

## O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

THE MANDATORY CURRICULAR INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ITS IMPACT ON THE TRAINING OF PEDAGOGY STUDENTS: A LITERATURE REVIEW

Sofia Maneta<sup>1</sup>  
Giovana Alonso<sup>2</sup>  
Cleonice Maria Tomazzetti<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo, fruto de uma iniciação científica, teve por objetivo realizar uma revisão de literatura sobre o estágio curricular obrigatório na educação infantil e o seu impacto na formação dos estudantes de Pedagogia. Foi realizada a seleção e análise de artigos publicados na base de dados Scielo, num recorte temporal de dez anos (2013-2023), e feita análise de literatura. No decorrer da pesquisa, os trabalhos encontrados foram divididos por focos e aqui será exposto apenas o foco de Formação Inicial. A partir desse foco foi possível perceber que há poucos estudos relacionados aos estágios obrigatórios nesse contexto, especificamente na educação infantil, e que existe uma quantidade mais significativa em relação à formação continuada, que foi outro foco da pesquisa. Dessa forma, a partir das análises feitas e dos referenciais utilizados, destaca-se a importância da formação centrada na prática, em busca de professores críticos e reflexivos, assim como Pimenta (1996) salienta a relevância dos estágios obrigatórios na formação docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores, formação inicial, educação infantil, estágio curricular obrigatório

**ABSTRACT:** This article, the result of a scientific initiation, aimed to carry out a literature review on the mandatory curricular internship in early childhood education and its impact on the training of Pedagogy students. The selection and analysis of articles published in the Scielo database was carried out, in a ten-year time frame (2013-2023), and literature analysis was carried out. During the research, the works found were divided by focus and here only the focus of Initial Training will be exposed. From this focus, it was possible to perceive that there are few studies related to mandatory internships in this context, specifically in early childhood education, and that there is a more significant amount in relation to continuing education, which was another focus of the research. Thus, from the analyses made and the references used, the importance of practice-centered training is highlighted, in search of critical and reflective teachers, just as Pimenta (1996) emphasizes the relevance of mandatory internships in teacher training.

---

<sup>1</sup>Sofia Maneta, graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. sofiamaneta@estudante.ufscar.br.

<sup>2</sup> Giovana Alonso, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. gyovanaalonso@hotmail.com

<sup>3</sup> Cleonice Maria Tomazzetti, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos. cmtomazzetti@ufscar.br

**Key words:** Teacher training, initial training, early childhood education, mandatory curricular internship

## INTRODUÇÃO

Levando em consideração e destacando-as, as concepções de infância e criança passam por um longo processo de construção e reconstrução ao longo do tempo. Historicamente, o lugar das crianças e em especial das crianças pequenas (de 0 a 6 anos) foi ocupado pelo anonimato e pelo silenciamento. Sem práticas ou políticas específicas para a sua educação e cuidado, as crianças eram entendidas como seres pequenos que deviam ser protegidos e cuidados até que crescessem, o que gerou, de um lado, a visão de crianças como “adultos em miniatura” e, de outro, a visão de “vir-a-ser” (Aries, 1978). Atualmente, tendo passado por longos processos de mudanças sociais, as crianças passaram a ser vistas como seres sociais e históricos desde que nascem, com necessidades e direitos indispensáveis, inclusive nos documentos que norteiam as políticas públicas educacionais contemporâneas (Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; LDBEN 9.394/1996; BRASIL, Política Nacional para a Educação Infantil, 2006; CNE, DCNEI/2009). Isso quer dizer que, ao menos nas Políticas Públicas brasileiras, as crianças são reconhecidas como seres de agência que possuem vontades, necessidades e linguagens próprias que permitem que sejam e estejam no mundo de forma participativa e interativa. Desde que nascem, os bebês e as crianças exercem influências de modo a transformar o ambiente em que foram inseridas, alterando a dinâmica das relações, dos espaços e da sociedade como um todo.

O debate sobre a ação das crianças no mundo gira em torno da ideia de que esses sujeitos são afetados pela cultura de que fazem parte, mas que também participam de sua construção. Vale dizer que as crianças, por meio de uma cultura específica denominada “cultura infantil”, participam do mundo e dele se apropriam interagindo com regras, valores, disposições e enfrentamentos (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2002; Prado, 1998; 1999; Barbosa, 2017; Martins Filho; Martins Filho, 2022).

Diante dessa concepção de criança e de infância, a qual preconiza a criança como produtora de cultura, que possui voz e precisa ser ouvida, que tem diferentes linguagens para se expressar e possui direitos e especificidades educativas, ganha corpo a discussão sobre a educação das infâncias. A educação das infâncias (e neste caso, das infâncias plurais e diversas como as estamos concebendo) passa por diferentes instituições educativas, dentre elas, a família e a escola. Ao tratar da educação das crianças pequenas e bem pequenas na escola (ambientes com práticas específicas de cuidado e educação desses sujeitos), compreendemos as instituições de Educação Infantil<sup>4</sup> e uma série de práticas e determinações legais que garantem o seu funcionamento.

