

OS DESAFIOS DA PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE DOCÊNCIA

Dijnane Vedovatto
Bianca Carolina Marcasso Rossi

Resumo

Os estágios são essenciais à formação de professores, em especial na *educação infantil*, que possuem muitas especificidades em relação ao trabalho voltado às crianças. Deste modo, investigar as relações entre universidade e escola no âmbito deste processo é fundamental à formação dos futuros professores de tal nível de ensino. Assim, o objetivo deste trabalho se pautou em analisar a percepção dos profissionais envolvidos nos processos de inserção profissional de estagiários na etapa da *educação infantil*. A referida pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, contou com os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental e entrevista semiestruturada com dez profissionais da *educação infantil* que estavam recebendo ou já haviam recebido estagiários na rede pública de ensino. Os dados foram organizados e analisados à luz da literatura pautada na profissionalização docente. O estágio foi apontado como um momento privilegiado de troca de experiências e conhecimentos, bem como de contato com o campo profissional, emergindo descobertas sobre aspectos da profissão docente inerentes ao campo de trabalho da *educação infantil*. Imprecisões relacionadas aos papéis dos profissionais envolvidos no estágio também foram identificadas como fragilidades, o que está relacionado à parceria entre a universidade e a escola de *educação infantil*. Desta forma, destaca-se a necessidade de uma parceria institucional que busque maior articulação entre a formação inicial e a continuada, considerando a formação docente em relação ao campo profissional.

Palavras-chave: estágio curricular supervisionado; educação infantil; profissionalização.

THE CHALLENGES OF THE PARTNERSHIP BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL IN THE SUPERVISED TEACHING INTERNSHIP

Abstract

The internships are essential for teacher training, especially in early childhood education, which has many specificities in relation to the work with children, thus investigating the relationship between university and school within this process is essential to the training of future teachers of this level of education. Thus, the objective of this work was to analyze the perception of the professionals involved in the process of professional insertion of trainees in the early childhood education stage. This qualitative, exploratory-descriptive research used the following data collection tools: document analysis and semi-structured interviews with ten professionals in early childhood education who were receiving or had already received interns in the public teaching network. The data were organized and analyzed in the light of the literature based on the teaching professionalization. The internship was pointed out as a privileged moment for exchanging experiences and knowledge, as well as for contact with the professional field, with discoveries emerging about aspects of the teaching profession inherent to the working field of early childhood education. Imprecisions related to the roles of the professionals involved in the internship were also identified as weaknesses, which is related to the partnership between the university and the school of early childhood education. Thus, the need for an institutional partnership that seeks greater articulation between initial and continuing education, considering teacher training in relation to the professional field.

Keywords: supervised curricular internship; early childhood; professionalization.

LOS RETOS DE LA COLABORACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES TUTELADAS

Resumen

Las prácticas son esenciales para la formación del profesorado, especialmente en educación infantil, que tiene muchas especificidades en relación al trabajo centrado en los niños, por lo que investigar la relación entre universidad y escuela dentro de este proceso es esencial para la formación de los futuros maestros de este nivel educativo. Así, el objetivo de este trabajo se basó en analizar la percepción de los profesionales implicados en los procesos de inserción profesional de los alumnos en prácticas en la etapa de educación infantil. Esta investigación, de abordaje cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, contó con los siguientes instrumentos para la recolección de datos: análisis documental y entrevista semiestructurada con diez profesionales de educación infantil que estaban recibiendo o ya habían recibido pasantes en la red pública de enseñanza. Los datos fueron organizados y analizados a la luz de la literatura basada en la profesionalización docente. La pasantía fue señalada como un momento privilegiado de intercambio de experiencias y conocimientos, así como de contacto con el campo profesional, surgiendo descubrimientos sobre aspectos de la profesión docente inherentes al campo laboral de la educación infantil. También se identificaron como puntos débiles las imprecisiones relacionadas con las funciones de los profesionales implicados en las prácticas, lo que está relacionado con la asociación entre la universidad y la escuela de educación infantil. Se destaca la necesidad de una asociación institucional que busque una mayor coordinación entre la formación inicial y la formación continua, considerando la formación del profesorado en relación con el campo profesional.

Palabras clave: prácticas curriculares supervisadas; educación infantil; profesionalización.

INTRODUÇÃO

A etapa da *educação infantil* é um campo recente que possui a sua identidade em permanente construção (CAMPOS, 2012, PEROZA, MARTINS, 2011, MOREIRA *et al.*, 2020; NUNES; CORSINO, 2011). Por ainda não ser um campo solidificado, os docentes enfrentam muitos desafios, como, por exemplo, o de que, para atuar nesta etapa, não seria necessária a exigência de formação específica, como nas demais etapas escolares (KISHIMOTO, 1999).

