


O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY EARLY EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN PEDAGOGIST TRAINING** <https://doi.org/10.63330/aurumpub.050-033>**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: claudiasmario@hotmail.com**RESUMO**

O estudo discute o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na educação infantil como eixo estruturante da formação inicial do pedagogo, destacando a distância entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e sua efetivação nos cursos de Pedagogia. O problema central refere-se aos desafios e potencialidades do estágio como espaço de práxis formativa. O objetivo é analisar como o ECS contribui para a construção da prática pedagógica na Educação Infantil, evidenciando limites, possibilidades e sua relevância para a identidade profissional docente. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em análise teórico documental de produções acadêmicas e marcos normativos, especialmente as DCN e estudos sobre formação docente, saberes profissionais e estágio supervisionado. Os resultados revelam desafios persistentes, como burocratização do estágio, fragmentação entre teoria e prática, permanência de concepções assistencialistas e fragilidade da relação universidade–escola. Por outro lado, mostram que o ECS, quando orientado por perspectiva crítica, promove integração de saberes, postura investigativa, compreensão da complexidade da Educação Infantil e fortalecimento da identidade profissional. Conclui-se que o ECS é fundamental para a formação do pedagogo, desde que concebido como práxis formativa e sustentado por condições institucionais que favoreçam experiências significativas e socialmente comprometidas.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Educação Infantil; Formação Docente; Identidade Profissional Docente.

ABSTRACT

The study discusses the Supervised Curricular Internship (ECS) in early childhood education as a structuring axis of the pedagogue's initial training, highlighting the distance between the National Curricular Guidelines (DCN) and their implementation in Pedagogy courses. The central problem refers to the challenges and potential of the internship as a space for training praxis. The objective is to analyze how the ECS contributes to the construction of pedagogical practice in Early Childhood Education, highlighting limits, possibilities and its relevance for the professional teaching identity. The research, qualitative in nature, was based on theoretical documentary analysis of academic productions and regulatory frameworks, especially the DCN and studies on teacher training, professional knowledge and supervised internship. The results reveal persistent challenges, such as the bureaucratization of internships, fragmentation between theory and practice, the persistence of welfare conceptions and the fragility of the university-school relationship. On the other hand, they show that ECS, when guided by a critical perspective, promotes integration of knowledge, an investigative stance, understanding the complexity of Early Childhood Education and strengthening professional identity. It is concluded that the ECS is fundamental for the training of the pedagogue, as long as it is conceived as a formative praxis and supported by institutional conditions that favor meaningful and socially committed experiences.

Keywords: Supervised Curricular Internship; Early Childhood Education; Teacher Training; Teaching Professional Identity.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, as políticas educacionais implementadas no Brasil estabeleceram diferentes e coexistentes modos de regulação do Estado sobre o acesso à educação superior, o que evidencia a conservação da dualidade social e educacional, restringindo o acesso de determinados grupos historicamente excluídos da educação superior pública e financiando a educação superior privada; a conciliação entre projetos progressistas de ampliação das finalidades da educação e de democratização do acesso aos níveis elevados de ensino, bem como a negociação para financiamento e viabilização da oferta educacional privada; e, a conservação de processos de desmonte, visando desestruturar e destruir avanços obtidos no sentido da democratização do acesso à educação superior pública (Teixeira, 2024).

Esses modos de regulação se constituíram no tempo e no espaço, tendo prevalência de um modo sobre o outro, segundo projetos educacionais e de país, em disputa e em negociação, ora restringindo, ora ampliando o acesso democrático ao nível mais elevado da educação brasileira (Teixeira, 2024).

Resultante da regulação estatal implementada por meio das políticas educacionais, o exame dos dados do censo da educação superior brasileira aponta que, em 2024, foram efetuadas 10,2 milhões de matrículas em cursos de graduação no Brasil, das quais 5,2 milhões foram feitas em cursos a distância, e 5 milhões em cursos presenciais. Em 2024, as matrículas na modalidade EaD superaram as matrículas presenciais depois de uma curva ascendente desde 2017, quando foi implementada a política de flexibilização para criação de polos EaD. Com essa manobra de ampliação da oferta a distância, em 2024, as matrículas privadas passaram a representar mais de 80% das matrículas totais. No ano de 2000, essa proporção era de 66%, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2025).

Aproximando a lente para o exame dos indicadores dos cursos de licenciatura, conforme dados do Inep, tem-se mais de 1,7 milhão de matrículas, sendo que 69% referem-se a cursos a distância e 31% a cursos presenciais. Os dados do Inep mostram que a rede privada detém quase 1,2 milhão, 68,5%, enquanto a pública detém 31,5%. A oferta pública é majoritariamente presencial (quase 79%), enquanto a privada é esmagadoramente EaD. A pedagogia é o curso com maior número de matrículas no país, 888 mil, sendo mais de 82% a distância; e, conseqüentemente, o maior entre as licenciaturas, representando 55% do total (Inep, 2025)

Nesse contexto, a formação inicial do pedagogo, no contexto da educação superior brasileira, carece de estudos que a analisem sob os mais diversos ângulos e perspectivas. Inserido no conjunto das pesquisas que problematizam a formação do profissional da Pedagogia no Brasil, o presente estudo parte do pressuposto de que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) constitui um dos principais eixos estruturantes da graduação.

Reconhecida legalmente como a primeira etapa da educação básica, a educação infantil exige profissionais com sólida formação teórica, sensibilidade pedagógica e capacidade de intervenção qualificada em contextos educativos marcados pela complexidade das infâncias, das culturas e das relações sociais.

Nesse cenário, esse componente curricular assume papel estratégico ao constituir-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, de construção de saberes docentes e de desenvolvimento da identidade profissional do pedagogo. Nessa perspectiva, o estágio é compreendido como uma práxis formativa, na qual se entrelaçam observação, reflexão crítica, intervenção pedagógica e produção de conhecimentos sobre o cotidiano das instituições de educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (DCN/2006) reforçam esse entendimento ao estabelecerem a docência na educação infantil como campo prioritário de atuação do pedagogo, determinando que parte expressiva da carga horária de estágio seja cumprida nessa etapa. Tal orientação legal reafirma a centralidade do estágio na formação profissional, ao mesmo tempo em que tensiona modelos formativos fragmentados, dicotômicos ou distanciados da realidade concreta das instituições educativas.