---

<sup>4</sup> No Brasil, os espaços de cuidado e educação coletivos das crianças de 0 a 5 anos são denominados instituições de Educação Infantil (creches, referentes à educação das crianças de 4 meses a 3 anos e as pré-escolas, referentes à educação das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses), sendo a pré-escola obrigatória e dever dos municípios ofertá-la (BRASIL, 1996). Na Itália, por exemplo, esses espaços são denominados *Asilo Nido* (quando atendem as crianças de 2 meses a 3 anos) e *Asilo* (para o atendimento das crianças de 2 anos a 6 anos), ambos existindo em caráter opcional, públicas ou privadas. Já em Portugal, a educação das crianças pequenas em espaços educativos institucionais também não é obrigatório, existindo em caráter



No Brasil, a Educação Infantil é uma conquista das mulheres trabalhadoras e surgiu como espaço para que as mães pudessem trabalhar e ter onde deixar seus filhos durante a jornada de trabalho. Essa conquista se deu por meio de movimentos sociais e feministas, carregando a educação das crianças pequenas de um sentido, inicialmente, assistencialista e de proteção à infância e, posteriormente (e ainda nos tempos atuais), com mobilização e o desenvolvimento de pesquisas que constituíram o campo acadêmico, foi possível avançar para um sentido educativo, o qual contempla formação e desenvolvimento humano (Kuhlmann Jr, 1998), e relação com funções pedagógica, educacional e social (Barbosa, 2010).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, dividida em creches e pré-escolas e sendo garantida às crianças de zero a cinco anos e onze meses<sup>5</sup>. De modo indissociável, o cuidado e a educação estão presentes na educação infantil por meio de seus eixos integradores, quais sejam, as interações e as brincadeiras.

As práticas da educação infantil são instrumentos essenciais para propiciar um desenvolvimento integral das crianças e dos bebês. Assim, diversas metodologias e abordagens, com princípios e fundamentos específicos (como respeito ao indivíduo e sua singularidade; aprendizagem lúdica e em ambientes adequados, nos quais possam ser explorados a autonomia e o respeito; práticas pedagógicas planejadas; interações das crianças com outras crianças, adultos e mundo ao seu redor contribuindo no desenvolvimento social e emocional, promovendo assim a confiança e a afetividade; participação ativa da família no processo educativo das crianças), são utilizados por parte dos educadores para contribuir nesse desenvolvimento, adaptadas individualmente às necessidades e características das crianças, levando em conta seu contexto social e cultural.

Tais práticas são abordadas, experienciadas e desenvolvidas na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia. Em relação à formação de professores da educação infantil, é possível identificar uma diversidade de modelos formativos. De acordo com as políticas públicas educacionais, destacamos duas perspectivas para efeito de apresentação: a brasileira e a portuguesa. No Brasil, os profissionais que atuam na Educação Infantil são formados geralmente por universidades que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia (como 1ª ou 2ª graduação, na modalidade à distância ou presencial), que desenvolvem propostas que visam o preparo para atuação em diversas áreas, abordagens e etapas educacionais - desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (etapa I) até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), passando pela formação para a Gestão Escolar, sendo sempre fundamentadas e acompanhadas por princípios teóricos de diversas áreas, como Psicologia, Filosofia, Sociologia e Políticas Públicas para a Educação. Normalmente, esses cursos são estruturados em dois blocos:

---

público ou privado. Os espaços que atendem crianças de 3 meses a 4 anos são denominados infantários e após os 4 anos, a matrícula das crianças nas escolas é obrigatória (1º ciclo do ensino básico).

<sup>5</sup> O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é recente e se dá na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/06 (BRASIL, 1996). Nesse documento também fica instituída a necessidade de formação em nível superior de profissionais para atuarem como professores nas instituições de Educação Infantil.

disciplinas teóricas, geralmente distribuídas no início e meio da graduação, e disciplinas práticas, localizadas já a partir da primeira metade e concentradas mais ao final do curso em práticas de estágio supervisionados.