Souza e Melo (2018) afirmam que uma das principais dificuldades educacionais da atualidade está relacionada a uma formação inicial e continuada condizente com as necessidades da criança. Neste sentido, conforme afirma Pinazza (2014), a ciência da educação não pode se distanciar do contexto real de atuação docente e do processo reflexivo.

Desse modo, nota-se que o estágio curricular supervisionado possui um papel imprescindível à formação de professores, uma vez que, além de se constituir como uma conexão do campo profissional com a formação profissional, pode trazer aprendizagens a todos os envolvidos neste processo, além de potencializar conhecimentos para a construção da identidade docente (ANJOS, MILLER, 2014, SCHINDHELM, BAMPI, 2019).

Os estágios são essenciais para a formação de professores, em especial na *educação infantil*, que possui características bastante particulares com relação ao trabalho voltado para as crianças. Desta maneira, investigar as relações entre universidade e escola no âmbito deste processo é fundamental para a formação dos futuros professores desse nível de ensino. Sendo assim, emergiu a seguinte questão de pesquisa: como ocorre a relação entre universidade e escola ao longo do estágio curricular supervisionado em docência em escolas de *educação infantil* na rede de ensino municipal de São Carlos, interior de São Paulo?

Logo, o objetivo deste trabalho se pautou em analisar a percepção dos profissionais envolvidos nos processos de inserção profissional de estagiários na etapa da *educação infantil*.

EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO DOCENTE E O CONTEXTO ATUAL

A *educação infantil*, primeira etapa da educação básica, visa ao desenvolvimento integral da criança com até cinco anos (BRASIL, 1996)¹. Esta etapa enfrenta ainda muitos desafios, sendo as dificuldades complexas e diversas. A principal delas é oriunda da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, cabendo reconhecer que a *educação infantil* ainda busca por seu espaço no âmbito do sistema educacional (KUHLMANN JR., FERNANDES, 2012).

Por se tratar de um campo em construção, a questão da formação docente voltada à *educação infantil* é ainda mais complexa (PEROZA, MARTINS, 2016). Neste sentido, Moreira *et al.* (2020) destacam que formar profissionais para atuar com crianças se encontra além de uma visão única em relação a elas, o que exige considerar os aspectos sociais e históricos.

Para Aquino (2015), a *educação infantil* é um campo potente e de criação, tanto para as crianças, como para os/as educadores/as, pessoas que compartilham a maior parte deste tempo/espaço. Entretanto, há uma desvalorização arraigada no imaginário social: a de que ser mulher seria o suficiente para que uma pessoa pudesse ser considerada apta ao exercício da docência com crianças (ONOFRE, MARTINS, 2015).

Diversos estudos têm apontado que essa concepção das mulheres enquanto *educadoras natas* e/ou que realizam o trabalho por *dom*, sem a necessidade de formação à docência, tem perpassado a concepção social em relação à docência na *educação infantil*, o que tem reforçado constantemente a sua desvalorização (ONOFRE, MARTINS, 2015, 2017; ONOFRE, TOMAZZETTI, MARTINS, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 1996, passou a prever a formação docente em nível superior até o final da década, sendo aceita, aos professores da *educação infantil* e dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação mínima em nível médio, na modalidade normal superior. Ao estabelecer esta exigência em relação à formação docente, a Lei passou a considerar como professores todas/todos as/os que atuavam diretamente com crianças em creches e pré-escolas, emergindo o desafio de que estes profissionais passaram a dever a formação específica na área, o que contribuiu para a precarização do trabalho e desvalorização profissional. Neste sentido, Gatti *et al.* (2019) afirmam que a *educação infantil* é a que encontra mais limitações no que se refere à titulação em nível superior, além do fato de as demandas específicas da etapa não serem contempladas pelos requisitos curriculares dos cursos.

Cerisara (2002) também afirma que são necessárias reformulações nos cursos de formação docente, de modo a considerar as especificidades do trabalho das instituições de *educação infantil*, defendendo a profissionalização dos professores desta etapa de ensino.

Nesse sentido, Pinazza (2014) destaca que a ciência da educação não pode se distanciar de sua fonte de origem, ou seja, do contexto escolar. Deste modo, os processos de constituição dos saberes pedagógicos terão possibilidade de se efetivarem, uma vez que os professores poderão se constituir como protagonistas, sem desconsiderar a relevância do processo reflexivo, na construção de um elo entre o campo das práticas e o das teorizações.

