


**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO PRÁXIS FORMATIVA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA****THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP AS A TRAINING PRACTICE IN PEDAGOGY COURSES** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-032>**Zilka Sulamita Teixeira Maia**Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo  
E-mail: zilkas.teixeira@gmail.com**Wagner dos Santos**Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo  
E-mail: wagner.santos@ufes.br**Claudia Mariano Simões**Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo  
E-mail: claudiasmariano@hotmail.com**RESUMO**

Este artigo analisa o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos cursos de Pedagogia como campo de disputa epistemológica, política e formativa, buscando compreender como diferentes concepções de docência, universidade e escola configuram sua organização e seu potencial formativo. A pesquisa, de caráter qualitativo e teórico analítico, fundamenta-se em revisão crítica da literatura e na interpretação de estudos que discutem a relação entre teoria e prática, a articulação universidade–escola e as especificidades do estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados evidenciam a coexistência de modelos formativos distintos, que vão desde perspectivas tecnicistas, centradas na aplicação de métodos, até abordagens críticas que afirmam o estágio como práxis formativa e espaço de produção de saberes docentes. Destaca-se que a qualidade do ECS depende da corresponsabilidade entre universidade e escola, do reconhecimento dos saberes da experiência e da integração curricular. Conclui-se que a consolidação do estágio como práxis crítica exige condições institucionais que assegurem acompanhamento qualificado, articulação entre ensino, pesquisa e extensão e compromisso com uma formação docente democrática e socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado; Formação docente; Pedagogia; Práxis.

## ABSTRACT

This article analyzes the Supervised Curricular Internship (ECS) in Pedagogy courses as a field of epistemological, political and training dispute, seeking to understand how different conceptions of teaching, university and school shape their organization and training potential. The research, of a qualitative and theoretical analytical nature, is based on a critical review of the literature and the interpretation of studies that discuss the relationship between theory and practice, the university-school articulation and the specificities of internships in early childhood education and in the early years of elementary school. The results show the coexistence of different training models, ranging from technical perspectives, focused on the application of methods, to critical approaches that affirm the internship as a training praxis and a space for the production of teaching knowledge. It is noteworthy that the quality of the ECS depends on the co-responsibility between university and school, the recognition of knowledge from experience and curricular integration. It is concluded that the consolidation of the internship as a critical praxis requires institutional conditions that ensure qualified monitoring, articulation between teaching, research and extension and commitment to democratic and socially referenced teacher training.

**Keywords:** Supervised Curricular Internship; Teacher training; Pedagogy; Praxis.

## 1 INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ocupa lugar estratégico na formação inicial do pedagogo, configurando-se historicamente como um dos principais espaços de mediação entre universidade e escola básica. Longe de constituir-se como momento terminal ou meramente aplicativo do currículo, o estágio expressa concepções de docência, de conhecimento e de formação profissional que se encontram em permanente disputa no interior dos cursos de Pedagogia. Trata-se, portanto, de um componente curricular que sintetiza tensões históricas entre teoria e prática, saber acadêmico e saber da experiência, formação técnica e formação crítica. Nessa perspectiva, o ECS revela-se como espaço privilegiado para compreender como diferentes projetos formativos se materializam no cotidiano da formação docente.

No contexto da formação docente brasileira, o ECS foi, durante longo período, apropriado sob a lógica da racionalidade técnica, sendo compreendido como espaço de aplicação de métodos e técnicas previamente definidos. Essa compreensão produziu efeitos duradouros sobre a organização curricular das licenciaturas, reforçando a fragmentação entre disciplinas teóricas e práticas e contribuindo para o esvaziamento do potencial formativo do estágio. Mesmo diante dos avanços normativos e das reformulações curriculares ocorridas nas últimas décadas, a literatura evidencia que tais concepções ainda coexistem com perspectivas críticas que buscam ressignificar o estágio como práxis formativa e como

campo de produção de conhecimentos sobre a docência. Essa coexistência revela disputas epistemológicas que atravessam a formação inicial e impactam diretamente a identidade profissional do pedagogo.

Essas disputas ganham contornos específicos no curso de Pedagogia, cuja identidade profissional se constrói historicamente em meio a múltiplas atribuições — docência, gestão, pesquisa e compromisso social. O ECS emerge, nesse cenário, como espaço privilegiado para analisar como se articulam, na formação inicial, as diferentes dimensões do trabalho pedagógico e como se produzem sentidos sobre a prática docente. Ao mesmo tempo, o estágio explicita limites institucionais recorrentes, tais como a burocratização das atividades, a fragilidade da relação universidade–escola e a redução do acompanhamento pedagógico a procedimentos formais de controle. Tais limites evidenciam que a efetivação do estágio depende de condições institucionais, políticas e pedagógicas que ultrapassam o plano normativo.