Entretanto, apesar dos avanços normativos e teóricos, persistem desafios significativos na efetivação do ECS como espaço formativo crítico e emancipatório. Entre eles, destacam-se a fragmentação entre universidade e escola-campo; a redução do estágio a práticas burocráticas; a dificuldade de articulação entre docência e gestão; e a permanência de concepções ainda cristalizadas sobre a educação infantil, que oscilam entre o assistencialismo e a escolarização precoce. Nesse sentido, evidencia-se que tais desafios não apenas limitam o potencial formativo do estágio, mas também tensionam a própria concepção de profissionalização docente no âmbito da Pedagogia.

É a partir desse cenário que se torna necessário aprofundar a compreensão do ECS como componente curricular essencial à formação do pedagogo que atuará na educação infantil, considerando seus desafios, potencialidades e possibilidades de ressignificação no interior dos cursos de Pedagogia. Tal necessidade torna-se ainda mais premente diante das transformações contemporâneas no campo educacional, que exigem profissionais capazes de articular criticamente teoria e prática, interpretar contextos complexos e intervir de forma qualificada.

Assim, este estudo buscou **analisar de que modo o Estágio Curricular Supervisionado contribui para a construção da prática pedagógica na educação infantil, evidenciando seus desafios e possibilidades na formação do pedagogo**, sobretudo no que se refere à articulação entre teoria e prática, à produção de saberes docentes e à consolidação da identidade profissional. Ao enfatizar esses aspectos, a investigação pretende o fortalecimento do estágio como espaço de práxis formativa, superando visões reducionistas e reafirmando seu papel estruturante na formação inicial.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A compreensão do ECS como componente central da formação do pedagogo exige, inicialmente, a explicitação de três categorias analíticas fundamentais: a unidade entre teoria e prática, os saberes docentes e a identidade profissional reflexiva. Essas categorias se inter-relacionam e estruturam uma concepção de estágio como espaço de práxis formativa, no qual o futuro pedagogo articula fundamentos teóricos, experiências concretas e processos de reflexão crítica sobre a docência. A unidade entre teoria e prática rompe com a lógica dicotômica tradicional da formação docente (Pimenta, 1995); a noção de saberes docentes evidencia a pluralidade de conhecimentos mobilizados no trabalho pedagógico (Tardif, 2014); e

a identidade profissional reflexiva destaca o papel do estágio na constituição do pedagogo como sujeito ético, crítico e comprometido com a função social da educação infantil (Nóvoa, 2002). Ao integrar essas três dimensões, o ECS passa a ser compreendido como eixo estruturante da formação, articulando fundamentos epistemológicos, práticas pedagógicas e processos identitários.

Nessa perspectiva, o ECS deve integrar o currículo como atividade teórico-prática de conhecimento, fundamentação e intervenção na realidade educacional, configurando-se como espaço privilegiado de articulação entre reflexão e ação pedagógica (Pimenta, 1995). Ao defender o estágio como unidade entre teoria e prática, Pimenta (1995) propõe a superação de modelos formativos fragmentados, nos quais a prática é subordinada à teoria, e afirma o estágio como momento de análise crítica das condições concretas do trabalho docente e das finalidades da educação escolar. Essa concepção amplia o papel do estágio, deslocando-o de uma função meramente aplicacionista para uma dimensão investigativa e problematizadora da realidade educativa.

Essa abordagem adquire especial relevância na formação do pedagogo para atuar na educação infantil, etapa marcada pela complexidade das relações educativas que articulam cuidado, educação, brincadeira e aprendizagem. O estágio, compreendido como práxis, permite ao estudante investigar o cotidiano das instituições de educação infantil, problematizar rotinas, planejamentos, concepções de infância e práticas pedagógicas, construindo propostas coerentes com os direitos das crianças e com os princípios do desenvolvimento integral. Dessa forma, o ECS deixa de ser uma atividade burocrática e passa a constituir-se como eixo articulador da formação inicial. Nesse movimento, o estudante é convocado a assumir postura investigativa, interpretando criticamente os contextos e produzindo respostas pedagógicas fundamentadas.

Essa concepção ancora-se, dentre outras bases, na teoria dos saberes docentes desenvolvida por Tardif (2014), que compreende o saber do professor como plural, heterogêneo e socialmente situado. Para o autor, o trabalho docente mobiliza saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, sendo estes últimos construídos no cotidiano da prática e validados na ação pedagógica. O ECS assume, nesse contexto, a função de espaço de socialização profissional, no qual o futuro pedagogo começa a integrar saberes acadêmicos e experienciais, ressignificando concepções formativas e construindo conhecimentos específicos do trabalho docente (Tardif, 2014). Assim, o estágio torna-se lugar de síntese e reconstrução dos saberes, permitindo ao estudante compreender a docência como prática complexa e situada.

Ao vivenciar o cotidiano das creches e pré-escolas, o estagiário entra em contato direto com a organização do trabalho pedagógico, com as interações entre crianças e adultos, com as demandas da gestão educacional e com os desafios próprios da docência na educação infantil. Essas experiências possibilitam a construção de saberes que não se restringem ao domínio teórico, mas que emergem da reflexão sobre situações concretas, reforçando a ideia de que ensinar crianças pequenas exige decisões pedagógicas, éticas

e afetivas fundamentadas em múltiplos conhecimentos. Esse processo formativo contribui para que o estagiário desenvolva autonomia intelectual e sensibilidade pedagógica, elementos indispensáveis à atuação qualificada na educação infantil.

