessário discutir permanentemente.

2.2 Estágio Supervisionado e os desafios na formação de professores

A inserção das práticas reflexivas no estágio supervisionado é, consoante Kulcsar (2012), um olhar e, semelhantemente, uma ligação articulada à própria realidade. Serão essas práticas, na perspectiva da autora, que poderão desencadear a aproximação com a realidade, com o mundo do trabalho e com a visão social e transformadora que possui a profissão docente. E essa questão não pode imprimir um olhar que se sobreponha à teoria ou à prática de forma desarticulada.

Pense-se na visão e na relação dialética imposta entre teoria e prática. Uma precisa ser

influenciada pela outra a fim de oportunizar uma transformação da realidade. Entretanto, o que se pode observar é que o campo das teorizações ainda se sobrepõe ao campo das práticas, fazendo com que as práticas não adquiram real significado. E isso se deve, muitas vezes, haja vista a falta de reflexão sobre a conexão do olhar social e histórico da realidade escolar e profissional.

Precisa haver união e engajamento no intuito de um projeto ousado, mas que traga consigo, como já declarava Freire (2005), uma visão e um processo de conscientização pelo meio da qual se possa visualizar a atuação docente na realidade para se poder atuar nela e incidir-se de forma dialética e interativa no que consistem a teoria e a prática.

À vista disso, ter-se-á comunhão dos olhares teóricos do curso de formação de professores, que será pensado e somado às demandas de uma sociedade real, como expõe Piconez (2012). Essa sociedade necessita de profissionais que consigam ver a sua realidade para que, em relação a ela, consigam inferir, refletir, criticar e buscar melhores formas e métodos de trabalho. Esses devem contribuir na ampliação e no desenvolvimento em diferentes aspectos, quer seja o humano, o social, o cognitivo, o emocional ou outros, ainda, que sejam necessários.

Sob esse aspecto, vale a pena ver-se o que diz em Ghedin; Oliveira; Almeida (2015, p. 37): “A relação que aqui se busca é a que articula estágio como processo de pesquisa, que exige um aprofundamento conceitual, especialmente para se compreender o modo próprio de apropriação do objeto investigado”, ou melhor, o estágio que deve ter, para além do cumprimento de horas, a preocupação cada vez mais crescente nas IES: a formação completa, que possa agregar a teoria e a prática. Além disso, existe um compromisso social e político na prática do estágio que ajuda os sujeitos à aproximação com o mundo do trabalho.

Tal configuração denota grande preocupação. Ela é o pano de fundo não só da profissionalização docente, como também do sentimento de mais valia e de pertença ao ser professor e ao fazer pedagógico. A constatação parte da possibilidade indevida de que qualquer pessoa que possua uma habilidade ou conhecimento possa exercer a docência, sem que tenha passado pela formação acadêmica. Os mesmos autores, Formosinho e Ferreira (2009, p. 34), descrevem essa preocupação:

Assim, o acesso à ocupação docente, concebido apenas em termos de vínculo de trabalho, indicia uma concepção laboral. Isto é, a condição de professor adquire-se estritamente pelo exercício da atividade docente. Uma consequência importante desta posição é que quem define as condições necessárias para ser professor é o empregador. A concepção laboral preocupa-se mais com as questões do recrutamento e estabilidade do que com as da formação específica [...].

Na perspectiva de Flores (*apud* MORAES; PACHECO; EVANGELISTA, 2004), o que se fala sobre a formação de professores é a proposta de reflexão sobre tudo o que incide na vida

acadêmica, a qual se tornará prática para os educadores em formação. Nesse sentido, a autora confirma: “[...] falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa *ser professor* num determinado contexto”. (p. 127). Com essas palavras, a autora alerta não ser da responsabilidade do formador a transmissão de modelos prontos e pré-definidos. Os locais são diferentes, incidem de maneira diferente na vida dos alunos e dos formandos, e não pode ser o formador que dará essa direção. A visão da realidade é inerente à prática que o educador em formação conseguirá perceber e delinear como sendo a sua própria prática. Todavia, os desafios são imensos.

Nota-se que, por mais que os alunos em formação busquem sua profissionalização, há uma grande tentativa de manutenção de modelos pré-estabelecidos, os quais deixam os formadores numa perspectiva mais apazível, visto que não necessitam fazer quaisquer mudanças na sua natureza de ensino. Basta manter o “[...] *status quo*, que nada [é] compatível com a urgente renovação dos processos de formação” (PACHECO *apud* MORAES; PACHECO; EVANGELISTA, 2004, p. 161).