Compreender o ECS apenas como exigência legal ou etapa prática do curso implica ignorar sua dimensão política e epistemológica. Ao contrário, concebê-lo como campo de disputa permite evidenciar que nele se confrontam projetos distintos de formação docente: de um lado, perspectivas instrumentais e prescritivas; de outro, abordagens críticas que afirmam a prática pedagógica como espaço de reflexão, investigação e produção de saberes profissionais. Nessa chave analítica, o estágio assume papel central na construção da identidade docente e na formação de professores capazes de interpretar criticamente as condições concretas do trabalho educativo.

Diante desse cenário, este artigo parte do reconhecimento de que o ECS não é elemento neutro do currículo, mas campo de disputa epistemológica e pedagógica, atravessado por tensões históricas e institucionais. Assim, busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: **como o ECS nos cursos de Pedagogia se configura como campo de disputa epistemológica e pedagógica, e quais são os principais tensionamentos que incidem sobre sua efetivação como práxis formativa na formação inicial de professores?**

A partir dessa problematização, o objetivo geral do artigo é analisar o ECS nos cursos de Pedagogia como eixo estruturante da formação docente, discutindo suas concepções, disputas e desafios contemporâneos. De forma articulada, definem-se como objetivos específicos: (a) examinar as concepções de estágio presentes na literatura da área; (b) analisar a relação universidade–escola como mediação formativa do ECS; (c) discutir as especificidades do estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e (d) problematizar os limites e as possibilidades de articulação entre ensino, pesquisa e extensão no âmbito do estágio supervisionado.

Ao assumir esse percurso analítico, o artigo insere-se no campo das pesquisas críticas em Educação e busca contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores, reafirmando o ECS como espaço central de construção da práxis docente e de produção de sentidos sobre o trabalho pedagógico. Assim, o

ECS é compreendido como dimensão estruturante da profissionalidade docente e como território de disputas que definem os rumos da formação inicial.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A análise do ECS fundamenta-se em um conjunto de referenciais teóricos que compreendem a formação docente como processo histórico, social e político, atravessado por disputas epistemológicas. Nesse campo, destacam-se as contribuições de Pimenta e Lima, Paulo Freire, Maurice Tardif e António Nóvoa, cujas abordagens convergem na crítica à racionalidade técnica e na afirmação da práxis como fundamento da formação de professores. Esses autores sustentam uma concepção de estágio que ultrapassa a dimensão aplicacionista e assume a prática como espaço de reflexão crítica e produção de saberes.

Pimenta e Lima (2004; 2018) constituem referência central ao conceberem o estágio como campo de conhecimento e como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente. Para as autoras, o estágio não se reduz à prática empírica nem à aplicação de técnicas, mas configura-se como espaço de investigação da realidade escolar, no qual teoria e prática se articulam de forma dialética. Essa concepção rompe com a dicotomia teoria-prática e reposiciona o ECS como eixo articulador do currículo dos cursos de Pedagogia. Assim, o estágio é compreendido como atividade intelectual e investigativa, e não como mera vivência prática.

A pedagogia freiriana aprofunda essa compreensão ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção (Freire, 1996). À luz dessa perspectiva, o estágio supervisionado constitui espaço ético e político de problematização da realidade educacional, no qual o licenciando é convidado a desenvolver uma postura crítica diante das práticas pedagógicas e das condições concretas do trabalho docente. O ECS, portanto, torna-se território de conscientização e leitura crítica do mundo escolar.

As contribuições de Tardif (2002) ampliam o debate ao enfatizar que o trabalho docente se fundamenta em saberes profissionais plurais, construídos na articulação entre saberes da formação acadêmica, saberes curriculares e saberes da experiência. O ECS assume, assim, papel estratégico ao possibilitar o contato sistemático do licenciando com o saber da experiência docente, compreendido criticamente e articulado aos referenciais teóricos estudados na universidade. Essa articulação permite compreender a docência como prática situada, histórica e socialmente construída.

Nóvoa (2009) reforça essa abordagem ao defender que a formação de professores se constrói no interior da profissão, por meio de processos reflexivos coletivos e da participação em comunidades de prática. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado configura-se como espaço privilegiado de iniciação profissional, no qual universidade e escola básica devem atuar de forma corresponsável na formação inicial. Essa corresponsabilidade é condição para que o estágio se constitua como experiência formativa integral.

No campo específico da Pedagogia, estudos de Drago e Ronchi Filho, Ostetto, Nono, Bordignon e Oliveira, Campos e Capellini, entre outros, aprofundam a análise do estágio como experiência formativa ética, estética e política, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses autores evidenciam que o ECS é atravessado por disputas em torno das concepções de infância, de docência e de organização do trabalho pedagógico. Tais disputas revelam que o estágio é também espaço de produção de sentidos sobre o que significa ser professor.

