



Correspondência aos Autores

¹ Aliandra Cristina Mesomo Lira
Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Brasil
E-mail: aliandralira@gmail.com
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/1931135933077916>

² Heloisa Toshie Irie Saito
Universidade Estadual de Maringá, Brasil
E-mail: heloisairie@gmail.com
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/2902881020655837>

Submetido: 04 nov. 2021
Aceito: 29 set. 2022
Publicado: 21 nov. 2022

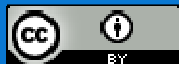
 10.20396/riesup.v10i00.8667469
e-location: e024024

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Desafios e tensões do estágio curricular supervisionado na educação infantil: experiências paranaenses

Aliandra Cristina Mesomo Lira¹  <https://orcid.org/0000-0003-2945-464X>

Heloisa Toshie Irie Saito²  <https://orcid.org/0000-0003-1061-5933>

RESUMO

Introdução/Objetivo: O artigo reflete acerca do papel do estágio curricular supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia de duas instituições públicas de ensino superior do Estado do Paraná, especificamente nos municípios de Guarapuava e Maringá. **Metodologia:** trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter documental, que considera inicialmente a especificidade da Educação Infantil e da docência com as crianças, a finalidade do estágio supervisionado no contexto formativo e, a partir da análise da configuração dessa disciplina nos dois cursos, problematiza características, desafios e tensões que marcam a constituição da profissionalidade docente. **Resultados:** a análise revelou dificuldades que se assemelham nas duas instituições, especialmente voltadas à configuração do campo de estágio, às concepções de Educação Infantil e à desvalorização dos profissionais. **Conclusão:** concluímos ser urgente pensar na necessária articulação entre as instituições formativas e aquelas campo de estágio, bem como ampliar a carga horária dedicada a essa tarefa, como forma de superar a marginalização social das crianças e dos profissionais que trabalham com elas.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores. Educação infantil. Estágio supervisionado.

Challenges and tensions of the supervised internship in early childhood education: Paraná experiences

ABSTRACT

Introduction/Objective: the article analyzes the role of supervised internship in Early Childhood Education in the Pedagogy course of two public institutions of university education in the State of Paraná, specifically in the cities of Guarapuava and Maringá. **Methodology:** it is a qualitative research, of documentary character, which initially considers the specificity of Early Childhood Education and teaching with children, the purpose of the supervised internship in the formative context and, from the analysis of the configuration of this discipline in the two courses, problematizes characteristics, challenges and tensions that mark the constitution of the teaching professionalism. **Results:** the analysis revealed difficulties that are similar in the two institutions, especially aimed at the configuration of the internship field, the conceptions of Early Childhood Education and the devaluation of professionals. **Conclusion:** we conclude that it is urgent to think about the necessary articulation between universities and internship fields, as well as expanding the workload dedicated to this task as a way to overcome the social marginalization of children and the professionals who work with them.

KEYWORDS

Teacher training. Early childhood education. Supervised internship.

Retos y tensiones de la pasantía curricular supervisada en educación infantil: experiencias de Paraná

RESUMEN

Introducción/Objectivo: El artículo reflexiona sobre el papel de la pasantía curricular supervisada en Educación Infantil en el curso de Pedagogía de dos instituciones públicas de educación superior en el Estado de Paraná, específicamente en los municipios de Guarapuava y Maringá. **Metodología:** Se trata de una investigación documental cualitativa, que considera inicialmente la especificidad de la Educación Infantil y la docencia con niños, el propósito de la pasantía supervisada en el contexto formativo y, a partir del análisis de la configuración de esta disciplina en los dos cursos, problematiza características, retos y tensiones que marcan la constitución de la docencia profesional. **Resultados:** El análisis reveló dificultades similares en las dos instituciones, especialmente enfocadas en la configuración del campo de la pasantía, las concepciones de Educación Infantil y la desvalorización de los profesionales. **Conclusión:** Concluimos que es urgente pensar en la necesaria articulación entre las instituciones de formación y las del ámbito de la pasantía, así como ampliar la carga de trabajo dedicada a esta tarea como una forma de superar la marginación social de los niños y profesionales que trabajan con ellos.

PALABRAS CLAVE

Formación de profesores. Educación infantil. Pasantía supervisada.

CRediT

- **Reconhecimentos:** Não aplicável
- **Financiamento:** Não aplicável
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Validação, Visualização, Redação, Revisão Escrita – rascunho original: Lira, A. C. M.; Saito, H. T. I.

Editor de Seção: Andréia Aparecida Simão

1 Introdução

Iniciamos esta reflexão demarcando a nossa defesa sobre a importância do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia como forma de inserir o acadêmico no futuro campo de atuação e de aproximar a universidade dos diferentes contextos de trabalho. Compreendemos esse estágio como uma ação que permite evidenciar a relação intrínseca entre teoria e prática e como uma oportunidade para os(as) acadêmicos(as) compreenderem de um modo mais abrangente e assertivo a complexidade do fazer docente, as características peculiares de seu público de atuação e os fatores que interferem na relação de aprendizagem. No entanto, sabemos o quanto a condução dos estágios curriculares supervisionados é algo desafiador para o professor universitário, para os(as) estagiários(as) e para o campo de estágio que os recebe no sentido de tornar esse processo impulsionador de um desenvolvimento profissional adequado e esperado.