Portanto, é necessário que as políticas de formação docente integrem as prioridades das políticas educacionais brasileiras, considerando a escola como um espaço de formação e contribuindo para o reconhecimento e profissionalização dos que atuam na etapa da *educação infantil* (ONOFRE, MARTINS, 2015, 2017).

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 1996, redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

Diante dos desafios que permeiam a formação docente, nota-se a importância de uma maior aproximação entre a universidade e o campo profissional. Esta parceria é fundamental para a constituição da identidade docente, como para a profissionalização. Deste modo, faz-se necessário abordar um momento privilegiado da formação de professores, no qual ocorrem as primeiras inserções no campo de atuação profissional – trata-se do estágio curricular supervisionado.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Abordar o estágio curricular supervisionado requer um breve histórico sobre a formação profissional docente, que foi marcada por distintas concepções. Tardif (2013) apresenta as *idades do ensino*, apontando primeiramente a *idade da vocação* (século XVI a XVIII), na qual a docência era considerada como *profissão de fé* e os atuantes eram leigos. A segunda consiste na *idade do ofício* (a partir do século XIX), período em que houve o surgimento dos Estados-nações e a gradual ruptura com as Igrejas e comunidades religiosas protestantes e católicas, emergindo as primeiras redes públicas e laicas. Por fim, a *idade da profissão* (a partir da segunda metade do século XX), quando as universidades começaram a promover a formação docente, embasadas em conhecimentos científicos. Estas idades, de acordo com o autor, não são lineares e podem ainda coexistir.

É notável que a profissão docente é complexa e historicamente marcada por dualidades e imprecisões. Diante deste contexto, destaca-se a importância de que os cursos de formação inicial para a docência estejam vinculados ao campo profissional, a fim de se atingir uma formação condizente com as demandas sociais e educacionais.

Ao longo da formação inicial, o estágio curricular supervisionado consiste, para uma grande parcela dos licenciandos, no primeiro contato com a realidade profissional docente. Este momento pode ser definido como um período em que o aluno (estagiário) passa por um processo de aprendizagem sobre os elementos que constituem uma determinada profissão. Para a realização deste processo, é imprescindível o envolvimento do professor da escola, do estagiário e do professor formador da universidade (VEDOVATTO IZA, SOUZA NETO, 2015a, 2015b).

Em âmbito legal, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre todos os tipos de estágios, apresenta em seu artigo 3º o termo *acompanhamento efetivo*, que, no caso da formação docente, deve ser realizado tanto por parte do professor universitário, como pelo supervisor da parte concedente. Do mesmo modo, em seu artigo 9º, a Lei estabelece que o profissional responsável por acompanhar o estagiário deverá orientá-lo e supervisioná-lo.

Vedovatto Iza e Souza Neto (2015a) chamam a atenção para o fato de que as orientações presentes na Lei nº 11.788/08 são genéricas e insuficientes em relação aos direitos e deveres, tanto da escola, como da universidade. Os autores destacam que a própria supervisão do estagiário no contexto brasileiro não está clara em relação aos papéis dos envolvidos neste processo, acrescentando ainda que nem sempre o professor da universidade possui formação para realizar a função de supervisão e orientação.

Por outro lado, Souza Neto, Sarti e Benites (2016) afirmam, em relação aos professores da educação básica no Brasil, que os mesmos não se assumem como formadores dos futuros docentes, limitando-se em geral à abertura de suas salas de aula para o cumprimento das atividades requisitadas pelas instituições formadoras. Do mesmo modo, os autores revelam que também os estagiários geralmente não reconhecem os professores da educação básica como formadores.

Para que o estágio curricular supervisionado possa de fato contribuir para a construção da identidade docente, é preciso considerar que a profissionalização deve ser compreendida como elemento norteador dos estágios curriculares supervisionados (ARAÚJO, 2019), o que requer

atribuir aos professores que recebem os estagiários um papel ativo na formação das próximas gerações docentes (SARTI, 2019).

É importante o que destacam Vedovatto Iza e Souza Neto (2015b) sobre o fato de que o mero contato com a realidade educacional, ou seja, a prática por si mesma, não é formadora, sendo necessário um avanço quanto à reflexão, que pode ser realizado pelos professores colaboradores, contando ainda com o acolhimento e efetivo acompanhamento por todos da equipe escolar. Estes elementos são fundamentais no momento de inserção profissional e de construção da identidade docente (VEDOVATTO IZA, SOUZA NETO, 2015b).