Este artigo insere-se no campo das pesquisas qualitativas, assumindo caráter teórico-analítico, com base em revisão crítica e interpretativa da literatura sobre o ECS nos cursos de Pedagogia no Brasil. A opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que o ECS constitui um objeto complexo, atravessado por dimensões históricas, políticas, institucionais e pedagógicas, cuja análise exige uma abordagem interpretativa capaz de apreender disputas conceituais, sentidos formativos e tendências presentes na produção acadêmica da área da Educação. Trata-se, portanto, de uma investigação que privilegia a compreensão aprofundada, e não a generalização estatística.

Além disso, dialoga-se com a perspectiva de André (2009), para quem a investigação do cotidiano escolar exige procedimentos sistemáticos de observação, registro e interpretação, compreendendo a escola como espaço social complexo e historicamente situado. Essa abordagem reforça a necessidade de analisar o estágio supervisionado a partir das práticas concretas e das relações que constituem o trabalho docente.

O corpus de análise foi constituído por livros, capítulos de obras coletivas e artigos científicos publicados em periódicos nacionais de referência, priorizando produções que discutem o estágio supervisionado, a formação docente e a práxis pedagógica em perspectiva crítica. Destacam-se, nesse conjunto, as contribuições de Pimenta e Lima (2004; 2018), Freire (1996), Tardif (2002) e Nóvoa (2009), bem como estudos específicos sobre o estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como os de Drago e Ronchi Filho (2018), Ostetto (2000), Nono (2018), Bordignon e Oliveira (2018), Campos e Capellini (2018) e Cyrino et al. (2015). A seleção desse corpus buscou contemplar diferentes abordagens críticas sobre o ECS, garantindo diversidade teórica e consistência analítica.

A análise do material ocorreu por meio de leitura aprofundada, categorização temática e articulação conceitual, buscando identificar recorrências, tensionamentos e problematizações relativas às concepções de estágio, à relação entre teoria e prática, à articulação universidade–escola e à constituição da identidade profissional docente. As categorias analíticas foram definidas previamente, considerando temas indicados para estudo de candidatos em concurso público para professor de ECS na Universidade Federal do Espírito Santo. Essa definição prévia orientou o recorte analítico e conferiu coerência ao processo interpretativo.

Trata-se, portanto, de uma metodologia que não busca generalizações estatísticas, mas a produção de interpretações fundamentadas, capazes de explicitar os sentidos atribuídos ao ECS na literatura acadêmica e de problematizar seus limites e potencialidades no contexto da formação inicial de professores.

Essa abordagem está alinhada à tradição das pesquisas críticas em Educação, que compreendem o conhecimento científico como construção histórica e socialmente situada. Assim, a análise privilegia a compreensão dos processos formativos e das disputas que os atravessam.

No processo de organização, sistematização e redação do texto, recorreu-se ao uso da inteligência artificial generativa MS Copilot, exclusivamente como ferramenta de apoio técnico à escrita acadêmica. O uso da IA teve caráter instrumental e auxiliar, sendo empregado para organização temática do texto, apoio à coesão e clareza da redação e redução de redundâncias em versões preliminares do manuscrito. Ressalta-se que a inteligência artificial não foi utilizada para produzir análises, interpretações teóricas ou decisões conceituais, tampouco para selecionar referências ou construir categorias analíticas. Todas as escolhas teóricas, metodológicas e interpretativas são de responsabilidade exclusiva da autora, que conduziu integralmente a leitura das obras, a análise crítica do material e a construção dos argumentos apresentados. Nesse sentido, a IA foi utilizada como recurso técnico de escrita, sem substituir o trabalho intelectual e a autoria científica.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE DISPUTA EPISTEMOLÓGICA E FORMATIVA**

Os resultados da revisão teórico-analítica permitem compreender o ECS, nos cursos de Pedagogia no Brasil, como um campo de disputa epistemológica, política e formativa, no qual se confrontam concepções distintas de docência, de conhecimento e de universidade. Longe de constituir um componente neutro ou meramente técnico do currículo, o estágio expressa projetos de formação docente em disputa, revelando diferentes modos de compreender a relação entre teoria e prática, o papel da escola básica na formação inicial e a função social da universidade. Assim, o ECS torna visíveis tensões estruturais que atravessam a formação docente no país.

Historicamente, a literatura evidencia que o ECS foi fortemente marcado pela hegemonia da racionalidade técnica, sobretudo ao longo do século XX. Conforme analisam Pimenta e Lima, essa racionalidade concebe a formação docente como processo linear e hierarquizado, no qual o conhecimento científico é produzido na universidade e posteriormente aplicado na escola. Nesse modelo, o estágio assume caráter terminal, sendo destinado à observação de práticas consolidadas ou ao treinamento de técnicas didáticas previamente definidas, reforçando a separação entre saber e fazer pedagógico. Essa lógica reduz a complexidade da docência e limita o papel formativo do estágio.