Nesse sentido, defendemos que encaminhar o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil pressupõe explorar um universo bem específico e que, historicamente, sempre foi relegado a um segundo plano em relação aos demais níveis educacionais, voltado muito mais ao cuidado do que ao educar. Esses aspectos e nossa experiência como professoras formadoras em curso de Pedagogia, em universidades públicas, nos motivaram a dedicar um olhar mais atento e reflexivo para o estágio, buscando identificar como está organizado, o quantitativo de carga horária dedicada a ele e os desdobramentos práticos de sua execução.

O percurso histórico da Educação Infantil revela as concepções que sustentaram e sustentam encaminhamentos legais e práticos para e com as crianças menores de 6 anos de idade. No Brasil, desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é considerada como primeira etapa da educação básica, representando uma conquista importante em termos legais e ampliando a visibilidade dessa etapa educacional. Apesar de termos avançado na legislação, o cotidiano das instituições educativas tem revelado fragilidades como indicam Lucas, Saito e Lazaretti (2019), Moreira, Saito, Volsi e Lazaretti (2020), Dominico, Lira, Saito e Yaegashi (2020), Artur (2015), Buss-Simão e Mafra-Rebelo (2019), dentre outros pesquisadores cujas reflexões sinalizam situações também verificadas nos diferentes momentos de acompanhamento dos(as) acadêmicos(as) durante os estágios. Dentre essas fragilidades destacam-se a estrutura física problemática e/ou deficitária, a precariedade na formação dos professores, as formas regulatórias e a pouca participação infantil, a antecipação de práticas escolarizantes e, especialmente, práticas que separam as ações de cuidado e de educação.

Considerando o que foi levantado anteriormente, o texto possui o intuito de oportunizar reflexões acerca do papel do estágio curricular supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia, tendo como recorte a discussão da prática cotidiana nas instituições brasileiras e, em especial, no Estado do Paraná, especificamente a partir de cursos de licenciatura em Pedagogia em instituições públicas de ensino superior nos municípios de Guarapuava e

Maringá¹. Apresenta uma abordagem quanti-qualitativa, com análise documental dos planos de ensino das referidas disciplinas e relato das experiências como professoras de estágio.

Para isso, num primeiro movimento, trataremos acerca da especificidade da Educação Infantil e da docência com as crianças dessa etapa. Feito isso, abordaremos o papel do estágio curricular supervisionado na formação docente e, na sequência, relataremos as experiências de duas universidades estaduais paranaenses com estágio curricular supervisionado nos Centros Municipais de Educação Infantil, como forma de demonstrar a possibilidade de efetivar um trabalho adequado com as disciplinas que envolvem esse estágio e compreender de que modo essa formação inicial pode se tornar um diferencial na formação do pedagogo. Como resultado, destacaremos o fato de o estágio curricular supervisionado representar uma experiência formativa permeada por desafios e tensões que envolvem a aproximação da instância formativa em nível de graduação com o campo de atuação e os múltiplos aspectos que as intersectam.

2 A Educação Infantil e a docência com as crianças de 0 a 6 anos

No Brasil, o direito à educação das crianças menores de 6 anos de idade foi delineado legalmente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e reafirmado nas legislações que a sucederam. A Educação Infantil brasileira se organizou, a partir da LDBEN n. 9.394 (BRASIL, 1996), para atender crianças de 0 a 6 anos de idade, em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 6 anos), configurando-se como primeira etapa da educação básica. Vale aqui destacar que o ordenamento legal do caráter educativo foi fruto de intensos debates e movimentos de pesquisadores, profissionais e familiares engajados na defesa dos direitos da criança², incluindo o direito à educação, embora na prática o acesso se confronte com a falta de vagas. Como registra Flores (2017, p. 219):

[...] o arcabouço jurídico nacional, bem como os documentos normativos e orientadores referentes a esta oferta, ao mesmo tempo em que afirmam a ampliação progressiva da cobertura considerando a equidade e o direito à qualidade como dois aspectos indissociáveis no acesso à educação, quando utilizados como referência para a análise da realidade, evidenciam a distância entre a positividade declarada no plano legal e a garantia do direito individual.

O avanço legal, inserindo a Educação Infantil na educação básica, juntamente com a articulação de diversas instâncias em defesa da criança encaminharam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), cuja primeira versão foi publicada em 1998, com atualização em 2009 (BRASIL, 2009). As DCNEIs, em consonância com uma concepção de criança capaz, protagonista, que participa ativamente do processo educativo, concebem a educação para as crianças pequenas com função sociopolítica e pedagógica, estabelecendo princípios éticos, políticos e estéticos no sentido de nortear as ações

¹ Uma versão deste texto foi apresentada no III Encontro A formação de educador@s e professor@s na UniverCidade de Évora/II Jornada Internacional sobre formação de professor@s de Educação Infantil (Portugal), ocorrido de 13 a 16 de outubro de 2021, de modo online.