Essa articulação entre teoria, saberes da experiência e prática reflexiva é aprofundada nas contribuições de Nóvoa (2002), que compreende a formação docente como processo de construção da identidade profissional. Para o autor, formar professores implica reconhecê-los como sujeitos do conhecimento, capazes de analisar a própria prática e de produzir saberes a partir da ação educativa. O ECS, nessa perspectiva, constitui-se como espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, pois possibilita o confronto entre concepções teóricas, experiências vividas e exigências concretas da docência. Desse modo, o estágio contribui para a constituição de um profissional crítico, consciente de seu papel social e capaz de intervir de forma ética e fundamentada.

No âmbito da educação infantil, essa dimensão identitária torna-se ainda mais significativa, considerando os desafios históricos de desvalorização da docência com crianças pequenas e as persistentes concepções assistencialistas ou escolarizantes. O ECS, quando orientado por uma perspectiva reflexiva, contribui para que o futuro pedagogo reconheça a criança como sujeito de direitos, produtor de cultura e participante ativo dos processos educativos, ao mesmo tempo em que fortalece uma identidade profissional comprometida com a educação de qualidade socialmente referenciada. Assim, o estágio assume papel estratégico na superação de visões reducionistas e na consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação infantil contemporânea.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-analítico e documental, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas e de documentos normativos que orientam a formação do pedagogo e a organização do ECS, com ênfase na educação infantil. A investigação foi desenvolvida a partir da leitura, sistematização e interpretação de obras de referência no campo da formação docente, do estágio supervisionado e da educação infantil, articuladas a marcos legais que estruturam a educação superior e a educação básica no contexto brasileiro. Essa abordagem metodológica possibilitou compreender o ECS não apenas como objeto de estudo, mas como categoria analítica que articula fundamentos teóricos, práticas formativas e diretrizes legais.

O referencial teórico do estudo foi constituído por autores que discutem o estágio como espaço de práxis formativa, produção de saberes docentes e construção da identidade profissional, com destaque para as contribuições de Pimenta (1995), Pimenta e Lima (2010), Tardif (2014) e Nóvoa (2002). Esses autores sustentam a concepção de estágio como atividade teórico-prática indissociável, que ultrapassa o caráter técnico ou instrumental e se configura como espaço de reflexão crítica, investigação e intervenção

pedagógica. A escolha desse referencial permitiu ancorar a análise em perspectivas que compreendem a docência como prática complexa, situada e socialmente referenciada.

De modo complementar e central para este estudo, foram analisados os textos que compõem a obra *A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades*, organizada por Zanata e Capellini (2018), a qual reúne produções que tratam especificamente das experiências, concepções e desafios do ECS na educação infantil, tendo em vista a formação do pedagogo. Destacam-se, nesse conjunto, os textos de Drago e Ronchi Filho, de Bordignon e Oliveira, e de Paschoal, Silva e Mantovani, cujas análises permitiram aprofundar a compreensão das limitações e potencialidades do estágio na educação infantil como espaço de construção da prática pedagógica e da identidade profissional. A leitura dessa obra contribuiu para evidenciar a diversidade de experiências formativas e os tensionamentos presentes na operacionalização do ECS nos cursos de Pedagogia.

No campo normativo, a pesquisa considerou a legislação educacional vigente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009). Esses documentos foram analisados como marcos referenciais que orientam a formação inicial do pedagogo, reafirmando a centralidade da docência na educação infantil e a obrigatoriedade do ECS como componente formativo essencial. A análise normativa permitiu compreender como as políticas educacionais estruturam expectativas formativas e definem parâmetros para a organização curricular do estágio.

A análise dos dados teóricos e documentais ocorreu por meio de uma abordagem crítico-interpretativa, buscando articular os fundamentos legais e teóricos da formação docente com os debates acadêmicos contemporâneos sobre o ECS. Esse movimento analítico possibilitou compreender o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática, de produção de saberes docentes e de enfrentamento de concepções assistencialistas e tecnicistas ainda presentes na educação infantil. Essa perspectiva interpretativa permitiu identificar convergências, lacunas e tensões entre o prescrito nos documentos e o discutido na literatura especializada.

Ressalta-se que, no processo de elaboração e organização deste artigo, foi utilizado o apoio de Inteligência Artificial generativa — Microsoft 365 Copilot — exclusivamente para estruturação dos itens textuais, organização discursiva e revisão linguístico-textual. A utilização da IA não implicou a formulação de ideias originais, análises interpretativas ou proposições teóricas autônomas. A responsabilidade integral pelo conteúdo, pela seleção das fontes, pelas análises desenvolvidas e pela autoria intelectual do trabalho é dos autores, que conceberam o objeto de estudo, definiram o objetivo da pesquisa e validaram criticamente o texto final. Tal explicitação metodológica reforça o compromisso ético com a transparência e com a integridade acadêmica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 REFLEXÕES INICIAIS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia estabelecem, de forma explícita, a educação infantil como campo prioritário e obrigatório de atuação do pedagogo, reafirmando a centralidade da docência nessa etapa da educação básica. Já no Art. 2º, as DCN definem que a formação inicial em Pedagogia se destina, principalmente, ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, reconhecendo essa etapa como espaço formativo que exige sólida base teórica, prática pedagógica intencional e compromisso ético com o desenvolvimento humano. Ao compreender a docência como ação educativa construída em relações sociais, culturais, étnico-raciais e históricas, as DCN atribuem à prática pedagógica na educação infantil um caráter necessariamente reflexivo, contextualizado e socialmente comprometido (Brasil, 2006), orientação inicial que evidencia que a formação do pedagogo deve ultrapassar perspectivas reducionistas e assumir a complexidade da docência com crianças pequenas.

Nessa direção, a Resolução define a docência como um **processo pedagógico metódico e intencional**, que se realiza na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos e diferentes visões de mundo (Brasil, 2006). Essa concepção amplia o entendimento da prática pedagógica na educação infantil, afastando-a de perspectivas assistencialistas ou espontaneístas, ao enfatizar que educar crianças de zero a cinco anos implica planejamento, mediação pedagógica, observação sistemática e reflexão crítica sobre os processos de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento. Desse modo, a prática docente nessa etapa deixa de ser compreendida como ação intuitiva e passa a ser reconhecida como trabalho profissional fundamentado teoricamente. Trata-se, portanto, de uma docência que exige intencionalidade, rigor formativo e capacidade de interpretar contextos educativos complexos.