Essa concepção produziu efeitos duradouros sobre a organização curricular das licenciaturas. O estágio passou a ser tratado como espaço de aplicação de métodos, desvinculado das disciplinas teóricas e da reflexão crítica sobre o trabalho docente. Como destaca Pimenta, tal configuração contribui para o

empobrecimento epistemológico da formação, na medida em que a prática perde sua dimensão investigativa e reflexiva, e o futuro professor é formado como executor de prescrições curriculares, e não como sujeito intelectual da prática pedagógica. O resultado é a formação de profissionais pouco preparados para interpretar e transformar a realidade escolar.

Mesmo após os avanços normativos introduzidos pela LDB nº 9.394/1996 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), a literatura indica que essa lógica não foi plenamente superada. Pimenta e Lima (2018) argumentam que a legislação inaugura possibilidades formativas importantes, ao afirmar a articulação entre teoria e prática e ao reposicionar o estágio como eixo estruturante do currículo. Contudo, tais avanços convivem com práticas institucionais marcadas pela fragmentação curricular, pela burocratização do estágio e pela fragilidade das mediações pedagógicas. Essa convivência revela a persistência de modelos formativos contraditórios.

É nesse contexto que emergem, com maior densidade, perspectivas críticas que compreendem o ECS como práxis formativa e como campo de produção de conhecimento. Ancorada na epistemologia da práxis, essa abordagem recusa a dicotomia teoria-prática e afirma que a prática docente não é um mero espaço de aplicação, mas lugar privilegiado de produção de saberes. O ECS passa a ser concebido como atividade teórica, na qual observação, análise, intervenção e reflexão se articulam de modo dialético. Essa concepção amplia o papel do estágio como espaço de investigação e transformação.

A noção de práxis, conforme desenvolvida por Freire, assume centralidade nessa compreensão. Para o autor, a práxis corresponde à unidade indissociável entre ação e reflexão orientada para a transformação da realidade. Aplicada ao estágio supervisionado, essa perspectiva implica reconhecer que observar o cotidiano escolar, analisar práticas pedagógicas e intervir sobre elas são movimentos formativos inseparáveis, mediados por referenciais teóricos e posicionamentos ético-políticos. O estágio deixa de ser exercício descritivo para tornar-se espaço de problematização crítica da realidade escolar. Assim, o ECS se converte em território de conscientização e ação transformadora.

Essa concepção reposiciona o lugar do licenciando no processo formativo. O estagiário não é compreendido como observador passivo ou auxiliar do professor regente, mas como sujeito em formação, produtor de conhecimento sobre a docência. Tal compreensão dialoga com as contribuições de Tardif, ao afirmar que o trabalho docente se funda em saberes profissionais plurais, construídos na articulação entre saberes científicos, saberes curriculares e saberes da experiência. O ECS, nessa perspectiva, constitui espaço privilegiado para a construção desses saberes, por meio da reflexão sistemática sobre a prática. O estagiário torna-se, assim, pesquisador de sua própria formação.

A compreensão do estágio como campo de disputa epistemológica permite, ainda, problematizar as concepções de planejamento, avaliação e organização do trabalho pedagógico presentes nas escolas-campo. Ao assumir postura investigativa, o licenciando é instigado a analisar como determinadas práticas se

legitimam, quais concepções de ensino e aprendizagem as sustentam e quais efeitos produzem sobre os estudantes. Esse movimento formativo contribui para a construção de uma identidade docente crítica, capaz de questionar práticas naturalizadas e resistir a modelos prescritivos de ensino. Essa postura crítica é condição para a autonomia profissional.

Do ponto de vista institucional, os resultados indicam que a consolidação do ECS como práxis formativa depende das condições curriculares e organizacionais dos cursos de Pedagogia. Quando o estágio é tratado como responsabilidade isolada de uma disciplina ou de um docente, tende a reproduzir a lógica fragmentada da formação. Por outro lado, quando concebido como eixo articulador do currículo, o ECS potencializa a integração entre teoria, prática, pesquisa e extensão, fortalecendo a formação docente crítica e contextualizada. A institucionalidade do estágio, portanto, é determinante para seu potencial formativo.

As contribuições de Nóvoa aprofundam essa análise ao afirmarem que a formação de professores se constrói no interior da profissão, por meio da reflexão coletiva sobre a prática e da participação em comunidades de aprendizagem profissional. O estágio supervisionado, quando organizado nessa perspectiva, constitui espaço privilegiado de iniciação profissional, no qual o futuro pedagogo aprende a compreender a docência a partir da própria docência, enfrentando dilemas reais do trabalho educativo. Essa iniciação profissional é decisiva para a construção da identidade docente.