² Sobre as questões históricas que permearam os atendimentos, especialmente assistencialistas, das crianças menores de 6 anos, ver Kuhlmann Jr. (2015).

propostas. Frente a essas compreensões, a formação humana das crianças é valorizada, juntamente com um trabalho pedagógico que potencialize um olhar crítico da criança para a realidade, o fortalecimento das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e a valorização da cultura em toda sua diversidade.

Nesse sentido, o currículo é concebido como um conjunto de práticas, as quais espera-se que se organizem e estejam ancoradas nas interações e na brincadeira, eixos que devem nortear o trabalho pedagógico. Essas premissas são sustentadas pela compreensão da indissociabilidade das ações de cuidado-educação, ou seja, o cotidiano do trabalho com as crianças abriga necessariamente esse binômio e sua fragmentação precisa ser superada. Sobre as DCNEIs, Carvalho e Fochi (2017, p. 27) afirmam:

[...] o documento curricular defende a perspectiva pedagógica de que os processos de construção de conhecimentos pelas crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil devem ocorrer por meio da participação efetiva delas nas práticas cotidianas. Nesse sentido, é ao protagonismo das crianças em suas pesquisas, experimentações, descobertas, invenções e teorizações, com base nas situações ordinárias vivenciadas no dia a dia da creche e da pré-escola, que se referem às diretrizes quando conferem centralidade ao cotidiano.

O cuidado é entendido como intrínseco às relações humanas, pressupõe atenção, afeto, acolhida, seu exercício se dá na docência atenta às especificidades e necessidades infantis. A educação se revela por meio dos encaminhamentos pedagógicos manifestos nas experiências com as crianças, na organização do espaço, ou seja, nas práticas organizadas e propostas pelos profissionais que em nosso entendimento devem ser experiências pensadas, alargadas e privilegiadas. Defendemos o fato de que cuidado e educação se articulam na medida em que consideramos todas as potencialidades e as necessidades das crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como o direito de terem acesso aos conhecimentos, à cultura e às situações em que a diversidade que nos caracteriza como seres humanos sejam vividas de forma saudável e construtiva.

Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) contemplou orientações quanto à organização da Educação Infantil, objetivos e direitos³ das crianças. Ela orienta que o trabalho pedagógico leve em conta cinco campos de experiência⁴, entendidos como uma proposta de arranjo curricular que contemple as experiências das crianças de 0 a 6 anos de idade. Tal documento incorpora, em partes, o disposto nas DCNEIs e vale ressaltar que sua elaboração esteve envolta numa série de embates e tensões os quais explicitaram fragilidades na área, cuja constituição e concepções ainda se encontram em processo de defesa, de reflexão e de apropriação por pesquisadores da área, docentes e sociedade civil organizada.

Paralelamente a esse panorama de avanços legais e orientadores, a docência com as crianças da Educação Infantil também foi sendo construída e refletida. Se antes prevaleciam

³ Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.

⁴ O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

atendimentos de cunho assistencialista, com profissionais sem qualificação, a LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996) indicou a formação necessária para atuar na etapa:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A legislação, embora admita a formação em Nível Médio, indica a formação em Nível Superior como desejável, sendo defendido pela área o curso de Pedagogia como *locus* principal. Contudo, como lembra Drumond (2018, p. 290), as discussões voltadas para a Educação Infantil são ainda periféricas nos cursos de Pedagogia, sendo que as universidades precisam assumir “[...] o compromisso de repensar os seus projetos curriculares, propor cursos que formem professores(as) de crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos, com a especificidade da creche, da pré-escola [...]”. Também comenta que “[...] nos currículos dos cursos de pedagogia [...] os conhecimentos difundidos sobre a educação das crianças pequenas não contemplam os saberes e fazeres que caracterizam a docência com crianças dessa faixa etária” (p. 290).

A pesquisa de Santos (2019, p. 97-98) voltada para a investigação de como os cursos presenciais de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná abordam em seus currículos a linguagem oral, revela a seguinte situação:

A partir da apresentação dos programas de ensino dos cursos das diversas universidades estaduais do Paraná e a exploração das disciplinas voltadas para a Educação Infantil, alfabetização e psicologia verificamos que elas são, em sua maioria, pensadas e elaboradas de maneira a estarem alinhadas com os demais níveis de ensino, ou seja, são organizadas e pensadas da mesma forma que o Ensino Fundamental I e II são estruturados, o que, por vezes, pode caracterizar a criança do CEI como aquela do Ensino Fundamental (EF), com as mesmas necessidades, mesmo desenvolvimento e, portanto, a mesma organização do ensino. Porém, esse trabalho traz como uma de suas discussões exatamente isso. Entendemos que a cada etapa surge uma nova necessidade e a cada necessidade um olhar diferente sobre aquele que está a aprender. É necessário considerar e pautar as singularidades da Educação Infantil na formação inicial.