Lima *et al.* (2007) afirmam que a inserção profissional dos estudantes dos cursos de licenciatura possui o seu início durante a formação inicial, por meio do estágio curricular supervisionado e de outras práticas de ensino. Nesta ocasião, o contato com o campo profissional ainda acaba sendo externo, por não serem efetivamente profissionais (LIMA *et al.*, 2007). Entretanto, é possível que o estagiário já vivencie o *choque com o real*, como ocorre com o professor em início de carreira (LIMA *et al.*, 2006). A expressão *choque de realidade* também é usada por Huberman (2000), para se referir à distância entre a expectativa por parte do docente iniciante e a realidade do campo profissional.

Por essas razões, ao longo do estágio curricular supervisionado, é imprescindível que ocorra a reflexão do estudante quanto à organização da instituição escolar, bem como sobre o papel docente. Deste modo, esta iniciação à docência poderá contribuir à redução dos impactos durante a inserção profissional, quando já ocupar o papel de professor iniciante.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho resulta de parte de uma pesquisa de mestrado (MARCASSO ROSSI, 2022), de abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994) e de caráter exploratório-descritivo (MARCONI, LAKATOS, 2003).

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética² e todos os procedimentos éticos foram adotados – Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2016).

Como instrumentos de coleta de dados, o primeiro a ser utilizado foi a análise documental, de modo que os documentos selecionados para a análise foram: a Lei nº 11.788/2008 (que dispõe sobre o estágio de estudantes); a Lei nº 13.889/2006 – Estatuto da Educação do município; o edital nº 001/2019 do concurso público para direção escolar e coordenação pedagógica; e a Lei nº 18.960/2018, que altera o Estatuto da Educação do município (BRASIL, 2008, SÃO CARLOS, 2006, 2018, 2019).

A segunda técnica empregada para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, que foi realizada de modo *online* com dez participantes, sendo: duas coordenadoras pedagógicas, quatro diretores e quatro professoras, todos atuantes na *educação infantil*. O critério de inclusão dos participantes considerou que o processo de inserção dos estagiários envolve principalmente estes profissionais, sendo convidados a participar do estudo os que estavam recebendo estagiários naquele momento, como também aqueles que já tivessem a experiência de ter recebido estagiários em outros anos. As entrevistas foram registradas por meio de áudio e transcritas integralmente, de maneira que, na etapa de tratamento dos resultados, foi realizada a triangulação, confrontando os

² A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos, via Plataforma Brasil, CAAE nº 48723321.6.0000.5504, Parecer nº 4.869.969 e Parecer nº 4.988.383 e submetida e aprovada pela secretaria responsável pela educação do município.

dados da análise documental com os das entrevistas realizadas, em diálogo com os referenciais teóricos, bem como os objetivos da pesquisa.

Na análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), por meio da qual os dados foram organizados e categorizados de acordo com três fases: a) a pré-análise, com a sistematização de ideias iniciais; b) a exploração do material, em que os resultados brutos são tratados de modo a serem significativos; e, por fim, c) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, visando à reflexão sobre o campo pesquisado e possíveis novos encaminhamentos e questionamentos para pesquisas futuras (BARDIN, 2016).

Por meio desse processo, destacamos o eixo temático denominado “Ser professor na educação infantil: contribuições do estágio curricular supervisionado”, apresentado a seguir.

SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O estágio curricular supervisionado consiste em um momento privilegiado da formação inicial do futuro docente, no qual há a oportunidade de contato com o campo profissional, surgindo diversas possibilidades de reflexão (VEDOVATTO IZA, SOUZA NETO, 2015b). No depoimento dos participantes, evidenciou-se o fato de que o trabalho docente na *educação infantil* é diferenciado em relação às demais etapas, o que pode causar um estranhamento àqueles que não tiveram a oportunidade de realizar o estágio nesta etapa da educação básica, conforme afirma uma das diretoras entrevistadas: “Então, eu não sabia usar, imagina! Trocar uma fralda, outras coisas assim” (D2B)³. Uma das coordenadoras também reforça:

Na educação infantil você compreende muitas coisas a partir do estágio, coisas que você não entenderia se você não tivesse pisado numa escola, como que ocorre essa dinâmica do cuidar e do educar, que são indissociáveis, e então é uma linha muito tênue e não se separa o tempo todo que vocês, até nos cuidados [...] (C2).

As falas também indicam para o que afirmam Vedovatto Iza e Souza Neto (2015a), de que os estágios curriculares supervisionados podem ser considerados momentos privilegiados, por proporcionar espaços de articulação entre teoria e prática, conforme a seguinte fala: “[...] eu acho que é assim, é a hora que a gente pisa na escola, você tá lá ouvindo as ideias, os pensadores, estuda, estuda, e aí a hora que você pisa eu acho que é fundamental [...]” (P1A).