Os resultados analisados permitem afirmar que o ECS permanece como espaço estratégico de disputa no interior dos cursos de Pedagogia. De um lado, persistem concepções tecnicistas e burocratizadas que esvaziam seu potencial formativo; de outro, afirmam-se perspectivas críticas que o compreendem como práxis formativa, campo de conhecimento e espaço de construção da identidade profissional docente. A prevalência de uma ou outra concepção resulta de escolhas políticas, pedagógicas e institucionais que moldam os projetos de formação docente no Brasil.

### 3.2 A RELAÇÃO UNIVERSIDADE–ESCOLA E A CORRESPONSABILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os resultados da revisão teórico-analítica indicam que a relação universidade–escola constitui uma dimensão estruturante da qualidade formativa do ECS, assumindo centralidade nos debates contemporâneos sobre a formação inicial de professores. Longe de se tratar de um aspecto meramente operacional, essa relação expressa concepções epistemológicas, políticas e pedagógicas acerca de quem produz conhecimento sobre a docência e de como se organiza a formação profissional do pedagogo. Assim, a relação universidade–escola revela disputas sobre o próprio sentido da formação docente.

A literatura analisada evidencia que, historicamente, essa relação foi marcada por assimetrias de poder e hierarquização dos saberes, nas quais a universidade se consolidou como espaço legítimo de produção do conhecimento científico, enquanto à escola coube o papel de campo de aplicação das teorias

produzidas externamente. Pimenta e Lima (2004; 2018) demonstram que essa hierarquização epistemológica impactou diretamente a organização do estágio supervisionado, reduzindo-o à observação passiva ou à reprodução de práticas, sem problematização das condições históricas, institucionais e sociais que as produzem. Essa lógica reforça a subalternização dos saberes da experiência e limita o potencial formativo do ECS.

Nesse modelo, o ECS tende a reforçar a dicotomia teoria-prática, uma vez que o conhecimento acadêmico é concebido como superior e universal, enquanto os saberes produzidos no cotidiano da escola são desvalorizados ou tratados como meramente empíricos. Tal configuração contribui para a formação de professores tecnicamente treinados, porém fragilizados do ponto de vista crítico e reflexivo. Pimenta (2012) aponta que essa lógica resulta em processos formativos nos quais o estagiário ocupa posição subalterna, ora como observador acrítico, ora como auxiliar do professor regente, sem espaço efetivo para análise sistemática da prática. O estágio, assim, perde sua dimensão investigativa e formativa.

Os resultados da revisão também indicam que essa relação hierarquizada se articula a condições institucionais concretas, como a ausência de projetos formativos compartilhados, a fragilidade das parcerias entre universidades e redes de ensino e a responsabilização unilateral da universidade pela formação inicial docente. Fernandes (2018) evidencia que, quando a escola básica não é reconhecida como espaço formativo legítimo, o estágio tende a se reduzir a experiências episódicas, desarticuladas do projeto político-pedagógico do curso e do cotidiano escolar. A ausência de institucionalidade compartilhada fragiliza o ECS e limita sua potência formativa.

Em contraposição a esse modelo, a literatura analisada aponta a emergência de perspectivas que defendem a corresponsabilidade formativa entre universidade e escola como princípio organizador do estágio supervisionado. Nessa abordagem, a escola básica é reconhecida como espaço privilegiado de produção de saberes pedagógicos, e os professores da educação básica são compreendidos como coformadores dos futuros docentes. Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Nóvoa (2009), para quem a formação de professores se constrói no interior da profissão, por meio de processos reflexivos coletivos e da valorização dos saberes da experiência. A corresponsabilidade rompe com a lógica verticalizada e inaugura relações formativas horizontais.

Pesquisas de Cyrino et al. (2015) aprofundam essa discussão ao evidenciar o papel do professor colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado. As autoras demonstram que o professor da escola básica atua como mediador central da iniciação à docência, auxiliando o licenciando a compreender a complexidade do cotidiano escolar, a gestão da sala de aula, as relações pedagógicas e as condições concretas do trabalho docente. Contudo, o estudo também evidencia que a ausência de políticas institucionais de formação para esses professores colaboradores fragiliza o potencial formativo do ECS,

resultando em orientações heterogêneas e, por vezes, contraditórias. Isso revela a necessidade de políticas estruturadas de formação para coformadores.

Tal constatação reforça a necessidade de compreender a relação universidade–escola como relação pedagógica intencional, e não como parceria informal baseada na boa vontade individual dos envolvidos. Pimenta e Lima (2018) argumentam que a qualidade do estágio depende da construção de projetos institucionais coletivos, nos quais universidade e escola compartilhem responsabilidades, saberes e processos formativos. Nessa perspectiva, o estágio deixa de ser responsabilidade exclusiva de uma disciplina ou de um docente universitário e passa a constituir eixo articulador do currículo. A institucionalização da parceria é condição para a efetividade do ECS.