A autora constata uma subordinação, tanto da compreensão de criança quanto da formação da Educação Infantil, ao exercício docente do Ensino Fundamental. Esses estudos nos explicitam que apesar dos diferentes avanços legais o atendimento efetivado com as crianças pequenas ainda precisa articular-se no sentido de buscar a efetivação do binômio cuidar e educar. No Brasil, como em outras partes do mundo, historicamente a atenção voltada às crianças de 0 a 6 anos de idade efetivou-se a partir de iniciativas ligadas aos setores assistenciais, com profissionais sem formação específica, geralmente mães e mulheres. Por isso, a lei se apresentou como um indicativo importante para a superação dessa condição, embora na prática, passados mais de 20 anos da sua promulgação, ainda encontramos profissionais sem a formação mínima atuando com as crianças.

Se as mudanças legais trouxeram novas compreensões sobre as crianças, avançando em muitos aspectos determinantes para a Educação Infantil, há ainda questões que merecem nossa

atenção como, por exemplo, a necessidade de mais investimentos, tanto para estruturar melhor as instituições, como também para valorizar o profissional. Como lembram Souza e Pérez (2017, p. 299), “Quando os direitos garantidos pela lei não são revertidos em práticas sociais, corremos o risco de perdê-los. Neste sentido, é preciso ampliar o debate para que as políticas públicas para as crianças pequenas sejam cumpridas”. Ou seja, é no campo da prática que a dimensão legal e as concepções precisam se materializar, pois não basta indicar o direito, é preciso ter condições concretas para sua efetivação e isso passa, especialmente, pelas gestões municipais e pela formação de professores.

Um outro aspecto a ser destacado e que está associado ao perfil profissional diz respeito ao preconceito dirigido aos professores do gênero masculino, com espaço para discursos que negligenciam a legislação a qual destaca a formação como requisito para a docência e não o gênero desse profissional. De acordo com Balisnei e Saito (2021, p. 318):

[...] em uma sociedade cujas práticas culturais são atravessadas pelo patriarcado, a presença de professores homens na educação infantil contribui não só para desestabilizar os aspectos negativos da masculinidade hegemônica, como também para provocar fissuras nas compreensões mais rígidas acerca das profissões, que tendem a genericá-las conforme as habilidades que requerem e o status que detêm. Assim, a existência de professores homens na educação infantil é uma oportunidade para que as crianças aprendam, desde muito cedo, que os homens também podem ser gentis, pacientes, delicados, didáticos, afetivos e cuidadosos com crianças sem que suas masculinidades sejam diminuídas. É uma possibilidade de as crianças vivenciarem as inúmeras características das relações sociais e, portanto, de se humanizarem por intermédio das ações da educação infantil.

Historicamente a docência com as crianças de 0 a 6 anos de idade constitui-se como uma profissão das mulheres, contudo, o que capacita um profissional para atuar é sua formação. As crianças têm muito a ganhar com professores do gênero masculino, tanto em termos formativos quanto relacionais. Além disso, outras questões históricas têm comprometido a compreensão de como encaminhar as práticas com as crianças, configurando duas situações: para as crianças menores predominam ações de higiene e alimentação, em agrupamentos grandes, sem condições de oferecer a atenção especial e individualizada que os bebês necessitam; para as crianças um pouco maiores, da pré-escola, prevalecem atividades no papel, de treinos manuais e exercícios de alfabetização, com letras e números. Essa situação é decorrente de vários fatores, dentre eles a incompreensão da indissociabilidade entre cuidar e educar e a fragilidade da formação docente. Conforme pontua Drumond (2018, p. 292), é importante que os profissionais compreendam que a docência na Educação Infantil é permeada por especificidades e assume uma direção distinta do trabalho com as crianças maiores:

O direito à Educação Infantil exige profissionais formados(as), comprometidos(as) com o conhecimento, com um projeto de educação com conteúdo; porém, não escolar, centrada na criança. Para tal empreitada, o(a) professor(a) da primeira etapa da Educação Básica não ministra aulas, não é professor(a) de disciplinas escolares de uma grade curricular [...].

Nessa direção, defendemos que o professor deve atuar na organização de práticas culturais e pedagógicas que não coloquem em lados opostos o brincar e o aprender, tendo importante papel de mediação num processo cuja centralidade está na criança. Nesse sentido,

como alerta Drumond (2018), a docência na Educação Infantil não é convencional, sendo especialmente importante abandonar a posição de poder do professor e o papel de subordinação da criança, pois é uma tarefa coletiva, colaborativa e que demanda participação para se tornar significativa.