Foi interessante notar em algumas falas a questão do *choque de realidade* (HUBERMAN, 2000), sendo evidenciada a importância deste momento, que pode ser decisivo em relação à profissão, como se pode observar na fala de uma das coordenadoras: “[...] o estágio também ajuda você a entender se você vai ter vocação pra aquilo ou não [...] é esse choque de realidade do estágio que vai ser determinante pra você saber se é aquilo que você quer ou não [...]” (C2).

O termo *vocação*, trazido pela coordenadora C2, revela uma das fragilidades quanto à profissionalização docente, remetendo à ideia das *idades do ensino* (TARDIF, 2013), na qual a *idade da vocação* é ligada à docência como *profissão de fé*. Em entrevista concedida a Souza Neto e Ayoub

³ Em respeito à manutenção do anonimato dos participantes, foram adotadas as siglas correspondentes aos cargos que ocupam, seguidas de números e letras, para facilitar a compreensão sobre os diferentes participantes: C1 e C2 (coordenadoras); D1A, D1B, D2A e D2B (diretores); P1A, P1B, P2A e P2B (professoras).

(2021), Tardif destaca que o contexto brasileiro se encontra aquém da profissionalização, sendo predominante a ideia do ensino como *vocação*.

Em relação ao estágio curricular supervisionado, evidenciou-se ainda, nas falas dos participantes, o reconhecimento de seu grande potencial para a formação inicial. Este reconhecimento está atrelado ao que explicita Tardif (2013) ao destacar que nos próprios processos de trabalho podem surgir, progressivamente, os saberes da prática profissional docente, o que atribui aos participantes do processo um papel relevante, conforme será abordado a seguir.

OS DIFERENTES PAPÉIS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O estágio curricular supervisionado se constitui como uma via de aprendizagem para todos os envolvidos no processo (ANJOS, MILLER, 2014). Diante deste fato, é imprescindível a interação entre o estagiário, o professor colaborador⁴ e o professor formador da universidade (VEDOVATTO IZA, SOUZA NETO, 2015a, 2015b).

A questão da troca de experiências ao longo dos estágios foi algo recorrente nos depoimentos dos participantes, o que remete à ideia do estágio como *iniciação profissional*, capaz de proporcionar benefícios a todos os envolvidos: para os futuros professores, serve de aprendizagem e investimento; e, para os professores colaboradores, proporciona uma atualização, sendo a escola e a universidade os locais de formação (SOUZA NETO; SARTI, BENTES, 2016).

Foi interessante notar algumas divergências quanto ao papel das coordenadoras, dos diretores e das professoras em relação ao estágio curricular supervisionado. Por terem ingressado por meio de concurso público, em um momento pandêmico, no qual houve a suspensão dos estágios curriculares supervisionados presenciais, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas afirmaram que ainda não tiveram a oportunidade de estabelecer contato com a questão dos estágios, conforme o depoimento a seguir: “Eu não tive ainda esse contato [...]” (C1). Também a coordenadora C2 afirmou: “Nenhuma [oportunidade]. Porque eu não fico em apenas uma escola, então a minha orientação em relação aos estagiários... não tem, porque o meu trabalho é direto com os professores [...]” (C2).

Soma-se ainda o fato de que, dentre os documentos do município analisados, não há informações sobre o papel das coordenadoras frente ao estágio. Também a própria estrutura organizacional, que prevê uma coordenação pedagógica para cada duas regiões geográficas do município, tende a dificultar uma atenção específica à questão dos estágios.

Em relação ao papel dos diretores, a maioria indicou que cabe a eles receber e acolher os estagiários, colocando-se à disposição para oferecer o suporte necessário. Estas ideias estão demonstradas no excerto a seguir: “[...] então eu vejo que o meu primeiro papel é dessa acolhida, de fazer esse intermédio entre esses estagiários e esses docentes [...]” (D1B). Entretanto, o apoio explicitado pelos diretores se apresentou mais voltado à questão burocrática, pois afirmaram que a colaboração em âmbito pedagógico é papel do professor colaborador: “É... como diretor ou mesmo como professor, quem deveria acompanhar mais seria o professor; o professor, se ele fosse realmente tutor do processo, seria interessante [...]” (D2A).

Sobre as ideias apresentadas pelos diretores, percebe-se o que afirmam Vedovatto Iza e Souza Neto (2015a) sobre o fato de que, sem maiores orientações, os diretores das escolas estabelecem as próprias regras para que o estágio possa se desenvolver.