A corresponsabilidade formativa implica, ainda, reconhecer que a formação docente envolve dimensões éticas e políticas. À luz da perspectiva freiriana, a relação universidade–escola não pode ser neutra, uma vez que está atravessada por relações de poder, por disputas curriculares e por diferentes projetos de sociedade. Freire (1996) sustenta que ensinar exige compromisso com a transformação da realidade e com a construção de uma educação pública democrática. O estágio, nesse sentido, constitui espaço privilegiado para problematizar as condições concretas de escolarização, as desigualdades educacionais e as políticas que incidem sobre o trabalho docente. Assim, o ECS torna-se espaço de leitura crítica e intervenção ética na realidade escolar.

Os resultados também evidenciam que a corresponsabilidade formativa contribui para a construção da identidade profissional docente. Ao vivenciar processos formativos colaborativos, o licenciando deixa de se reconhecer apenas como estudante e passa a assumir-se como professor em formação, enfrentando os dilemas, as incertezas e os desafios da profissão. Esse processo identitário é marcado pela passagem do olhar externo para a compreensão situada do trabalho pedagógico, conforme discutem Tardif (2002) e Nóvoa (2009). A identidade docente, assim, é construída na e pela relação com a escola.

Entretanto, a consolidação dessa perspectiva enfrenta limites estruturais no contexto contemporâneo da educação superior. A massificação da formação inicial, a expansão da educação a distância e a precarização das condições de acompanhamento pedagógico tendem a fragilizar a relação universidade–escola, reduzindo o estágio a exigência formal. Esses elementos reforçam a necessidade de políticas institucionais que assegurem condições objetivas para o desenvolvimento de parcerias formativas duradouras. Sem condições estruturais, a corresponsabilidade permanece como ideal não concretizado.

Nessas bases, afirmamos que a relação universidade–escola constitui eixo estratégico da formação inicial de professores e da implementação qualificada do ECS. Quando orientada por princípios de diálogo, corresponsabilidade e práxis crítica, essa relação potencializa o ECS como espaço de aprendizagem profissional, de produção de saberes docentes e de construção da identidade do pedagogo. Quando marcada por hierarquias e fragmentações, tende a esvaziar seu caráter formativo, reforçando concepções

instrumentais de docência e de estágio. A qualidade do ECS, portanto, depende diretamente da qualidade da relação universidade–escola.

### 3.3 ESPECIFICIDADES DO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os resultados da revisão teórico-analítica evidenciam que ECS assume especificidades formativas decisivas quando situado na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, exigindo abordagens pedagógicas, epistemológicas e ético-políticas distintas daquelas tradicionalmente associadas às etapas posteriores da escolarização. Essa constatação reforça a necessidade de compreender o estágio não como prática homogênea, mas como experiência formativa situada, atravessada pelas particularidades históricas, institucionais e curriculares de cada etapa da educação básica. Dessa forma, o ECS revela diferentes modos de ser professor e diferentes exigências formativas conforme o contexto educativo.

No campo da educação infantil, a literatura analisada converge ao afirmar que o estágio constitui espaço privilegiado de problematização das concepções de infância, de desenvolvimento e de docência com bebês e crianças pequenas. Estudos de Drago e Ronchi Filho, Ostetto e Nono demonstram que a educação infantil foi historicamente marcada por concepções assistencialistas e adultocêntricas, que desqualificaram o trabalho pedagógico e impactaram diretamente a organização do estágio supervisionado. Nessas condições, o ECS tende a ser reduzido à observação de rotinas institucionais ou à reprodução de práticas naturalizadas, esvaziando sua potência formativa e investigativa. Esse esvaziamento impede que o licenciando compreenda a complexidade da docência com crianças pequenas.

Em contraposição, as abordagens críticas compreendem o estágio na educação infantil como experiência ética, estética e política, fundada na observação sensível, na escuta atenta e na interação cotidiana com as crianças. Ostetto destaca que observar, na educação infantil, não é um ato neutro, mas um exercício formativo que exige sensibilidade pedagógica, capacidade interpretativa e compromisso com a compreensão da criança como sujeito histórico e produtor de cultura. O estágio, nessa perspectiva, torna-se espaço de leitura crítica do cotidiano educativo, das relações entre adultos e crianças e das condições institucionais que moldam as práticas pedagógicas. A observação transforma-se em ato político e epistemológico.