[...] o desafio [...] aos professores é articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos, diferenciando, desse modo, de forma radical, o currículo da Educação Infantil de uma visão propedêutica de escolarização precoce das crianças para as etapas subsequentes da educação básica. Essa afirmação demanda que os professores compreendam de fato e, sobretudo, valorizem os modos peculiares de as crianças conhecerem a si mesmas, aos outros e ao mundo, apoiadas em uma miríade de potentes linguagens com as quais elas interrogam a visão adultocêntrica que historicamente tem constituído as práticas de educação das crianças em nosso País (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 27-28).

Tal necessidade está explicitada nos documentos orientadores da área, os quais inclusive reforçam que o trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica não pode ser escolarizante ou se subordinar aos interesses preparatórios do ensino fundamental. Todavia, a despeito da legislação, das pesquisas e das orientações, o desafio persiste, pois na prática há dificuldades de desvencilhar-se de encaminhamentos tradicionais centrados no conteúdo e na produção de ‘trabalhinhos’. É o que Samia (2018, p. 117, grifo da autora) explica como lógica escolar, na qual a interação do adulto com as crianças se limita a dizer o que as crianças devem fazer, sem clareza de seu papel frágil na constituição da identidade profissional:

[...] a diversidade de concepções presentes no cotidiano das instituições, oriunda de diferentes visões sobre criança e sobre a função da Educação Infantil, reflete em uma identidade profissional que carece ser definida de melhor maneira, não em busca de engessamentos, mas que colabore para o fortalecimento da *lógica da infância*, preconizada em documentos norteadores [...].

Cooperam com esse panorama outros aspectos associados à formação e às atribuições diárias dos profissionais. Temos, por exemplo, a separação entre professor regente, responsável pelo planejamento e condução das atividades, e professor auxiliar ou estagiários, dedicados ao assessoramento, higiene, tarefas manuais, equivocadamente entendidas como não pedagógicas. Essa divisão entre o que é ou não é pedagógico – todas as ações ensinam coisas – também se manifesta na organização da rotina, com atividades em sala ligadas ao aprender e ações de recreação, na parte externa, vistas como relaxamento, descontração. Ou seja, temos uma equivocada separação que atinge as funções dos profissionais e a organização da rotina das instituições, as quais efetivam uma Educação Infantil que tem sua qualidade comprometida. De acordo com Carvalho e Fochi (2017, p. 24-25), “[...] é no modo como são pensados os tempos e espaços, como se dá a escolha dos materiais e a gestão do jogo social que a escola comunica suas crenças sobre o significado de educar crianças em espaços coletivos”. Desse modo, os autores pontuam que são as concepções de criança e Educação Infantil que sustentam a organização das práticas pedagógicas, a estruturação dos espaços e outros aspectos que incidem diretamente no trabalho desenvolvido.

A partir dessa compreensão, problematizar a formação de professores para a Educação Infantil implica assumir a especificidade da educação da criança na faixa etária dessa etapa,

compreendendo a constituição da docência com esse grupo como um campo em construção. Vale a pena aqui destacar que o professor precisa entender que a criança é um ser que possui diferentes dimensões formativas, como nos pontua Drumond (2018, p. 299):

Se quisermos uma educação em que o(a) professor(a) trabalhe com as várias dimensões da formação humana, que não se restrinja somente ao cognitivo, isso implica em alargar a matriz formativa para dar conta de formar um ser humano que é, além de cognitivo, afetivo, criativo; que inventa; que tem um corpo; que é plural. Então, falo de uma formação mais ampla do que aquela que se resume a um treinamento para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita; falo de uma educação que respeite as crianças e suas formas de expressão e de pensamento.

Como formadoras, continuamente temos sido chamadas a refletir sobre o que de fato precisa ser privilegiado nesse processo formativo e, nesse sentido, algumas questões importantes se destacam: Como organizar o tempo e a rotina de modo a estabelecer um roteiro convidativo ao conhecimento e estimulador de aventuras na Educação Infantil? Como o professor pode estabelecer uma relação participativa e mediadora na rotina, com intervenções que desencadeiem ações interessantes para as crianças e não meramente controladoras ou limitadoras? Como superar a expectativa da Educação Infantil como preparatória, dando espaço ao brincar e às interações?

Não temos as respostas para todas essas questões, mas indubitavelmente elas passam pela revisão de nossas concepções de criança e de Educação Infantil. Isso porque a concepção do professor orienta escolhas que podem colaborar para um desenvolvimento integrado nos mais variados aspectos do desenvolvimento infantil ou, no sentido oposto, limitar o aprendizado e as ações com foco na domesticação dos comportamentos infantis. A previsibilidade desejada pelo professor acaba por confinar as crianças em espaços fechados, entre quatro paredes, privando-as de apropriarem-se dos ambientes externos com suas infinitas possibilidades, especialmente o contato com a natureza. O brincar, relegado a poucos momentos e com escassez de brinquedos, é tido como desestabilizador das ações, precisando da autorização do professor para acontecer. Fazendo isso negamos a própria essência do ser criança, sua principal linguagem e a forma dela conhecer o mundo e se relacionar com outras pessoas.