Já em Portugal, tomando como referência a experiência da Universidade de Évora, “a formação de educadores de infância e professores do 1.º CEB tem vindo a assumir-se como um projeto em que a reflexão continuada, sobre o que deve ser o profissional educador/professor e o seu papel na sociedade, toma centralidade” (Folque, Leal-Da-Costa E Arthur, 2016, p. 189). Diferentemente do Brasil, para ser educador da infância em Portugal é necessário e obrigatório um plano de estudos mais complexo que passou recentemente dos bacharelados para as Licenciaturas em Educação da Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, e vem consolidando-se a partir do processo de Bolonha desde 2006. Atualmente,

a formação de educadores de infância e professores rege-se pelo Decreto-Lei 79/2014, o qual estabelece a formação inicial em dois ciclos de estudo: o primeiro, de três anos denominado Licenciatura em Educação Básica e os segundos ciclos, a nível de mestrado, com várias opções: Educação Pré-escolar (1,5 anos); Ensino do 1º CEB (1,5 anos); Educação pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (2 anos). Os cursos decorrem em período integral com Unidades Curriculares semestrais e com um tempo médio semanal de 20 horas de aulas. Cada semestre tem 15 semanas de aulas. De acordo a referida legislação, os diversos cursos de formação inicial incluem as seguintes áreas de formação: Área de docência (AD) 42; Área educacional geral (AEG) 43; Didáticas específicas (DE)'; Área cultural, social e ética 45(ACSE); Iniciação à prática profissional (IPP) 46 (DL 79/2014 -Art.º 7.º). (Folque, Leal-da-Costa E Arthur, 2016, p. 189-90)

Dentro dessa formação existem unidades curriculares (UC) para que haja um aprofundamento em relação a formação do educador da infância, que são disciplinas como:

Por exemplo, UC como Projetos de intervenção em contextos não formais; Educação e Expressões Artísticas na infância; Conhecimento do mundo na infância; Pedagogia da educação de infância dos 0 aos 6 anos; Projeto Integrado de Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias; Temas Aprofundados de Pedagogia da Infância. (Folque, 2018, p.42)

Nesse contexto, os estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura em pedagogia e sua relevância e reflexo na formação de professores são pontos que devem ser levados em consideração nos estudos e pesquisas sobre a formação docente, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi realizar a revisão de publicações que tratassem do tema do estágio obrigatório em educação infantil nos cursos de licenciatura em pedagogia e compreender os desafios e experiências expressos nas publicações que tratam desse tema.

A partir desta definição, o presente artigo está organizado nas seguintes seções: desenvolvimento - em que será exposto a metodologia e percurso metodológico utilizado durante a pesquisa e aprofundamento do tema -; Um olhar sobre as produções encontradas: Formação Inicial - em que será exposto a apresentação dos resultados e a discussão do que foi refletido; e por fim, as considerações finais.

## DESENVOLVIMENTO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica, desenvolvida durante a graduação e que culminou na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse percurso, foi possível aprofundar o entendimento sobre o tema e coletar dados relevantes para o campo de estudo. Aqui será exposto um recorte dos resultados encontrados, com o objetivo de explorar aspectos centrais que surgiram ao longo do processo de pesquisa.

A metodologia foi baseada na pesquisa bibliográfica e na análise de literatura, tendo em vista a possibilidade de compreender o conhecimento produzido sobre um tema até determinado momento (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2003), tema este voltado para o estágio curricular obrigatório, com foco em Educação Infantil, como ferramenta indispensável na formação inicial de professores de bebês e crianças.

Assim, levando em consideração os aspectos de tal metodologia, foram determinados dez descritores combinados para a busca dos materiais bibliográficos educação infantil and estágio; educação infantil and estágio docente; educação infantil and formação de professores; educação infantil and formação docente; educação da infância and estágio; educação da infância and estágio docente; educação da infância and formação de professores; educação da infância and formação docente; educação infantil and estágio de docência; educação infantil and docência; a partir deles foram encontrados um total de 153 (cento e cinquenta e três) artigos na base de dados Scielo Brazil, aplicando-se os seguintes filtros: recorte temporal de dez anos (2013 - 2023); Brazil; linguagem - Português.

Levando em conta o número de artigos encontrados, foram selecionados dois aspectos para a filtragem: 1) leitura de títulos e 2) leitura de resumos. Com o primeiro filtro foram pré-selecionados 50 (cinquenta) trabalhos. Com a leitura de resumos, segundo filtro, a partir desses cinquenta, foram selecionados 30 (trinta) trabalhos e, a partir da leitura dos seus resumos, foram destacados 13 (treze) artigos para a leitura na íntegra.

Em sequência, após essa seleção e filtragem, foi realizada uma divisão por focos dos artigos a partir do segundo filtro (leitura de resumos), sendo eles: Formação Inicial, Formação Continuada e Especialização, Docência, Avaliação e Educação do Campo e Indígena.