Nono aprofunda essa compreensão ao evidenciar o estágio como espaço de leitura crítica da instituição de educação infantil, permitindo ao licenciando analisar não apenas as interações em sala, mas também a gestão, a proposta pedagógica, a organização dos tempos e espaços, as concepções de cuidado e educação e as condições materiais do atendimento. Essa dimensão institucional do ECS contribui para superar visões romantizadas da infância e fortalecer a formação de pedagogos críticos, capazes de

compreender a educação infantil como campo específico de atuação profissional e de produção de saberes pedagógicos. O estágio, assim, amplia o olhar do licenciando para além da sala de aula.

Bordignon e Oliveira reforçam essa abordagem ao defenderem a interação horizontal como princípio pedagógico do estágio na educação infantil. As autoras problematizam modelos verticalizados de formação, nos quais a universidade se coloca como instância hierarquicamente superior à escola, e defendem relações formativas baseadas no diálogo, na escuta e no reconhecimento mútuo dos saberes produzidos na universidade, na escola e pelas próprias crianças. Nessa perspectiva, o estágio contribui para a construção de uma docência comprometida com os direitos das crianças e com a educação infantil como campo legítimo e complexo de atuação profissional. A horizontalidade torna-se condição para a construção de práticas pedagógicas democráticas.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, os resultados indicam que o ECS assume papel central na compreensão da complexidade do trabalho docente, marcada pela articulação entre alfabetização, letramento, planejamento do ensino, acompanhamento das aprendizagens, avaliação formativa e gestão da sala de aula. Pesquisas de Parizzi e Margonari e de Campos e Capellini evidenciam que a docência nessa etapa exige domínio de múltiplos saberes pedagógicos e capacidade de integrar diferentes dimensões do trabalho educativo, o que confere ao estágio papel estruturante na formação do pedagogo, tornando visível a densidade técnica e política da docência nos anos iniciais.

Nesses contextos, o estágio supervisionado possibilita ao licenciando compreender a alfabetização e o letramento como processos complexos, atravessados por dimensões sociais, culturais e políticas, e não como etapas meramente técnicas da escolarização. O ECS, ao articular observação, planejamento, intervenção pedagógica e reflexão sistemática, contribui para que o futuro professor compreenda o ensino como prática intencional e situada, superando abordagens fragmentadas e prescritivas que reduzem o trabalho docente à aplicação de métodos padronizados. O estágio, portanto, forma professores capazes de tomar decisões pedagógicas contextualizadas.

Essa compreensão dialoga diretamente com a noção de saberes docentes plurais discutida por Tardif, segundo a qual o trabalho do professor se funda na articulação entre saberes científicos, saberes curriculares e saberes da experiência. O estágio nos anos iniciais constitui espaço privilegiado para essa articulação, permitindo ao licenciando confrontar os conhecimentos acadêmicos com os desafios concretos do cotidiano escolar e construir saberes profissionais a partir da reflexão sobre a prática, tornando-se, assim, espaço de síntese e produção de saberes docentes.

Fernandes destaca que, quando o ECS é organizado de forma fragmentada e desvinculada do projeto pedagógico do curso, tende a se reduzir a atividade burocrática, comprometendo a compreensão integrada do trabalho docente. Em contrapartida, experiências formativas que articulam o estágio à pesquisa, à reflexão coletiva e à gestão escolar evidenciam seu potencial como espaço de produção de sentidos sobre a

docência nos anos iniciais, contribuindo para a construção da identidade profissional desde a graduação e para a superação da dicotomia entre teoria e prática. A integração curricular é, nessa perspectiva, condição para a potência formativa do ECS.

À luz da perspectiva freiriana, o estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser compreendido como experiência ética e política. Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção, o que implica reconhecer o educando como sujeito ativo do processo educativo. O ECS, nessa direção, constitui espaço privilegiado para problematizar práticas pedagógicas naturalizadas, relações de poder, desigualdades educacionais e os efeitos das políticas públicas sobre o cotidiano escolar. Portanto, O ECS constitui lugar de conscientização e compromisso social.

Os resultados também indicam que as especificidades do estágio nessas etapas exigem condições institucionais adequadas, tais como acompanhamento pedagógico sistemático, articulação entre universidade e escola e integração do ECS ao projeto formativo do curso. A ausência dessas condições tende a esvaziar o potencial formativo do estágio, reduzindo-o ao cumprimento formal de carga horária. Sem condições institucionais, o ECS perde sua dimensão formativa e crítica.

Em síntese, os resultados analisados permitem afirmar que o ECS, quando desenvolvido na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, constitui espaço estratégico de formação docente crítica. Ao articular observação sensível, intervenção pedagógica e reflexão sistemática, o ECS contribui para a construção de saberes docentes contextualizados e para a formação de pedagogos comprometidos com uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e orientada pelo reconhecimento dos sujeitos e de seus direitos. Nessas etapas, o estágio revela sua potência como espaço de humanização, investigação e transformação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que o ECS constitui um dos eixos estruturantes da formação inicial do pedagogo, configurando-se como campo de disputa epistemológica, política e pedagógica no interior dos cursos de Pedagogia. Longe de se reduzir a um componente técnico ou meramente aplicacionista, o estágio expressa projetos distintos de formação docente e revela tensões históricas entre teoria e prática, universidade e escola, saberes acadêmicos e saberes da experiência, bem como processos de constituição da identidade profissional.