Soma-se a essa questão o fato da pouca ou da quase nenhuma valorização dispensada aos profissionais que ali atuam ou estão prestes a atuar. A essa questão é difícil afirmar que a profissão de professor se faz de maneira missionária. Na realidade em que se vive, as pessoas trabalham, às vezes, naquilo que não gostam, porque têm a necessidade de sobreviver, de uma certa forma, com um mínimo razoável para a sua subsistência.

É necessário imprimir o desejo de aproximar a realidade educacional das vivências da sociedade cotidiana, o que, de acordo com Ghedin; Oliveira; Almeida (2015, p. 38), promove o “[...] ensino que se dá pela prática [que é] tão importante para o aprendizado da profissão no processo de seu contato com a realidade imediata dos problemas cotidianos que enfrenta o profissional, pela cultura das escolas, pelo contexto mundial que nos encontramos[...]”. Essa questão levantada pelos autores remete a uma questão importante: o quão distante as questões rotineiras da escola têm ficado de fora das discussões e das reflexões e que dizem respeito ao enfrentamento diário dos profissionais da educação. Os estagiários, geralmente, têm somente um retrato da realidade escolar. Frequentam a escola uma vez por semana, como no caso da realidade em que se baseou. Assim, eles não conseguem mergulhar na escola em toda a sua complexidade. Ficam como que um dia fora de um contexto, numa semana a qual não é a real.

A partir dessa perspectiva, é preciso o estágio assumir um caráter investigativo, reflexivo, por meio de ações que sejam discutidas à exaustão. Assim, a configuração do profissional poderá realmente realizar-se e para que os estudantes compreendam estar em processo de construção identitária. Portanto, ele deve se tornar produtor de conhecimentos, considerando que se encontra

num contexto no qual lhe é atribuída uma grande expectativa. Ele é visto como um ator social e que pode, a partir de suas atitudes e produções, assumir-se como alguém que se constitui em estar e em um ser professor.

Nessa perspectiva, na visão de Kulcsar (2102, p. 58), o estágio assume um caráter comunitário, precisando aproximar o estudante da realidade educativa, em que a visão da natureza escolar lhe proporcionará verificar os desafios que a profissão docente imprime. Dessa forma, “[...] esse envolvimento, em situações reais vividos, visará primordialmente à integração do saber com o fazer”.

Tal questão, também, observa-se na fala de Ghedin; Oliveira; Almeida, que mencionam o seguinte: “[...] vale ressaltar que o curso de formação de professores para atuar nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, é preciso ter como foco de aprendizagem e pesquisa este mesmo nível de ação e prática social” (2015, p. 47). A visão dos autores citados remete à visão do estágio vivenciado, prático e reflexivo, que agrega, à formação, algo além da mera observação e prostração frente ao desafio docente. É preciso que os estudantes tenham vivência prática, levando, contudo, o olhar teórico para que suas ações sejam mais palpáveis no sentido de atuação teórico-prática.

Por essa perspectiva, o estágio se torna transformador da formação e traz, como indicam Ghedin; Oliveira; Almeida (2015, p. 47), uma forma de “[...] assumir o estágio como prática orientada pela pesquisa pode [ndo] criar as condições necessárias para um curso de caráter interdisciplinar em sua forma de estruturar o currículo e transdisciplinar no processo investigativo”

Tais questões são contempladas por Pimenta (2012, p. 95), que apresenta, de forma contundente, mostra o caminho a seguir no estágio enquanto uma: “[...] atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística”. A autora, ainda, coloca outras questões importantes no sentido de fornecer um olhar sobre a visão da formação, além de comentar que o professor tem como essência o ensino-aprendizagem.

Portanto, é indispensável o conhecimento técnico e prático, que consiga garantir o olhar e a objetividade do ensinar. Para isso, há necessidade de ter ampliados os olhares sobre o conhecimento, as finalidades e a intervenção dos objetos de aprendizagem para que o ensino compreenda uma dimensão social, histórica, concreta e envolva ambos, ou seja, professores (em formação) e alunos dos espaços educativos.

Os profissionais que atuam na Educação Infantil apresentam problemáticas as quais envolvem profissionais que têm formação incompleta ou indevida para atuar junto a escolares desse nível. Em geral, são chamadas de auxiliares por não possuírem conhecimento sobre as

características e as necessidades do desenvolvimento infantil e dos demais assuntos relacionados a essa esfera educacional. Começam a atuar como auxiliares, mas assumem as turmas como professoras, mesmo não tendo a formação específica e necessária, o que gera desvalorização do profissional qualificado.