Com essa categorização foi possível perceber um número maior de artigos voltados, primeiro, para a Formação Continuada e Especialização, e depois para a Formação Inicial. A partir desse agrupamento foi possível visualizar que há poucos trabalhos que tratam da formação inicial e do estágio curricular obrigatório quando procurados com os descritores citados anteriormente na base de dados específica e com o recorte temporal de dez anos (2013-2023). A partir disso, a pesquisa foi fundamentada na análise aprofundada desses dois focos - Formação Inicial e Formação Continuada e Especialização - e no presente artigo serão expostas as análises, resultados e discussões apenas do foco de Formação Inicial.

A formação de professores da Educação Infantil no Brasil se dá em nível superior, em cursos de pedagogia, com duração mínima de dois anos (cursos de 2ª licenciatura) e

no máximo de cinco anos, como é o caso da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos e de outras universidades públicas. Esses cursos formam professores para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão das escolas. Gatti (2010) realiza uma análise dos cursos de pedagogia bem como de outras licenciaturas e verifica diversos problemas nesse modelo formativo generalizante.

O oferecimento de disciplinas de fundamentos políticos, sociológicos e psicológicos apresenta-se em detrimento de disciplinas práticas, como as de estágio, por exemplo. A preocupação com o oferecimento dessas disciplinas teóricas nos cursos de Pedagogia está em formar profissionais conscientes de seu trabalho e portanto, reflexivos sobre as demandas que se colocam à Educação Básica. Por outro lado, essa formação demonstra-se insuficiente do ponto de vista das atividades de ensino, tais como o planejamento e a avaliação (Gatti, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9304/96 (BRASIL, 1996) é um marco importante para a formação de professores e para a formação de professores da educação infantil. A LDB insere a Educação Infantil no sistema educacional e torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos. Além disso, a Lei menciona a necessidade de criação de Diretrizes específicas para as licenciaturas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) apontam como princípios da formação de professores a ação-reflexão ação e a resolução de problemas. Aponta também a importância de uma cultura geral e profissional e da construção de um conhecimento pedagógico que advém da experiência. Assim, a DCN para a Formação de Professores insiste na prática desde a formação inicial.

Como aponta Gatti (2010), a prática não é amplamente contemplada nos cursos de Pedagogia, bem como em outras licenciaturas. Ademais, a prática docente na Educação Infantil é ainda menos observada<sup>6</sup>. Além disso, a autora aponta, dentre outros, a formação inicial como problema que incide na aprendizagem no país e o pensar e repensar essas questões como forma de sanar tais problemas. Com base em autores do campo da formação de professores (Tardif; Raymond, 2000; Oliveira-Formosinho, 2008; Nóvoa, 2017), os professores desenvolvem-se na profissão com base nos dos contextos em que se inserem (esses contextos dizem respeito à escolarização anterior à formação inicial, à própria formação inicial e ao período de atuação). Tomando por objeto a formação inicial, queremos compreender a importância dos estágios na educação infantil para a aprendizagem específica da docência com crianças.

Para compreender a formação para a docência na educação infantil, retomamos os estudos de Martins Filho e Martins Filho (2022), para os quais há a necessidade de construção de novas teias de relações entre adultos e crianças, bem como de projetos educacionais que sejam plurais e considerem as singularidades das crianças. Considerando que a docência na Educação Infantil precisa considerar as crianças e o que

---

<sup>6</sup> A pesquisa de Gatti (2010) aponta que, da análise dos cursos de Pedagogia em todo o país, apenas 5,3% das disciplinas e das ementas dessas disciplinas diziam respeito ao contexto específico da Educação Infantil.

elas fazem, os autores colocam adultos e crianças num lugar de igual valor, ou seja, no lugar de aprender.

Com base em Martins Filho e Martins Filho (2022), os professores de crianças aprendem nas relações que estabelecem com elas, nas escutas que fazem de suas experiências e na consideração de que as crianças possuem múltiplas linguagens. Os professores, assim, aprendem a serem professores por meio da observação e do respeito às diferentes linguagens infantis. Essa ideia de aprendizagem da docência perpassa a ideia de desenvolvimento profissional, a ideia de experiência profissional e a da prática como eixo da aprendizagem da docência.

A docência na Educação Infantil vai sendo compreendida como um trabalho interpretativo de constituir-se professor e professora enquanto colabora para a constituição do outro, ou seja, das crianças. Ao compreender as crianças e as suas diferenças - que vão muito além de seu tamanho e de sua pouca idade - os professores colocam-se num lugar de docência inventiva, que entende, respeita e está junto com as crianças. Nesse caso, os professores da Educação Infantil não ensinam somente as letras e os números, mas ensinam sobre estar no mundo, sobre conviver e respeitar (as pessoas, as naturezas e os espaços de convivência), ensinam a experimentar, socializar e construir cultura. Não somente ensinam, os professores também permitem e criam oportunidades para que as crianças aprendam (Martins Filho; Martins Filho, 2022).