Os resultados evidenciam que, embora avanços normativos tenham reposicionado o ECS como atividade articuladora do currículo, persistem práticas institucionais marcadas pela racionalidade técnica, pela fragmentação curricular e pela burocratização das atividades. Em contraposição, perspectivas críticas defendem o estágio como práxis formativa, compreendendo-o como espaço de investigação, reflexão e

produção de saberes profissionais. Essa concepção amplia o papel do licenciando, que deixa de ser observador passivo para assumir-se como sujeito intelectual da prática pedagógica.

A análise das concepções de estágio presentes na literatura revela a coexistência de modelos formativos distintos. Enquanto abordagens tecnicistas concebem o estágio como momento terminal e aplicacionista, as concepções fundamentadas na epistemologia da práxis o afirmam como atividade teórica, na qual observação, análise, intervenção e reflexão crítica se articulam de modo indissociável. Essa diferença de concepções evidencia que o ECS expressa projetos divergentes de formação docente e de universidade.

A relação universidade–escola emerge como dimensão decisiva para a qualidade formativa do ECS. Quando marcada por hierarquias e ausência de projetos compartilhados, tende a esvaziar o potencial formativo do estágio; quando orientada pela corresponsabilidade, pelo diálogo e pela valorização dos saberes da experiência, fortalece a formação docente e contribui para a construção da identidade profissional, reconhecendo a escola básica como espaço legítimo de formação e os professores da educação básica como coformadores.

As especificidades do estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental reforçam a necessidade de abordagens situadas, sensíveis às particularidades dessas etapas. Nesses contextos, o ECS se configura como experiência ética, estética e política, fundada na observação sensível, na escuta e na leitura crítica da instituição, das práticas pedagógicas, das concepções de infância e alfabetização, das relações institucionais e das condições concretas do trabalho docente. A complexidade dessas etapas exige do licenciando a construção de saberes pedagógicos contextualizados, articulando alfabetização, letramento, planejamento, avaliação e acompanhamento das aprendizagens.

O estágio supervisionado, quando integrado a projetos pedagógicos institucionais críticos, articula ensino, pesquisa e extensão e constitui espaço privilegiado para a materialização da práxis formativa. Nessa perspectiva, possibilita a leitura investigativa da escola como realidade social complexa e amplia o compromisso social da formação docente. Entretanto, a efetivação dessa articulação enfrenta limites estruturais relacionados à fragmentação curricular, à precarização das condições de acompanhamento e às desigualdades institucionais que atravessam a formação inicial.

Conclui-se que a consolidação do ECS como práxis formativa depende de escolhas políticas e institucionais que assegurem condições objetivas para sua realização: integração curricular, acompanhamento pedagógico qualificado, parcerias efetivas entre universidade e escola e reconhecimento da complexidade da docência. Reafirma-se, assim, que o estágio é espaço privilegiado de construção da identidade profissional do pedagogo e de produção de sentidos sobre o trabalho educativo, contribuindo para a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com uma educação pública democrática e socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

BORDIGNON, Josiane Tomasella; OLIVEIRA, Aurea Maria de. Estágio na educação infantil: descobrindo as formas de uma interação horizontal. In: ZANATA, Eliane Maria; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Orgs.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006.

CAMPOS, Marisa Aparecida Pereira; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Estágio e prática de ensino na formação de pedagogos. In: ZANATA, Eliane Maria; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Orgs.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

CYRINO, Marina; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Formação inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no estágio supervisionado. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 2, p. 252–260, 2015.

DRAGO, Rogério; RONCHI FILHO, Jair. Estágio supervisionado na educação infantil: reflexões sobre formação docente. In: ZANATA, Eliane Maria; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Orgs.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

FERNANDES, Fernanda Maria Pereira. Formação de professores e estágio supervisionado: desafios e possibilidades. In: ZANATA, Eliane Maria; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (orgs.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

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

NONO, Maévi Anabel. Aprendizagens vividas no estágio curricular supervisionado em escolas de educação infantil. In: ZANATA, Eliane Maria; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Orgs.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil: saberes e fazeres da formação docente**. Campinas: Papirus, 2000.

PARIZZI, Maria da Penha; MARGONARI, Maria de Lourdes. A prática pedagógica nos anos iniciais: desafios da formação docente. In: ZANATA, Eliane Maria; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho

(orgs.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

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