Na realidade brasileira, a urgência é que se instaurem com mais efetividade as mudanças necessárias na formação universitária e contínua, de forma que favoreçam a construção de um perfil profissional singular, para a atuação junto às crianças, ao tempo que sejam criadas condições estruturais para que este atendimento de qualidade possa ocorrer (SAMIA, 2018, p. 129-130).

A autora reforça a importância da formação inicial e continuada na construção da identidade profissional e na problematização dos aspectos relevantes da docência, o que se coaduna com as discussões que apresentamos sobre a relevância do estágio. Côco (2018) verificou, a partir do que expuseram os(as) acadêmicos(as) participantes de uma pesquisa que coordenou, que o curso de formação precisa ser adensado, pois os estudantes sugeriram que o curso de Pedagogia aprofunde os conhecimentos relativos à Educação Infantil. A pesquisadora constatou que no início do curso, dentre os atributos declarados pelos estudantes para a atuação,

destacaram-se os afetivos e, ao longo da graduação, outros se somaram como formação, reconhecimento e engajamento, provocando um tensionamento entre predicados muitas vezes conflitantes.

3 O papel do estágio curricular supervisionado na formação docente

Como já registramos, defendemos que o estágio curricular supervisionado tem um papel fulcral na formação docente, devendo, portanto, necessariamente compor a grade curricular do curso de Pedagogia com uma carga horária relevante e com um destaque especial. No nosso entendimento ele potencializa e permite a vinculação daquilo que os(as) acadêmicos(as) estão estudando na graduação com a realidade vivenciada nos espaços educativos. Em outras palavras, o estágio é uma maneira de articular a teoria com a prática colocando o(a) estagiário(a) em contato direto com o seu futuro campo de atuação. Nesse sentido, a universidade possui um papel ímpar no direcionamento dessa aproximação o que exige um trabalho sério e comprometido com o estágio curricular supervisionado e uma grande vinculação com o campo de estágio que deve ser acolhedor e inspirador para novas aprendizagens formativas.

Guimarães, Marchiori e Mello (2019), ao discutirem a potência das relações colaborativas entre universidade e instituições na formação docente, destacam que a articulação entre os diferentes sujeitos e as experiências cotidianas são eixos centrais nos processos formativos. Concordamos com esse posicionamento, pois defendemos que o estágio curricular supervisionado, enquanto processo formativo inicial, se constitui como uma maneira de se realizar tal articulação, além de permitir a vivência da realidade docente, possibilitando assim aos futuros profissionais uma percepção mais abrangente da prática pedagógica com crianças da Educação Infantil por meio da associação entre a teoria e a prática.

Gatti (2020) analisa o lugar das práticas na formação de professores para o magistério na educação básica e salienta a necessidade de mudança de perspectiva, como forma de romper com tradições arraigadas nos currículos formativos, provocando revisão de hábitos e crenças. A superação de simulacros de participação inclui pensar e trabalhar efetivamente com gestores e professores, a partir dos problemas e situações reais, na direção da mudança e não do conformismo com o que está dado.

Nessa mesma direção, Drumond (2018) entende o estágio como espaço da experiência e da vivência, cujo contato com a realidade estimula a reflexão e a pesquisa, atuando sobremaneira na formação. No movimento de orientação e acompanhamento organizado pelas instituições formadoras, a autora defende que se torna importante construir uma prática de aproximação com o campo de atuação que promoverá possibilidade de observar, interpretar e atuar nesse contexto a partir dos referenciais que fundamentam a docência com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Ostetto e Maia (2019) compreendem que o estágio curricular é uma oportunidade quase indiscutível de aprendizagem para novos professores de qualquer área; por meio dele, em geral,

dá-se a aproximação ao campo de atuação profissional. Para a licenciatura de Pedagogia, um curso que, segundo as determinações legais, deve estar centrado na docência, a imersão na escola, nas instituições de Educação Infantil ou em outros espaços educativos, é parte imprescindível da formação.

No entender de Samia (2018, p. 131), “[...] se as professoras vivenciarem um modelo pedagógico participativo em seus percursos formativos, será possível que possam levar essa metodologia para suas práticas, tornando-se professoras que fundam uma nova (rel)ação pedagógica”. Nessa mesma linha, Saito (2019, p. 44), ao investigar aspectos centrais que subsidiam as ações do grupo coordenado pela professora Júlia Oliveira-Formosinho, comenta que essa pesquisadora:

Reforça a ideia de formação prática, uma vez que considera que ela foi muito esquecida nos cursos de formação inicial, não colaborando para a efetivação de uma ação positiva no cotidiano educativo, já que não aproxima os acadêmicos do contexto real que encontrarão. Adverte também que a formação prática deve ser centrada na reflexão da ação, dos seus componentes, das possibilidades, das exigências da ética nessa ação, dos direitos das crianças e dos deveres dos professores, ou seja, defende que devemos criar contextos de formação prática para os acadêmicos verem e experienciar ações reais com as crianças. Por esse motivo, as instituições educativas alocadas (como os espaços acadêmicos) devem ser diferenciadas no que se refere à pedagogia do cotidiano e os aprendizes docentes devem conhecer, estudar e aplicar nas ações formativas a gramática pedagógica voltada à práxis pedagógica cotidiana.