Com a pesquisa, pudemos aprofundar os conceitos que aproximam o campo teórico e metodológico do estágio no qual, mais do que um lugar de “aquisição de técnicas e conhecimento” (...), considera a formação de professores “(...) o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1997). Nesse sentido, o estágio ocupa lugar central na construção da aprendizagem profissional em contexto de formação de professores, o qual irá, pela sua forma, definir o tipo de conhecimentos produzidos e (re)apropriados pelos estudantes, bem como a sua identidade como profissionais.

## UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES ENCONTRADAS: FORMAÇÃO INICIAL

A partir da revisão de literatura dos artigos selecionados e analisados à luz do referencial teórico da formação de professores (Tardif, 2014; Pimenta, 2002; Nóvoa, 1995) e dos objetivos destacados no projeto inicial, realizamos a seguir a exposição do recorte “Formação Inicial”.

O artigo de Barros e Ferreira (2022), *A Formação de Professores e os Princípios de Célestin Freinet em Municípios Paranaenses*, discorre sobre a formação inicial e continuada de professores em duas cidades paranaenses, levando em consideração os princípios de Célestin Freinet: livre expressão, cooperação, educação para o trabalho, reflexão individual e coletiva, sociabilidade, autonomia, comunicação e experimentação. As pesquisadoras trazem duas experiências vividas durante o processo de formação. A primeira foi composta por estudantes de Pedagogia (estagiários) e professores da rede municipal, em que o objetivo era abordar o ensino de ciências e as descobertas científicas pelas crianças em escolas de Educação Infantil com base nas técnicas de Freinet e no processo de experimentação.

A segunda experiência foi uma formação continuada para as professoras da educação infantil da rede municipal, com discussões relacionadas ao brincar e sua influência no desenvolvimento infantil, levando em consideração também os estudos de Célestin Freinet e o princípio da experimentação. Assim, as autoras mostram que esse estudo resultou em reflexões e discussões sobre os conhecimentos das estudantes de graduação e das professoras dos municípios em relação aos processos de ensino e aprendizagem e seus modos e a habilidade de expressão.

Em continuidade, o próximo artigo, de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), intitulado *Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente*, diz respeito à formação polivalente de professores para a educação infantil e o ensino fundamental. Durante a pesquisa foram analisados currículos de cursos de pedagogia de 144 Instituições de Ensino Superior (IES) no estado de São Paulo, sendo elas: universidades, faculdades, centros universitários, de natureza privada, pública municipal, estadual e federal. Foram explicitados vários aspectos importantes, mas foi interessante perceber a questão das disciplinas de estágio supervisionado e de educação infantil.

De acordo com os autores, “Foi possível identificar que aproximadamente metade das instituições investigadas não dedica nenhuma disciplina para supervisão e acompanhamento dos estágios” (Pimenta, Fusari, Pedroso, Pinto, 2017). Ainda no estudo, é mostrado que o estágio é uma importante ferramenta para a formação inicial dos professores, já que é através dele que o estudante e futuro professor tem contato com a realidade da escola, dos alunos e também tem a possibilidade de aprender a ser crítico e reflexivo. Além disso, foi feita uma análise que mostra que grande parte dos cursos tem tendência a priorizar a formação dos professores para os anos iniciais, postergando a formação para atuação na Educação Infantil. Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) mostram como resultado que os cursos de pedagogia para formação inicial de professores são inadequados, visto que nessa formação demanda diferentes saberes, que em muitas IES não são aprofundados.

Dando continuidade na questão do estágio, o próximo artigo diz respeito à questão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e a formação de professores de educação infantil, intitulado *Formação de professores de educação infantil e o pibid*. Sabe-se que o PIBID não é considerado um estágio curricular obrigatório nos cursos de Pedagogia, entretanto, Guimarães (2019) traz que a formação inicial dos professores acontece a partir das experiências alteritárias - trazendo a perspectiva de Bakhtin (2003), que o indivíduo se integra a partir da relação com o outro - assim, as relações entre os estudantes de Pedagogia, a escola e as professoras já experientes são pontos importantes, ressaltando a importância da teoria e da prática andando juntas. A autora traz Nóvoa (2013) para a discussão quando expõe que é de suma importância a valorização da presença da profissão durante a formação, integrando professores, trabalho coletivo e estudantes de graduação.

No artigo foi explicitada e analisada a experiência do PIBID na educação infantil ressaltando a influência na aprendizagem da docência, sendo uma ferramenta conveniente para a formação inicial. Assim, Guimarães (2019) destaca que “Como sugerem Pimenta e Lima (2011), os estágios podem ser oportunidade de aprendizagem na prática, formação

de todos os envolvidos, a partir da valorização do lugar de onde os professores falam, na interação entre os cursos de formação e a escola”.