A atividade docente consiste em aprender e em ensinar. Contudo, muitas vezes, esquece-se que os discentes precisam aprender enquanto os professores ensinam. Mostra-se necessário quebrar com esse paradigma de que uns ensinam e outros aprendem de forma neutra e natural. No olhar de Paulo Freire (1997, p. 52), “[...] saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” O mesmo autor complementa:

[...] este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (1997, p. 52).

Vê-se, portanto, como tal profissional precisa ter experiência e vivência que consubstanciam sua prática. Para isso, ele “[...] forma-se nessa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a identidade que ele construirá está vinculada a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão”. (GOMES, 2009, p.41) e, com isso, ampliar a perspectiva das pesquisas e da construção de pensamento autônomo junto ao espaço escolar.

3 Considerações finais

A partir do exposto, corrobora-se necessidade de uma formação profissional, que abranja a particularidade da Educação Infantil, por se tratar de um nível que concentra um grande número de especificidades e que, historicamente, nunca se viu como espaço educativo. Aqui, coloca-se a importância não só da formação inicial desse profissional, mas igualmente a necessidade de atualizações e de inserção nas várias áreas do conhecimento, bem como de legislação, de currículo, de avaliação, de estratégias metodológicas.

Para tanto, o papel do estágio supervisionado na formação dos professores é o de enfrentar os desafios possíveis para promover a vivência e as reflexões acerca do contexto educativo, suas interações com a sociedade e as relações pedagógicas no espaço escolar. Além de dar possibilidade de estabelecer as relações com os sujeitos sociais com objetivo de elaborar o pensamento científico, teórico e prático para que assim possam apresentar condições de fundamentar a formação do futuro docente.

É sabido que a porta de entrada da educação é pela Educação Infantil, o que acaba deixando vulnerável - e até certo ponto comprometida - a formação das crianças nessa etapa de ensino. É

preciso proporcionar aos profissionais que atuam junto dessa faixa etária a formação inicial efetiva para sua atuação. Essa deve ser consubstanciada academicamente a fim de garantir um maior aprofundamento e refletir-se diretamente no trabalho desenvolvido com os alunos na escola.

Sob essa ótica, o estágio se alicerça na interlocução entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático ancorado na pesquisa como método de formação. Desse modo, o estágio e a pesquisa se inter cruzam para fins didáticos, sendo, portanto, eixo articulador das disciplinas do curso em diálogo com a realidade escolar. Também é necessário o conhecimento em áreas relacionadas à psicologia, à biologia, à sociologia e a outras que sejam importantes para o desenvolvimento do trabalho docente. Essas áreas do conhecimento podem configurar o olhar diferenciado e amplamente direcionado à infância, ao estudante, ao cidadão. Infelizmente, nem sempre é possível notar profissionais com esse olhar quando finalizam a sua formação inicial.

É esse profissional que constrói a base educacional da criança. E, muitas vezes, é esse profissional que não está bem formado. Mas, na visão brasileira, só precisa ser alguém que saiba atender os alunos nas suas necessidades básicas, sem, contudo, necessitar de aprofundamentos de seus conhecimentos teórico-práticos com relação aos temas da educação. Considera-se que, nesse nível de ensino, nada ou pouco será transmitido, afinal é apenas uma preparação para a vida escolar. Essa tese tem o intuito de desconstruir tal visão e demonstrar que a formação inicial de base teórico-prática é essencial para o desenvolvimento do trabalho com a educação infantil.

Referências

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. São Paulo: Papyrus, 1996.

DEL BIANCO, R. de C. R. *Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de Universidades do Estado de Goiás* [manuscrito] 150p. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede>. Acesso em 02 jun 2023

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Profissão docente em questão: tensões e desafios. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. *Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010. Disponível em: <https://www.pucpress.com.br/publicacoes>. Acesso em 02 Dez. 2022.

FORMOSINHO, J. (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2005.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEDIA, W. A. de. (orgs.). *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, M. de O. *Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In PICONEZ, Stela C. B. (coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MIRA, M. M. *Estágio supervisionado na formação do pedagogo: possibilidades e desafios*. Curitiba: Appris, 2015.

MORAES, M. C. *O Paradigma educacional emergente*. 16ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Estágio reflexivo na formação de professores da Educação Infantil. *Olhar de Professor*, vol. 22, 2019 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/> Acesso em 21 mai 2023. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.22.0018>.

PICONEZ, S. C. B. (coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA; D. E. G.; SOUSA, L. F. E. C. P. O Estágio Do Curso De Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: A Construção dos Caminhos In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis - Go: Ed. UEG, 2019. 492 p.

ROLDÃO, M. do C. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora. BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Champagnat, 2010.

SACRISTÁN, G. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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