As DCN também destacam que o curso de Pedagogia deve assegurar ao estudante um repertório plural de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação ocorre no exercício da profissão, orientado por princípios como interdisciplinaridade, contextualização, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. No âmbito da educação infantil, essa orientação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a criança em sua integralidade, reconhecendo suas dimensões físicas, cognitivas, emocionais, afetivas, culturais e lúdicas (Brasil, 2006), rompendo com visões fragmentadas de desenvolvimento e reafirmando a criança como sujeito de direitos e de cultura.

Assim, o documento normativo propõe uma formação que ultrapassa modelos fragmentados e tecnicistas e exige do pedagogo capacidade de leitura crítica e intervenção qualificada nos contextos educativos. Essa exigência formativa implica compreender o estágio e a prática pedagógica como espaços de investigação, reflexão e construção de saberes, e não como momentos meramente aplicacionistas.

O Art. 4º da Resolução reafirma que o curso de Licenciatura em Pedagogia se destina à formação de professores para atuar na educação infantil, reconhecendo essa etapa como campo profissional específico e complexo. Ao afirmar que as atividades docentes também compreendem o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas educativas, as DCN ampliam o conceito de prática pedagógica, integrando docência e gestão educacional (Brasil, 2006) e reforçando que o trabalho do pedagogo na educação infantil envolve tanto a ação direta com as crianças quanto a participação ativa na organização institucional.

Na educação infantil, isso significa compreender que o trabalho pedagógico envolve tanto as interações diretas com as crianças quanto a participação na organização institucional, na elaboração do projeto pedagógico e na articulação com famílias e comunidades. Assim, a docência nessa etapa demanda competências que extrapolam o espaço da sala de aula e se estendem à gestão democrática e ao trabalho coletivo.

De forma ainda mais precisa, o Art. 5º explicita as competências essenciais do egresso do curso de Pedagogia, destacando a capacidade de compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, contribuindo para seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 2006). Essa determinação confere à educação infantil um lugar privilegiado na formação do pedagogo e orienta diretamente a prática pedagógica e o estágio, ao exigir que o futuro profissional reconheça as crianças como sujeitos de direitos, respeite suas singularidades e atue de forma ética, inclusiva e comprometida com a superação de desigualdades sociais e educacionais. Destarte, o documento normativo estabelece parâmetros claros para uma formação docente sensível, crítica e socialmente referenciada.

No que se refere à organização curricular, o Art. 6º estabelece que o curso de Pedagogia deve articular núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e integradores, assegurando que o estudante vivencie processos de observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de práticas educativas (Brasil, 2006). Para a educação infantil, isso significa garantir experiências formativas que envolvam o estudo do desenvolvimento infantil, da didática, da ludicidade, da ética e da estética, bem como o conhecimento das especificidades das práticas pedagógicas realizadas com crianças pequenas, sempre considerando o contexto histórico e sociocultural em que essas práticas se concretizam. Essa organização curricular reforça a necessidade de uma formação que articule fundamentos teóricos e práticas contextualizadas.

Essa centralidade da educação infantil se materializa de forma inequívoca no Art. 7º das DCN, ao determinar que, das 3.200 horas mínimas do curso de Pedagogia, 300 horas sejam destinadas ao ECS, prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2006). Tal dispositivo confere ao estágio papel estratégico no processo formativo, concebendo-o como espaço no qual o estudante vivencia situações reais de docência, participa do planejamento e da avaliação do trabalho

pedagógico e consolida saberes profissionais indispensáveis à atuação com crianças pequenas. Assim, o estágio assume função estruturante na formação inicial, constituindo-se como momento privilegiado de articulação entre teoria, prática e identidade profissional.

4.2 DESAFIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um dos desafios mais recorrentes evidenciados nos estudos analisados refere-se à permanência de uma concepção burocratizada e formalista do ECS, mesmo após os avanços legais e normativos dos últimos anos. Embora as DCN reconheçam a educação infantil como campo prioritário de formação e determinem que o estágio seja desenvolvido majoritariamente nessa etapa, observa-se, conforme aponta Daibem (2018), que o estágio ainda é frequentemente tratado como exigência administrativa, dissociada de um projeto formativo mais amplo. Essa lógica reduz o potencial do estágio como espaço de práxis pedagógica, impedindo que o estudante compreenda o cotidiano da educação infantil como objeto de análise crítica e intervenção educativa. Tal contradição evidencia um desalinhamento entre o texto normativo e a materialização curricular do estágio, revelando limites estruturais na implementação das DCN (Daibem, 2018) e um conseqüente distanciamento entre prescrito e vivido, que compromete a função formativa do estágio e reforça práticas meramente procedimentais.

Esse cenário dialoga diretamente com as críticas formuladas por Pimenta e Lima (2010) acerca da fragmentação entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia. As autoras afirmam que, quando o estágio não assume a condição de eixo integrador do currículo, ele tende a se configurar como momento periférico, desconectado das demais disciplinas e esvaziado de sentido formativo. Na educação infantil, essa fragmentação torna-se ainda mais problemática, uma vez que o trabalho pedagógico com crianças pequenas exige leitura contextualizada, intencionalidade educativa e compreensão das especificidades do desenvolvimento infantil. O que se observa, em muitos contextos, é a reprodução de práticas de observação passiva, sem mediação teórica consistente, o que compromete a formação crítica do pedagogo. Assim, o desafio não reside na ausência de diretrizes, mas na dificuldade de reorganizar o estágio como prática reflexiva e investigativa, conforme propõem as DCN e os referenciais teóricos da formação docente crítica (Pimenta e Lima, 2010), reforçando a necessidade de superar modelos aplicacionistas e de promover uma articulação orgânica entre teoria e prática.