⁴ Os autores utilizam o termo *professor colaborador* para se referir ao professor da Educação Básica que recebe o estagiário.

Quanto ao papel das professoras em relação ao estágio curricular supervisionado, foram evidenciadas várias divergências. A professora P1A esclarece que não se considera uma formadora, demonstrando uma fragilidade presente nas relações estabelecidas ao longo dos estágios: “[...] eu não encaro que eu teria um papel, assim, de orientadora. [...] Eu acho que a orientadora é a professora lá da universidade [...]” (P1A).

A fala da professora P1A também parece indicar o não reconhecimento dos saberes experienciais, definidos por Tardif (2014). De acordo com o autor, estes saberes adquirem certa objetividade por meio das relações entre os pares, durante o confronto entre os saberes gerados na experiência coletiva dos professores e que devem, portanto, ser sistematizados. Uma das situações capazes de objetivar essas experiências pode ser constituída no relacionamento entre os professores mais jovens e os mais experientes (TARDIF, 2014).

Os depoimentos das professoras P1B e P2B revelam uma percepção divergente da anterior, uma vez que explicitam algumas orientações que consideram indispensáveis de serem realizadas pelo professor colaborador em relação ao acolhimento do estagiário, conforme os trechos a seguir: “[...] então eu acho que primeiro é realmente acolher, estar de braços abertos pra recebê-los e também de orientar, de mostrar como é nosso trabalho [...]” (P1B); “É o professor da sala que vai orientar, no geral tudo o que vai acontecer na sala de aula, então a responsabilidade é do professor [...]” (P2B).

Esse acolhimento ao estagiário é considerado, de acordo com Araújo (2014), uma ação mais específica realizada pelo professor colaborador, transgredindo a mera recepção, caracterizada pela autorização de entrada e cumprimento de horas. Entretanto, a autora destaca que as práticas de acolhimento se diferenciam das práticas de acompanhamento, uma vez que este consiste em um modelo formativo, requerendo ações sistemáticas e intencionais.

Nesse sentido, o acompanhamento formativo exige de quem acompanha estar à disposição para proporcionar as condições necessárias ao descobrimento de possibilidades, sendo necessária uma intervenção bastante ativa tanto da escola como da universidade (SARTI, 2013). Deste modo, o estágio curricular supervisionado teria o potencial de amenizar o *choque de realidade* (HUBERMAN, 2000) aos futuros professores, bem como de proporcionar satisfação e reconhecimento profissional aos professores colaboradores.

A necessidade de maior parceria entre a universidade e a escola se encontra presente na fala da professora P2A, quando ressalta a ausência de orientação ao professor colaborador e de um plano para o estágio, o qual deve ser acessível ao professor. Conforme afirma no trecho a seguir: “[...] a gente não recebe nenhuma orientação de como tá trabalhando [...] eu acho que deve ter, um plano do... é de ação do estagiário que chega para a instituição, mas na minha mão nunca chegou [...]” (P2A).

Ainda que a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) traga determinações, de modo geral, sobre os estágios, descrevendo e prescrevendo como devem ocorrer as relações entre as instituições formadoras e os espaços receptores, os estágios curriculares supervisionados ainda seguem fragilizados, tanto pela falta de planejamento, como pelas lacunas em relação aos vínculos a serem estabelecidos (BENITES, SARTI, SOUZA NETO, 2015).

Apesar dos discretos avanços no âmbito legal, Cyrino e Souza Neto (2017) afirmam que a parceria entre universidade e escola requer avançar muito, a fim de se constituir como uma perspectiva de trabalho em equipe, com papéis bem definidos e decisões tomadas coletivamente.

O depoimento da professora P2A também está atrelado à posição passiva em que o professor tem sido colocado em relação à formação e à profissionalização docente. Este fato é reflexo do próprio processo de *universitarização* no Brasil, que acabou por contribuir com a perda

de autonomia no trabalho e com o distanciamento entre a teoria e o campo de atuação, manifestando-se os modelos fragmentados de formação docente (SARTI, 2012, 2013, 2019).