Nesse sentido, para a pesquisadora Júlia Oliveira-Formosinho precisamos requalificar a formação prática, dando a ela um novo lugar no currículo formativo, sendo cuidadosos no sentido de escolhermos os locais mais acolhedores, apropriados e diferenciados para serem nossos parceiros no processo de formação de nossos(as) estagiários(as). Ostetto e Maia (2019) defendem o estágio enquanto componente curricular que viabiliza uma oportunidade formativa ao promover o deslocamento do(a) estudante para as instituições, movimento o qual (re)coloca, alarga e ressignifica o olhar para o cotidiano, num fecundo exercício reflexivo de pesquisa que captura sentidos e abre a possibilidade de diálogo sobre os modos de ser professor(a) de crianças. As autoras chamam nossa atenção para o fato de que um grande e necessário aprendizado para o profissional é construir um olhar sensível e comprometido com as crianças.

Carvalho e Fochi (2017, p. 29) também reconhecem o estágio curricular como instância importante na relação entre a academia e o campo profissional, contudo alertam que “[...] o estágio é, simultaneamente, uma janela que se abre para reconstruir os modelos de docência e um muro, pelos obstáculos que encontra: seja pela deficitária formação com que as alunas chegam ao estágio seja pelas más condições dos locais das práticas de estágio (as escolas de Educação Infantil)”. Os autores, ao analisarem relatórios de estágio nessa etapa, buscaram compreender como as intervenções realizadas pelos(as) acadêmicos(as) promoveram uma pedagogia que acolhia a participação das crianças e como o estágio produziu conhecimento formativo. Dentre os relatos, ganharam destaque o papel do adulto na transformação das relações e dos contextos, a importância da escuta e a promoção da participação infantil, aspectos reconhecidos como mobilizadores de práticas constantes de aprendizado.

Para Côco (2018, p. 106), é emergente reconhecer a importância da formação de professores como um processo com o qual podemos aprender sobre o trabalho docente com as crianças pequenas, evidenciando os desafios inerentes a ele. Assim expressa a sua defesa: “[...] a formação constitui-se como um espaço importante de problematizações, no propósito de superar as lógicas que, ainda que com nomeações diversas, vêm sustentando um sentido de doação na docência na Educação Infantil”. Por sua vez, Magalhães (2019, p. 10) defende o seguinte posicionamento:

Envolver-se nas atividades e no cumprimento das atividades propostas é fundamental para o bom desenvolvimento do estágio. No entanto, para além do simples ‘cumprimento de tarefas’, cabe aos(as) estagiários(as) buscar formas de envolver-se com o campo, com os(as) profissionais e articular os conhecimentos da universidade com as práticas vivenciadas nas instituições de estágio.

Destarte, a dimensão relacional ganha relevância, dos sujeitos entre si, com o campo e com o conhecimento. Artur (2015) nos chama a atenção de que nesse processo tanto o professor universitário quanto o(a) estagiário(a) precisam ter conhecimentos profissionais diferenciados, de modo a promover interações desafiadoras que permitam o questionamento da realidade percebida. Sendo assim, entendemos que é nessa relação intrínseca e tão próxima que o estágio favorece a formação docente derivada de reflexões travadas sobre o que se observa, o que se propõe e o que se efetiva a partir da observação atenta e reflexiva. Nesse sentido, procuramos desmistificar a ideia de que para atuar na Educação Infantil apenas basta gostar de crianças, já que para um bom trabalho docente nessa etapa de ensino é necessário muito conhecimento teórico sobre os diferentes aspectos que envolvem a pedagogia e, em especial, é preciso conhecer as especificidades da criança que encontraremos nesse universo de atuação.

Respaladas nessas defesas, na sequência, trataremos a experiência de dois cursos de Pedagogia de duas universidades públicas brasileiras do estado do Paraná, da Região Sul do país, acerca do direcionamento que realizam para o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil.