Outro desafio significativo diz respeito à naturalização de concepções assistencialistas e rotinistas nas instituições de educação infantil, que impactam diretamente a experiência do estagiário. Drago e Ronchi Filho (2018) demonstram que, apesar dos avanços legais que reconhecem a criança como sujeito de direitos e a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ainda persistem práticas que reduzem a ação pedagógica ao cuidado desvinculado de intencionalidade educativa (Drago; Ronchi Filho, 2018). Para os autores, o paradigma contemporâneo que orienta a educação infantil difere substancialmente das

concepções históricas que a marcaram como espaço de mera assistência. Atualmente, essa etapa da educação básica é compreendida como uma conquista legal e social, na medida em que reconhece a educação como direito da criança de zero a cinco anos, configurando-se como direito inalienável e condição fundamental para o exercício da cidadania desde a primeira infância (Drago; Ronchi Filho, 2018). Contudo, a permanência de práticas assistencialistas revela tensões entre o marco legal e a cultura institucional.

Entretanto, estudos evidenciam que, apesar dos avanços normativos e conceituais, ainda persiste uma compreensão social e institucional da educação infantil como um campo educacional de menor relevância, frequentemente tratado como substituível por práticas assistencialistas destituídas de intencionalidade pedagógica. Essa concepção se expressa na ideia de que o cuidado da criança pequena poderia ser realizado no âmbito doméstico, sem a necessidade de mediação educativa profissionalizada, desconsiderando a especificidade do trabalho docente na educação infantil e a exigência de uma formação sólida, fundamentada em bases teórico-metodológicas consistentes (Drago; Ronchi Filho, 2018). Essa visão reduzida fragiliza o reconhecimento da docência na educação infantil como campo especializado de conhecimento.

A formação docente, tanto em sua dimensão geral quanto no que se refere especificamente à atuação na educação infantil, enfrenta no contexto brasileiro dilemas históricos relacionados à ausência de definição clara sobre a qualificação profissional necessária para o exercício da docência. Durante um longo período, a atuação com crianças pequenas não exigiu formação específica, o que contribuiu para a consolidação de trajetórias formativas frágeis e desiguais. No âmbito da educação infantil, essas fragilidades se expressaram de modo mais acentuado, marcadas por discrepâncias na exigência de habilitação profissional e por ambiguidades quanto ao reconhecimento da docência como campo especializado de conhecimento pedagógico, aspecto diretamente relacionado às concepções historicamente construídas acerca da infância, da criança e da própria educação infantil (Drago; Ronchi Filho, 2018), produzindo um histórico de desprofissionalização repercute até hoje na formação inicial.

Segundo os autores, desse cenário, diferentes estudos têm ressaltado a centralidade da prática pedagógica como objeto permanente de reflexão, revisão e aperfeiçoamento, uma vez que as concepções que orientam a ação docente influenciam diretamente os efeitos do processo educativo. A prática pedagógica, quando organizada de modo consciente e intencional, assume papel decisivo no desenvolvimento infantil, pois cria condições para a emergência de processos de aprendizagem e de desenvolvimento que não ocorreriam de forma espontânea. Assim, a qualidade da ação pedagógica está diretamente associada à formação teórico-metodológica do professor e à sua capacidade de compreender a educação como mediação histórica e cultural do desenvolvimento humano (Drago; Ronchi Filho, 2018).

Os autores defendem que a formação inicial do professor que atuará na educação infantil precisa assumir um papel ampliado, capaz de abarcar múltiplas concepções teóricas sobre a criança, a infância e a

educação, compreendendo esse processo como dinâmico, dialético e em constante construção. Um curso de formação voltado para a docência na educação infantil carrega a responsabilidade de articular ensino, pesquisa e extensão de modo a possibilitar o entendimento aprofundado do desenvolvimento humano em sua complexidade, garantindo bases sólidas para a constituição de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral da criança pequena (Drago; Ronchi Filho, 2018), numa perspectiva que exige que o estágio seja espaço de síntese e reconstrução de saberes.

E estabelecem que, nesse contexto, o ECS assume papel central como atividade teórico-prática capaz de aproximar o futuro pedagogo das realidades concretas das instituições de educação infantil. Ao vivenciar o cotidiano escolar, o estudante entra em contato com a complexidade das relações que envolvem crianças, professores, famílias e gestores, compreendendo a educação infantil como espaço atravessado por dimensões culturais, sociais, históricas e subjetivas (Drago; Ronchi Filho, 2018), ampliando sua compreensão sobre a docência como prática situada e multifacetada.

A própria concepção de experiência formativa no estágio, ao se limitar a uma compreensão reducionista de experiência associada ao tempo de exercício profissional ou ao acúmulo de práticas, reduz a possibilidade de experiência, que, ao contrário, é concebida como aquilo que atravessa o sujeito, o transforma e o desestabiliza, exigindo abertura ao novo e disposição para questionar certezas estabelecidas (Bordignon; Oliveira, 2018), evidenciando que a experiência formativa é um processo reflexivo e transformador.

No contexto do estágio, isso implica reconhecer que nem todo contato com a realidade escolar se constitui, de fato, como experiência formativa, sobretudo quando não há condições institucionais e pedagógicas para a reflexão, a problematização e a ressignificação do vivido. Assim, o desafio consiste em transformar o estágio em espaço de experiência no sentido formativo profundo, no qual o futuro professor seja provocado a refletir criticamente sobre sua prática e a construir conhecimentos a partir da ação, conforme propõe uma epistemologia da prática baseada na reflexão na ação e sobre a ação, perspectiva que exige acompanhamento qualificado e intencionalidade formativa.

A teoria dos saberes docentes de Tardif contribui para aprofundar essa análise ao evidenciar que os saberes experienciais, embora fundamentais, não são neutros nem automaticamente formativos (Tardif, 2014). No estágio em educação infantil, o estudante entra em contato com práticas consolidadas no cotidiano institucional, que refletem concepções históricas, culturais e organizacionais do trabalho docente. Sem processos sistemáticos de reflexão, esses saberes tendem a se cristalizar, reproduzindo modelos pedagógicos pouco coerentes com as concepções contemporâneas de infância e aprendizagem. Assim, o desafio formativo consiste em transformar o estágio em espaço de problematização dos saberes da experiência – essencial para evitar a reprodução de práticas desatualizadas –, evitando que eles se sobreponham, de maneira acrítica, aos saberes científicos e pedagógicos trabalhados no curso.