Voltando na questão de análise dos currículos dos cursos de Pedagogia o próximo artigo, intitulado *Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia*, de Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018), diz respeito a uma análise (feita no ano de 2010/2011) de 33 currículos dos cursos de Pedagogia de Universidades Públicas Federais do Brasil, mas voltada especificamente para a Educação Infantil. Foi realizado uma análise documental e de conteúdo em relação às disciplinas nos cursos com as palavras-chave: Criança, Crianças; Infância, Infâncias, Infantil; Educação infantil, Creche, Pré-Escola e Escola Infantil; Bebês, 0 - 3 anos, 0 a 3 anos, Berçário; 4 - 6 anos, 4 a 6 anos, 6 anos; Anos iniciais; Ensino Fundamental; Escola; Jogo; Lúdico, Ludicidade; Brincadeira, Brinquedo; Linguagens; Interação. Cruzando os dados foi possível indicar três agrupamentos: Bases Teóricas para a Educação Infantil; Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil; e Organização dos Processos Educativos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No primeiro agrupamento - Bases Teóricas para a Educação Infantil - as autoras conseguiram analisar que houve um grande aumento de disciplinas específicas de fundamentos teóricos para a educação infantil e que não estão dispostas apenas nos últimos períodos dos cursos - revelando a consolidação em relação a educação da infância nos cursos de Pedagogia. Outro aspecto importante analisado, e que colabora muito para para o presente trabalho, é o estágio obrigatório. De acordo com Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) há um grande número de disciplinas nos currículos analisados (por conta também da Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que trata das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que determina a obrigatoriedade do estágio supervisionado para a formação), mas também um novo contemplar da teoria e da prática:

A partir da análise das ementas das disciplinas que tratam dos estágios na Educação Infantil foi possível identificar a construção e a consolidação de um novo olhar sobre a prática pedagógica, que busca romper com o entendimento de que o campo de estágio tem como finalidade formativa a aplicação dos conhecimentos de cunho metodológico, aprendidos nas instituições de educação superior que oferecem o curso de Pedagogia. (Albuquerque, Rocha, Buss-Simão 2018, p.13)

As autoras trazem Nóvoa (2001) para o debate quando defendem a questão do professor pesquisador, que analisa, reflete e age com criticidade diante de sua prática docente e leva a própria realidade vivida com as crianças como objeto de pesquisa.

Assim, as autoras entendem que há sim uma preocupação em relação às especificidades da docência na Educação Infantil nos currículos analisados, mas que, de forma geral, ainda existe uma prioridade maior em relação às disciplinas voltadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse desequilíbrio dialoga com a Resolução CNE/CP n° 2/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que visa garantir uma formação inicial abrangente e equitativa para todos os níveis da educação básica, incluindo a Educação Infantil. A resolução enfatiza a importância de desenvolver

competências que contemplem as diversas etapas da educação, garantindo que a formação de professores abranja tanto os aspectos teóricos quanto às práticas pedagógicas específicas de cada contexto escolar. No entanto, a observação de Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) revela que, na prática, a implementação dessas diretrizes ainda apresenta desafios, sugerindo a necessidade de ajustes nos currículos para assegurar que as peculiaridades da Educação Infantil sejam devidamente valorizadas e aprofundadas, conforme o previsto na política nacional de formação docente.

Em continuidade, o artigo de Rabelo e Monteiro (2021) intitulado *Apoio Ao Docente Em Início De Carreira: Impactos Na Indução Profissional De Professores Do Programa Residência Docente Do Colégio Pedro II*, analisa e acompanha um programa de residência docente para professores recém-formados (mas não se limita apenas a isso) visando compreender o conceito “indução profissional” e também políticas que auxiliam e motivam professores iniciantes. O público alvo dessa residência foram professores da rede pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental I como forma de incentivo e estudo. O programa contava com a parte prática e também teórica, compostas por estudos sobre aspectos pedagógicos e também trocas de experiências entre os professores.

Um dos apontamentos deste artigo mostra que os professores que participaram dessa residência se questionam e contestam a formação inicial de que o estágio obrigatório na graduação não os preparou de forma adequada para o início da carreira (Rabelo, Monteiro, 2021).

As autoras pautam a discussão baseadas em referenciais que tratam sobre a teoria educacional e o docente em início de carreira, podendo destacar: Michael Huberman; Priscila Monteiro Corrêa e Vanessa Cristina Máximo Portella; Emília Lima; Antonio Nóvoa; Silmara De Oliveira Gomes Papi e Pura Lúcia Oliver Martins; Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão.