Mesmo com a indispensável base científica, pedagógica e técnica, é preciso uma formação docente construída de fato no interior da profissão, ou seja, que possa ser incitada pelos próprios professores, de especial os mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009). Além dos docentes, outros profissionais também integram as condições para a profissionalização do magistério, sendo também necessário o desenvolvimento de um papel ativo de profissionais como os administradores e outros que acolhem os estagiários, assim como os ligados de modo mais direto à prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise, verificou-se, em relação à percepção dos profissionais envolvidos nos processos de inserção profissional de estagiários na etapa da *educação infantil*, que a experiência do estágio curricular supervisionado possui um grande potencial formativo. Entretanto, foi revelada uma demanda por maiores esclarecimentos quanto aos papéis destes profissionais junto aos estagiários e pelo fortalecimento da relação entre a escola e a universidade, considerando a formação profissional docente no que concerne ao próprio campo profissional.

Verificaram-se algumas fragilidades referentes ao desenvolvimento do estágio curricular supervisionado de docência na *educação infantil*, uma vez que a coordenação pedagógica não chegou a estabelecer contato com os estagiários, por ser um cargo recente no contexto de uma rede municipal de ensino marcada por transformações organizacionais e estruturais, inserida em uma situação de pandemia, que alterou o funcionamento de toda a rede de ensino.

Também na configuração relacionada à gestão escolar foram evidenciadas algumas imprecisões sobre os procedimentos, bem como sobre a parceria entre universidade e escola, estabelecida para que o estágio ocorra.

Na análise do trabalho das professoras colaboradoras na *educação infantil*, foram identificadas algumas ações durante o desenvolvimento do estágio, porém há pouca clareza sobre o papel que possuem e ações efetivas a serem desenvolvidas junto aos futuros professores. Nesta direção, é importante considerar uma revisão no que se refere à recepção e acompanhamento dos estagiários, visando a um conjunto de ações que possam favorecer os estágios curriculares supervisionados na *educação infantil* como uma via de mão dupla, entre universidade e escolas desta etapa do ensino.

O estágio, quando planejado conjuntamente, pode ser capaz de possibilitar que os licenciandos se sintam parte da rede de ensino na qual futuramente poderão se inserir como profissionais, estimulando ainda o reconhecimento do papel daqueles que já atuam na *educação infantil*, o que contribui tanto para o desenvolvimento da identidade profissional docente, como para a profissionalização.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Cleriston Izidro dos; MILLER, Stela. Universidade e escola em parceria: uma proposta de projeto para o desenvolvimento do estágio supervisionado destinado à formação do professor de educação infantil. *Ensino em Revista*, v. 21, n. 2, p. 209-220, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://doaj.org/article/269c3875bc774f48942caf2d2c266205>. Acesso em: 26 jan. 2021.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, n. 1, p. 39-43, jan./abr. 2015. DOI 10.1590/1984-0292/1353. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/XSN3QCCvWcXTfDryNj4fGKr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 26 abr. 2022.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Estágio supervisionado, profissionalização e profissionalidade docente: do que estamos falando? *Revista Teias*, v. 20, n. 58, jul./set. 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39115>. Acesso em 7 dez. 2020.

ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. *Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente*. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2014. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127993/000850719.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENTES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel de. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 155, p. 100-117, jan./mar. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/t3HWZJbFw74gqj5MRPb3yv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 26 jan. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em 7 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em 4 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 9 mar. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. Disponível em <https://docplayer.com.br/15849930-Educacao-infantil-e-sociedade.html>. Acesso em 4 jan. 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

- CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Parceria universidade e escola no estágio curricular: um processo em constituição. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 17, n. 52, p. 661-682, jun. 2017. DOI 10.7213/1981-416X.17.052.AO07. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9945/12437>. Acesso em 1 fev. 2022.
- GATTI, Bernadete Angelina *et al.* *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. *In: NOVÓIA, António (org.). Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31 -61.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. DOI 10.1590/S0101-73301999000300004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 jan. 2020.
- KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. *In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (org.). Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. Disponível em <https://docplayer.com.br/15849930-Educacao-infantil-e-sociedade.html>. Acesso em 4 jan. 2021.
- LIMA, Emília Freitas de *et al.* *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- LIMA, Emília Freitas de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/161>. Acesso em 26 jul. 2021.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCATTO ROSSI. *O estágio curricular supervisionado em docência na perspectiva dos profissionais da Educação Infantil*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16645>. Acesso em 22 nov. 2022.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MOREIRA, Alessandro Messias *et al.* Ser e se sentir professor na Educação Infantil: o que falam os docentes. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 5, p. 183-199, 2020. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2680>. Acesso em 6 maio 2022.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores dentro da profissão. *Revista Educación*, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em 15 jul. 2021.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da Educação Infantil. *In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sonia (org.). Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- ONOFRE, Márcia Regina; MARTINS, Andressa de Oliveira. As vozes das professoras da creche: um estudo compartilhado entre escola e universidade sobre a profissionalização docente. *Olhar de*

professor, Ponta Grossa, PR, v. 18, n. 2, p. 206-220, 2015. Disponível em https://www.redib.org/Record/oai_articulo2556573-vozes-das-professoras-da-creche-um-estudo-compartilhado-entre-escola-e-universidade-sobre-a-profissionaliza%C3%A7%C3%A3o-docente. Acesso em 4 abr. 2022.