Outro aspecto crítico identificado refere-se à fragilidade da relação entre universidade e escola-campo de estágio, frequentemente marcada por assimetrias e ausência de corresponsabilidade formativa. Bordignon e Oliveira (2018) destacam que, em muitos casos, a escola recebe o estagiário como mero visitante ou auxiliar eventual, sem inseri-lo efetivamente nos processos de planejamento, reflexão coletiva e avaliação pedagógica. Essa lógica hierarquizada compromete a vivência do estágio como experiência formativa integral e limita a compreensão do estudante sobre o funcionamento da instituição de educação infantil como organização educativa complexa, conforme definido pelas DCN. O desafio, portanto, não está apenas na abertura do campo de estágio, mas na construção de relações institucionais colaborativas que reconheçam o estágio como prática formativa compartilhada (Bordignon; Oliveira, 2018). Essa articulação é condição para a efetividade do estágio como práxis.

Segundo as autoras, a formação do professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, desde a extinção do magistério em nível médio, tornou-se responsabilidade da educação superior, especificamente dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Espera-se que, ao concluir o curso, o licenciado esteja apto tanto para atuar diretamente na docência quanto para assumir funções de gestão escolar, envolvendo a organização e a orientação pedagógica e administrativa da instituição. Contudo, esse modelo formativo tem revelado desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à amplitude das atribuições conferidas ao pedagogo, muitas vezes dissociadas de uma formação suficientemente aprofundada para dar conta, de modo articulado, das especificidades da prática pedagógica e da gestão educacional, em especial no contexto da educação infantil (Bordignon; Oliveira, 2018).

Outro desafio destacado pelas autoras refere-se à relação historicamente tensionada entre universidade e escola, marcada por formas diferenciadas de compreender e articular teoria e prática. Enquanto a universidade tende a operar com um conhecimento sistematizado, conceitual e abstrato, a escola lida com as urgências, imprevisibilidades e demandas concretas do cotidiano pedagógico. Essa diferença não se configura como complementaridade imediata e frequentemente resulta em um distanciamento entre o que se espera da formação inicial do futuro professor e a efetiva operacionalização dos saberes no contexto da sala de aula. O impasse, portanto, não reside na defesa de uma supremacia da prática sobre a teoria ou vice-versa, mas na dificuldade histórica de superar a dicotomia entre ambas, que fragiliza a construção de uma práxis formativa consistente, desafio que se evidencia de modo particularmente sensível no ECS (Bordignon; Oliveira, 2018).

Nesse sentido, as autoras ressaltam que o ECS ainda enfrenta o desafio de se afirmar como espaço de articulação efetiva entre universidade e escola, capaz de promover um diálogo horizontal entre saberes distintos. Embora defendam, em consonância com Pimenta e Lima (2010), a articulação teoria-prática como princípio formativo, Bordignon e Oliveira (2018) indicam que essa articulação nem sempre se concretiza na experiência do estagiário, que muitas vezes transita entre dois mundos pouco integrados. Tal

situação fragiliza o potencial formativo do estágio, que deveria constituir-se como atividade teórico-prática, pautada na reflexão crítica sobre a práxis docente, e não como mera etapa de aplicação ou comprovação de saberes previamente construídos (Bordignon; Oliveira, 2018). Essa crítica reforça a necessidade de projetos pedagógicos integrados.

A desarticulação entre docência e gestão educacional configura-se como mais um desafio relevante na formação do pedagogo para a educação infantil. Embora as DCN indiquem explicitamente que a docência envolve participação na organização e gestão das instituições educativas, observa-se que muitos estágios permanecem restritos à sala de aula, desconsiderando dimensões como projeto pedagógico, gestão democrática, relação com as famílias e organização do trabalho coletivo. Paschoal, Silva e Mantovani (2018) evidenciam que essa limitação reduz a compreensão da escola como organização educativa complexa, empobrece a experiência formativa e dificulta a compreensão do papel do pedagogo como profissional que atua de forma integrada nos processos educativos. Assim, o estágio perde a oportunidade de contribuir para a formação de uma visão ampliada da prática pedagógica na educação infantil (Paschoal; Silva; Mantovani, 2018).

Do ponto de vista da identidade profissional, Nóvoa (2002) alerta que a formação docente fragilizada tende a produzir professores inseguros, pouco reconhecidos socialmente e distanciados do sentido ético e político da profissão. No caso da educação infantil, essa fragilidade é acentuada pelo histórico de desvalorização dessa etapa e pela persistência de discursos que minimizam a complexidade do trabalho docente com crianças pequenas. Quando o estágio não promove experiências significativas, orientadas e refletidas, ele deixa de contribuir para a construção de uma identidade profissional sólida, comprometida com a função social da educação infantil. Essa ausência de experiências formativas profundas compromete a constituição de um profissional crítico e consciente.

Assim, os resultados analisados indicam que existe um desafio transversal que atravessa todos os demais: a dificuldade de efetivação das DCN como concepção formativa, e não apenas como referência legal. Embora o documento normativo apresente uma visão avançada de docência, estágio e prática pedagógica na educação infantil, sua implementação depende de escolhas curriculares, concepções institucionais e práticas docentes coerentes. Os autores analisados convergem ao apontar que a distância entre o prescrito e o vivido no estágio evidencia que os desafios da formação do pedagogo não se esgotam no plano normativo, exigindo investimentos contínuos em projetos pedagógicos integrados, formação dos professores orientadores e fortalecimento da relação universidade–escola. Tal constatação demonstra que a efetividade do estágio depende de condições institucionais, políticas e pedagógicas articuladas.