O penúltimo artigo, *Formação de professores de educação infantil e a concepção de educação democrática: a experiência do Pró-Saber*, diz respeito a uma análise de proposta de formação de professores para educação infantil, Curso Normal Superior (CNS) do Instituto Superior de Educação Pró-Saber (ISEPS) no Rio de Janeiro, baseada na concepção democrática de Paulo Freire, tendo como aspecto indispensável a formação em serviço e a formação cultural. Ou seja, a licenciatura é voltada para aqueles que já atuam em escola de educação infantil da rede pública ou conveniada. Gewerc e Carvalho (2019) visam compreender o funcionamento do instituto e suas bases teóricas e metodológicas utilizadas.

A concepção democrática de Freire é o pilar essencial do CNS, assim, a escuta é muito valorizada pelos docentes do curso e também pelos alunos, que passarão tal prática no dia a dia da profissão. A afetividade é uma característica forte do instituto, relatada pelos alunos, que é levada para dentro da sala de aula também através dos instrumentos metodológicos: espiral de observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento.

A formação cultural é outro aspecto importante dentro do Curso Normal Superior. De acordo com Gewerc e Carvalho (p. 17, 2019), “A formação cultural tem sido proposta como caminho fundamental para ajudar o professor a construir um cotidiano marcado por acolhimento sensível, escuta, criatividade e respeito à diversidade”. De forma geral, as

autoras mostram que o instituto fornece aos estudantes confiança para entenderem o papel do educador, saberes e valores da profissão e o processo de reflexão da prática, além da importância da intencionalidade pedagógica com crianças e bebês e da formação cultural, que contribui para as diferentes possibilidades no cotidiano infantil.

Por fim, o último trabalho, de Ostetto e Folque (2021), intitulada *Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética*, diz respeito a uma pesquisa feita em 2018, em Portugal, com estudantes da licenciatura em Educação Básica (LEB), de Mestrado em Educação Pré-escolar e de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, em Évora, com o objetivo de ouvir e relatar (com cadernos de registros de memórias e miudezas), através de encontros de ateliês biográficos suas memórias e narrativas afetivas, familiares e escolares que ecoam miudezas da infância, que assim contribuíram para a formação estética das educadoras. Ostetto e Folque (2021) destacam a importância do espaço de troca no ambiente formativo para compreenderem de onde vem a sensibilidade individual (e de acordo com a pesquisa - que utilizou o desenvolvimento dos cinco sentidos durante os encontros de ateliê - vem de memórias como cheiros de casa de avós, texturas da natureza, possibilidade de expressão, envolvimento com espaços e objetos, relações de afetividade com familiares, entre outros aspectos) que auxilia no entendimento das múltiplas linguagens, que serão bons aspectos a serem utilizados dentro da sala de aula com as crianças.

Assim, a partir da análise dos sete artigos foi possível perceber que apenas dois deles - Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), e Albuquerque, Rocha e Buss-Simão (2018) - abordam mais detalhadamente sobre a questão dos estágios curriculares obrigatórios em educação infantil na formação inicial, pois os autores analisam os currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil. Um terceiro artigo (Guimarães, 2019) - que não trata especificamente sobre os estágios obrigatórios, mas traz o PIBID como uma experiência formativa importante e de muita aprendizagem na formação inicial. Foi possível notar também que todos os textos trazem referenciais teóricos que tratam da formação de professores, como Antônio Nóvoa, Sônia Kramer, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta e Luciana Esmeralda Ostetto. A partir disso, é possível refletir que a formação para a docência na Educação Infantil ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito ao papel dos estágios curriculares obrigatórios. A presença de estudos que aprofundam o tema mostra que há poucas discussões e pesquisas mais consistentes sobre essa etapa formativa, que é essencial para que futuros professores experimentem e compreendam a prática pedagógica desde a graduação. Isso sugere que, embora haja um reconhecimento teórico da importância dos estágios, o currículo dos cursos de Pedagogia nem sempre dedica a eles a atenção necessária para uma formação consistente para a docência nessa etapa da educação básica.

Pimenta (1996) contribui com essa discussão quando evidencia que a formação inicial deve proporcionar uma base sólida de saberes, combinando o conhecimento teórico com a prática reflexiva. A autora destaca o estágio curricular obrigatório como fundamental nesse processo, já que é um meio dos estudantes de graduação vivenciarem o cotidiano da escola, com professoras e crianças, e conhecerem os desafios e contribuições na prática - e refletir sobre eles. Os estudos de Pimenta (1996) andam de

maneira conjunta com outros autores que analisam o estágio obrigatório como boa oportunidade para o desenvolvimento profissional, que integra teoria e prática e possibilita a construção de uma identidade docente crítica e reflexiva (Ostetto, Maia, 2019; Silva, Gaspar, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão de literatura e dos resultados obtidos com essa pesquisa, foi possível perceber que, no contexto em que se foi pesquisado (recorte temporal: 2013 - 2023; base de dados Scielo Brazil; e descritores selecionados citados anteriormente), há poucas pesquisas que abordam e estudam sobre as questões do estágio curricular obrigatório na educação infantil e sua importância para a formação docente.