ONOFRE, Márcia Regina; MARTINS, Andressa de Oliveira. Formação em serviço: uma parceria entre creche e universidade. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 19, n. 2, 2017. DOI 10.22483/2177-5796.2017v19n2p329-346. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2319>. Acesso em 4 abr. 2022.

ONOFRE, Márcia Regina; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MARTINS, Andressa de Oliveira. A creche como espaço de aprendizagem de professoras da educação infantil. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 27, n. 55, p. 347-368, maio/ago. 2017. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9874>. Acesso em 4 abr. 2022.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 809-829, jul. 2016. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189148893002.pdf>. Acesso em 25 nov. 2020.

PINAZZA, Mônica Apezatto. *Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. 409 f. Tese (Livres Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-01122014-155847/publico//PinazzaMonicaLD.pdf>. Acesso em 26 abr. 2022.

SÃO CARLOS. Câmara Municipal. *Lei nº 18.960*, de 19 de dezembro de 2018. Altera dispositivos da Lei Municipal nº 13.889, de 18 de outubro de 2006 e alterações posteriores, que estrutura e organiza a Educação Pública Municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e remuneração para os profissionais da Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/pdf/conselhos/lei18960-digital%20-%20Piso%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 15 fev. 2021.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Gestão de Pessoas. *Edital nº 001/2019* – Concurso Público – Educação. 06 maio 2019. Disponível em <https://anexos.cdn.selecao.net.br/uploads/37/concursos/39/anexos/a81070ae403a213eca55a834eadf2592.pdf>. Acesso em 15 fev. 2021.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. *Lei nº 13.889*, de 18 de outubro de 2006. Estrutura e organiza a educação pública municipal de São Carlos, institui o Plano de Carreira e Remuneração para os profissionais da educação, e dá outras providências. Disponível em http://www.saocarlos.sp.gov.br/images/stories/portal_servidor/legislacao_portal_servidor/lei13889.pdf. Acesso em 15 fev. 2021.

SARTI, Flavia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e190003, 2019. DOI 10.1590/S1678-4634201945190003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/?lang=pt>. Acesso em 14 jun. 2021.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ep/a/XDkdqsW6GDJsWVCx7JmMPyg/?lang=pt>. Acesso em 26 jan. 2022.

SARTI, Flavia Medeiros. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. *Cadernos de Educação*, Pelotas, RS, p. 83-99, set./dez. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174>. Acesso em 31 jan. 2022.

SCHINDHELM, Virginia Georg; BAMPI, Maria Luisa Furlin. Formação de profissionais de Educação Infantil: experiências de estágio supervisionado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 14, n. 1, p. 280-292, jan./mar. 2019. DOI 10.21723/riace.v14i1.11099. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11099/7901>. Acesso em 26 jan. 2021.

SOUZA, Andréa Rodrigues de; MELO, José Carlos de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. *Revista Inter Ação*, [S. l.], v. 43, n. 3, p. 697-709, 2018. DOI 10.5216/ia.v43i3.48977. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48977>. Acesso em 1 dez. 2021.

SOUZA NETO, Samuel; AYOUB, Eliana. Maurice Tardif – trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 32, e20200145, 2021. DOI 10.1590/1980-6248-2020-0145. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666817>. Acesso em 16 ago. 2021.

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o *habitus* de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 311-324, jan./mar. 2016. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49700/36619>. Acesso em 22 dez. 2021.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>. Acesso em 17 nov. 2020.

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

VEDOVATTO IZA, Dijnane Fernanda; SOUZA NETO, Samuel. de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, jan./mar. 2015a. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46271/0>. Acesso em 22 dez. 2021.

VEDOVATTO IZA, Dijnane Fernanda; SOUZA NETO, Samuel. de. *Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado*. Curitiba: CRV, 2015b.

Submetido em janeiro de 2023

Aprovado em março de 2023

Informações das autoras

Dijnane Vedovatto

Professora associada do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/ São Carlos.

E-mail: dijnane@ufscar.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7435-6849>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6758025601578309>

Bianca Carolina Marcasso Rossi

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/São Carlos.

E-mail: biancacarolina90@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3120-0796>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7434533894780724>