4.3 POTENCIALIDADES FORMATIVAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos desafios evidenciados na materialização do ECS, os estudos analisados revelam que, quando orientado por uma concepção crítica e reflexiva, o estágio na educação infantil se constitui como potente espaço formativo, capaz de articular teoria e prática e de promover aprendizagens profissionais significativas. Pimenta e Lima (2010) destacam que o estágio, inserido organicamente no currículo, permite ao futuro pedagogo compreender a prática pedagógica como práxis, isto é, como ação intencional mediada pela reflexão teórica e comprometida com a transformação da realidade, compreensão que amplia o papel do estágio, deslocando-o de uma função meramente aplicacionista para uma dimensão investigativa e formativa.

Na educação infantil, essa potencialidade se amplia, pois o estagiário é convidado a analisar o cotidiano institucional, as interações com as crianças e as rotinas pedagógicas à luz de fundamentos científicos e éticos, superando concepções espontaneístas ou meramente assistenciais, favorecendo a construção de uma postura profissional crítica, sensível e comprometida com os direitos das crianças.

As DCN do curso de Pedagogia reforçam essa possibilidade ao explicitarem que a educação infantil é campo prioritário de atuação e de estágio, reconhecendo que a docência nessa etapa exige conhecimentos específicos, sensibilidade pedagógica e sólido embasamento teórico-prático. Ao assegurar que 300 horas do ECS sejam desenvolvidas majoritariamente nesse contexto, as DCN criam condições institucionais para que o estudante vivencie a complexidade do trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos (Brasil, 2006), fortalecendo o estágio como espaço estruturante da formação inicial.

Essa vivência, quando acompanhada por processos sistemáticos de reflexão, favorece a construção de competências docentes alinhadas aos princípios da educação integral, do respeito à infância e da valorização da criança como sujeito de direitos. Assim, o estágio contribui para a consolidação de práticas pedagógicas éticas, intencionais e socialmente comprometidas, bem como para a reflexão crítica sobre as realidades, contribuindo para a construção da identidade profissional docente e favorecendo a ressignificação das concepções sobre infância e educação, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e de conhecimento (Drago; Ronchi Filho, 2018) e rompendo com visões historicamente cristalizadas sobre a educação infantil.

Tardif (2014) contribui nas análises sobre as possibilidades do ECS na educação infantil para a formação do pedagogo na medida em que nos ajuda a perceber o estágio como espaço privilegiado de produção e integração de saberes profissionais. Ao ingressar no campo da educação infantil, o estagiário mobiliza saberes adquiridos na formação acadêmica e os confronta com saberes experienciais presentes no cotidiano das instituições. Esse movimento, quando mediado por reflexão crítica, possibilita a

ressignificação de práticas, a compreensão das decisões pedagógicas e a construção de um repertório profissional plural. Dessa forma, o estágio torna-se espaço de síntese entre saberes teóricos e experienciais.

Assim, o estágio deixa de ser apenas um espaço de observação para tornar-se contexto formador, no qual o futuro pedagogo aprende a interpretar situações educativas complexas e a tomar decisões fundamentadas. O ECS na educação infantil representa uma oportunidade ímpar para romper com concepções historicamente cristalizadas sobre infância e docência (Drago; Ronchi Filho, 2018). Essa ruptura é essencial para a construção de práticas pedagógicas contemporâneas e alinhadas às normativas legais.

Ao vivenciar o cotidiano da educação infantil, o estagiário tem a possibilidade de compreender o educar e o cuidar como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico, bem como de reconhecer a criança como sujeito social, histórico e cultural. Essa experiência favorece a internalização de concepções contemporâneas de infância, alinhadas às normativas legais e às produções teóricas atuais, contribuindo para a formação de pedagogos mais conscientes de seu papel educativo e social (Drago; Ronchi Filho, 2018) e fortalecendo a identidade profissional do futuro pedagogo.

Outro aspecto relevante diz respeito à potencialidade do estágio como espaço de articulação entre docência e gestão educacional, conforme indicado pelas DCN e analisado por Bordignon e Oliveira (2018). Quando o estágio possibilita ao estudante participar do planejamento pedagógico, da elaboração do projeto político-pedagógico e das decisões coletivas da instituição, amplia-se sua compreensão sobre a educação infantil como organização educativa complexa. Essa vivência favorece a formação de pedagogos capazes de atuar tanto na sala de aula quanto nos processos de gestão, fortalecendo uma visão integrada do trabalho pedagógico e contribuindo para práticas institucionais mais democráticas e colaborativas (Bordignon; Oliveira, 2018). Assim, o estágio amplia o horizonte formativo para além da docência direta.

As experiências analisadas por Paschoal, Silva e Mantovani (2018) demonstram que estágios estruturados, acompanhados e intencionalmente planejados promovem aprendizagens profissionais profundas e fortalecem o vínculo do estudante com a educação infantil. As autoras evidenciam que, ao participar ativamente das rotinas institucionais, o estagiário desenvolve competências relacionadas à observação pedagógica, à escuta das crianças, à mediação das interações e à reflexão sobre o planejamento didático – competências essas essenciais para a constituição de práticas pedagógicas qualificadas.

Essas aprendizagens contribuem para a consolidação da escolha profissional e para a valorização da docência na educação infantil como campo legítimo e desejável de atuação do pedagogo (Paschoal; Silva; Mantovani, 2018), fortalecendo a identidade docente e o compromisso ético com a primeira infância.

Nesse contexto, o estágio também se apresenta como espaço fértil para o desenvolvimento da pesquisa na formação inicial, conforme indicam tanto as DCN quanto os autores que analisam experiências exitosas de estágio. Ao investigar a realidade da escola-campo, analisar documentos, observar práticas

pedagógicas e dialogar com profissionais da educação infantil, o estagiário desenvolve uma postura investigativa fundamental para a construção de uma docência crítica e reflexiva, ultrapassando a lógica do senso comum.

Essa dimensão investigativa fortalece a compreensão da prática pedagógica como objeto de estudo e contribui para a formação de pedagogos capazes de produzir conhecimento sobre seu próprio trabalho. À luz das reflexões de Nóvoa (2002), o ECS na educação infantil assume papel central na construção da identidade profissional docente. A identidade profissional se constitui na relação entre experiência, reflexão e compromisso ético.