Os dados coletados e analisados mostram a importância da formação continuada e, principalmente, da formação inicial, já que cada vez mais leva professores e professoras a procurarem por cursos de especialização em áreas específicas da educação. Partindo de uma perspectiva não técnica do conhecimento e da ação pedagógica, a formação inicial docente pressupõe a experiência do professor como discente, a socialização profissional, a vivência profissional e a formação permanente (momentos). Assim, “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações” (Imbernón, 2011, p. 63).

É preciso realizar uma reconstrução na metodologia da formação de professores, partindo do desenvolvimento de práticas nas escolas que permitam a reflexão, que levem os estudantes a tomarem decisões, a confirmar ou modificar atitudes e valores. Em suma, trata-se, de configurar, ainda inicialmente, a própria opção pedagógica. Ainda nessa questão da reflexão, o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, - é um programa que traz grandes contribuições para a formação docente, para além do estágio curricular obrigatório, pois permite a tomada de decisão, reflexão, planejamento, desenvolvimento de propostas, em parceria com os professores de referência nas escolas. É uma via de mão dupla, já que ao mesmo tempo que aprendem sobre o “ser professor”, também ensinam a partir das práticas. Assim, pode-se considerar o PIBID como um modelo de imersão profissional de futuros professores que, ainda em formação, estabelecem o processo de socialização profissional, diferente dos estágios obrigatórios nos quais quem tem maior benefício, normalmente, são as escolas e não os estagiários. Para Imbernón,

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática (2011, p. 67).

Conclui-se então, como apontam os dados levantados no estudo realizado, que a formação inicial deve ser centrada na prática, colocando em primeiro plano o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício efetivo da profissão. Um

modelo de formação baseado na prática coloca em evidência a ação de ser professor, promovendo o aprendizado a partir da experiência real de sala de aula. Por meio do diálogo constante sobre suas práticas, os futuros professores têm a oportunidade de refletir sobre suas vivências, desenvolver uma consciência crítica sobre o fazer pedagógico e construir suas identidades profissionais de maneira colaborativa e reflexiva.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de; ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para educação infantil nos currículo de pedagogia. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34, e183858, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. soc.** v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Texto disponível em Consulta Pública. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; FERREIRA, Greice. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS PRINCÍPIOS DE CÉLESTIN FREINET EM MUNICÍPIOS PARANAENSES. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 42, n. 117, p. 199–210, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, p.1, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as **Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019, de 07 de novembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. 9394/1996.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011

FOLQUE, Maria Assunção. Formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 32, 31 jul. 2018. Acesso em: 10 maio 2023.

FOLQUE, Maria Assunção, LEAL-DA-COSTA, Conceição Leal da; ARTUR, ANA. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In Carlos Humberto Alves Correa, Luciola Inês Pessoa Cavalcante & Michelle de Freitas Bossoli (org.). **Formação de Professores em perspectiva**. Universidade Federal do Amazonas. (pp. 177-236). Manaus: EDUA. ISBN 978-85-7401-836-2.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GEWERC, Monique ; CARVALHO, CRISTINA . Formação de professores de educação infantil e a concepção de educação democrática: a experiência do Pró-Saber. **PRÓ-POSIÇÕES**. Campinas, v. 30, p. e20180001, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE

EDUCAÇÃO INFANTIL E O PIBID. **Cad. Pesqui**. São Paulo, v.49, n. 174, p. 76-99, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Múltiplas linguagens na infância: protagonismo compartilhado entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 259-280, jan./abr. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, A. **O Tempo dos Professores**. Porto Editora. 1995

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1997.

NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001

NÓVOA, Antonio. **Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores**. In: GATTI, Bernardete A. et al (org.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Unesp, 2013.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, dez. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo. Cortez Editora. 3ª edição. 2008

OSTETTO, L. E. ; FOLQUE, M. A. . Na escuta de estudantes-professoras: entre memórias e miudezas, retratos de formação estética. **EDUCAR EM REVISTA**. Curitiba, v. 37, p. 1-23, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Revista Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 22, e-2019. 209209218555, 2019. p. 1-14.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Faculdade de Educação**. São Paulo. 1996, vol.22, n.2, pp.72-89.

PIMENTA, S. G. **Didática e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas**. Cortez. 2002

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

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi ; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto De Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**. São Paulo , v. 43, p. 15-30, 2017.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 1998.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. Apoio ao Docente em Início de Carreira: Impactos na Indução Profissional de Professores do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.3, e32723. 2021

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança (mimeo), 2002.

SILVA, Hafla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 99, 2018. p. 205-221

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Vozes. 2014