Ao vivenciar situações reais de ensino, gestão e relação com as crianças e suas famílias, o futuro pedagogo confronta concepções, valores e expectativas, reconstruindo progressivamente sua identidade profissional. Esse processo é fundamental para que o pedagogo se reconheça como sujeito de saber, de decisão pedagógica e de responsabilidade social, superando visões tecnicistas ou subordinadas da docência com crianças pequenas (Nóvoa, 2002). Assim, o estágio torna-se espaço de afirmação da profissionalidade docente.

Os estudos analisados permitem afirmar que as DCN, quando efetivamente incorporadas aos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, potencializam o estágio como espaço de formação crítica, ética e socialmente comprometida. Ao priorizarem a educação infantil e o ensino fundamental e ao articularem docência, gestão, pesquisa e prática pedagógica, as diretrizes oferecem um marco normativo coerente com os referenciais teóricos contemporâneos sobre formação docente, que fortalece a construção de práticas formativas integradas e contextualizadas.

Entretanto, Pimenta e Lima (2010) alertam que o caráter progressista das DCN não garante, por si só, uma mudança efetiva na formação docente. As autoras enfatizam que, em muitos cursos, o estágio continua sendo desenvolvido de forma burocrática, descolada de um projeto pedagógico integrado, o que esvazia o potencial crítico e formativo previsto no documento. Assim, a principal crítica não recai sobre o texto das DCN, mas sobre a dificuldade histórica das instituições formadoras em assumir o estágio como práxis pedagógica, isto é, como espaço de produção de conhecimento e de reflexão sistemática sobre o trabalho docente (Pimenta; Lima, 2010). Essa constatação reforça a necessidade de políticas institucionais que garantam a efetividade do estágio.

O estágio, nesse horizonte, deixa de ser apenas exigência curricular e passa a configurar-se como espaço privilegiado de produção de saberes, de reflexão sobre a prática e de consolidação da identidade do pedagogo comprometido com a qualidade social da educação infantil. Assim, o ECS se firma como eixo estruturante da formação inicial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que o ECS na educação infantil se constitui como componente formativo central na Licenciatura em Pedagogia, especialmente quando orientado por uma concepção crítica, reflexiva e comprometida com os princípios que fundamentam a docência na primeira infância. Os resultados demonstram que o ECS, quando efetivamente articulado às DCN, assume papel estruturante na formação do pedagogo, possibilitando a integração entre teoria, prática e identidade profissional.

A partir da leitura das DCN e dos estudos analisados, torna-se evidente que a educação infantil ocupa lugar estratégico na formação inicial, não apenas como campo de atuação, mas como espaço privilegiado de construção de saberes docentes, de compreensão da criança como sujeito de direitos e de desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais e fundamentadas. Essa centralidade, contudo, ainda enfrenta desafios significativos para se materializar plenamente nos cursos de Pedagogia.

Os desafios identificados — tais como a burocratização do estágio, a fragmentação entre teoria e prática, a persistência de concepções assistencialistas, a fragilidade da relação universidade–escola e a desarticulação entre docência e gestão — revelam que a efetivação das DCN depende de condições institucionais, políticas e pedagógicas que ultrapassam o plano normativo. A distância entre o prescrito e o vivido no estágio evidencia a necessidade de revisão curricular, fortalecimento da supervisão e construção de parcerias formativas mais horizontais entre universidade e escola.

Por outro lado, as potencialidades formativas do ECS na educação infantil mostram que, quando o estágio é planejado, acompanhado e concebido como práxis, ele se torna espaço fecundo de aprendizagem profissional. A vivência do cotidiano institucional, aliada à reflexão crítica, possibilita ao estagiário compreender a complexidade do trabalho pedagógico, integrar saberes teóricos e experienciais e construir uma identidade profissional ética, crítica e socialmente comprometida.

As contribuições de Pimenta, Lima, Tardif, Nóvoa, Drago, Ronchi Filho, Bordignon, Oliveira, Paschoal, Silva e Mantovani reforçam que a formação docente exige processos contínuos de reflexão, investigação e ressignificação das práticas. Nesse sentido, o ECS emerge como espaço privilegiado para a construção de saberes profissionais, para o desenvolvimento da postura investigativa e para a consolidação de concepções contemporâneas de infância e educação.

Assim, conclui-se que o ECS na educação infantil possui enorme potencial formativo, desde que concebido como atividade teórico-prática integrada, orientada por fundamentos sólidos e sustentada por relações institucionais colaborativas. Para que esse potencial se concretize, é imprescindível que os cursos de Pedagogia assumam o estágio como eixo articulador da formação, garantindo condições reais para que o estudante vivencie experiências significativas, reflexivas e transformadoras.

Por fim, reafirma-se que a formação do pedagogo para atuar na educação infantil demanda compromisso ético, político e epistemológico com a infância, com a docência e com a educação como direito. O ECS, nesse horizonte, deixa de ser mera exigência curricular e se consolida como espaço de produção de saberes, de construção da identidade profissional e de fortalecimento da qualidade social da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- BORDIGNON, Josiane Tomasella; OLIVEIRA, Áurea Maria de. Estágio na Educação Infantil: descobrindo as formas de uma interação horizontal. In: ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 82-93.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio 2006.
- 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. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009.
- DAIBEM, Ana Maria Lombardi. O estágio supervisionado e a formação docente. In: ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.
- DRAGO, Rogério; RONCHI FILHO, Jair. Estágio supervisionado na Educação Infantil: algumas reflexões. In: ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 9-25.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da educação superior 2024: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 19 mar. 2026.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; SILVA, Anilde Tombolato Tavares da; MANTOVANI, Sandra Regina Leite. O estágio curricular em educação infantil do curso de Pedagogia: a experiência da Universidade Estadual de Londrina. In: ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 116-126.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Zilka Sulamita. **Políticas de acesso à educação superior pública no Brasil**: Análise da regulação estatal e dos indicadores demográficos e educacionais (1995-2022). 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.