4 Experiências paranaenses na Educação Infantil: desafios e tensões do estágio curricular supervisionado

A Universidade Estadual do Centro-Oeste localiza-se na região central do Estado do Paraná, atendendo um público da cidade de Guarapuava e municípios vizinhos que se deslocam todos os dias para as aulas. O curso de Pedagogia existe há 46 anos, representando importante instância formativa no cenário regional e, nesse tempo, passou por diversas reformulações, buscando adequar o perfil do pedagogo às Diretrizes Nacionais e à realidade de sua abrangência, tendo o foco na docência e gestão educacional. O curso tem duração de 4 anos (matutino ou noturno) perfazendo 3.213h e na matriz curricular atual a disciplina de ‘Estágio Supervisionado em Educação Infantil’ acontece no 3º ano, com carga horária total de 102h. No primeiro e no segundo ano do curso há na grade curricular duas disciplinas especificamente voltadas para a Educação Infantil, uma mais dedicada aos aspectos históricos e legais (102h) e

outra para a organização do trabalho pedagógico (68h), além de outras, embora não específicas, que tratam de questões diretamente ligadas com a educação das crianças menores de 6 anos, mas que não são de estágio. Esse formato tem demonstrado uma insuficiência de carga horária para dar conta das especificidades do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos de idade, inclusive porque as disciplinas não explicitamente declaradas a esse fim, segundo relatos dos estudantes, marginalizam ou excluem essas discussões, evidenciando que não só a Educação Infantil está na periferia das políticas educacionais, mas também dos cursos de formação. Carvalho e Fochi (2017, p. 29) problematizam essa condição:

O modelo compartimentado de disciplinas e semestres que deixa ao aluno do curso de pedagogia a função de conectar tudo com todos, a inadequação com que se trata das crianças nas disciplinas pedagógicas, sobretudo das bem pequenas, e a ausência da pedagogia como campo de conhecimento do próprio curso de pedagogia (a qual continua, como afirma a história desse campo, subordinada a outros campos) em nada têm colaborado para que se reconstruam as aprendizagens relativas à docência.

As 102h da disciplina de Estágio Supervisionado são usadas para discussão de conteúdos gerais sobre a docência com crianças de 0 a 6 anos de idade (rotinas, planejamento, avaliação, etc.), organizar cronogramas, grupos de estágio em cada instituição, produção de materiais para utilização no estágio e redação do artigo final com a descrição das experiências e reflexão das situações vivenciadas. Além dessa carga horária em sala de aula na universidade há 90h a serem cumpridas diretamente em parceria com as instituições públicas. Dessas, 30h são destinadas aos planejamentos com o professor da disciplina em parceria com a instituição e 60h os estudantes ficam imersos no campo de estágio, realizando observações e regência⁵. Temos assim, no curso, apenas uma disciplina de 102h dedicada ao estágio na Educação Infantil, mais essas 90h, o que representa 5,98% das 3.213h totais do curso.

É importante registrar que até 2018 a disciplina de estágio supervisionado era semestral e depois disso passou a ser anual, o que proporcionou um tempo maior de idas e vindas para os estudantes entre a universidade e o campo de estágio. Assim, o ponto positivo de distribuir a disciplina ao longo do ano é que o(a) estudante vai, observa, retorna à universidade, compartilha suas impressões, reflete com colegas e professor de estágio e retorna novamente ao campo de estágio com outro olhar. Porém, ainda assim as situações vivenciadas são descritas como insuficientes, tanto por acadêmicos como professores, para apropriar-se efetivamente do cotidiano do trabalho pedagógico, pois a relação cuidar e educar se materializa num processo contínuo e ininterrupto e não em situações pontuais. Este cenário revela que a disciplina se diluiu, foi estendida durante o ano, mas ainda se configura em um tempo exíguo para dar conta da formação da Educação Infantil.

A Universidade Estadual de Maringá localiza-se no noroeste do Estado do Paraná e é composta pelo campus sede e mais seis campus regionais. No campus sede, o curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, com 49 anos, possui três vertentes: a construção da identidade

⁵ A mantenedora define quais são as instituições que anualmente estarão abertas para campo de estágio e limita a duração das atividades para que terminem até final de outubro; no Brasil o ano letivo é de fevereiro a meados de dezembro.

profissional, a docência e a formação de gestor de processos educativos. Vale a pena ressaltar que a partir de 2020 começou a vigorar a primeira turma do currículo novo (grade curricular de 5 anos), mas neste trabalho abordaremos as experiências com o estágio curricular supervisionado na Educação Infantil do currículo anterior (grade curricular de 4 anos), ainda em vigência.

O currículo do curso conta com seis disciplinas específicas para a discussão voltada ao estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, distribuídas no segundo e terceiro ano. No segundo ano do curso temos duas disciplinas no primeiro semestre intituladas ‘Formação e ação docente: prática de ensino em Educação Infantil I’ (34h) e ‘Estágio curricular supervisionado de Educação Infantil I’ (68h) e, mais duas no segundo semestre, denominadas ‘Formação e ação docente: prática de ensino em Educação Infantil II’ (34h) e ‘Estágio curricular supervisionado de Educação Infantil II’ (34h). No terceiro ano são ofertadas duas disciplinas no primeiro semestre: ‘Formação e ação docente: prática de ensino em Educação Infantil III’ (34h) e ‘Estágio curricular supervisionado de Educação Infantil III’ (68h). Sendo assim, temos o total de 272h num universo de 3.840h de curso, ou seja, somente 7,08% de carga horária do curso destinada para disciplinas relativas à docência com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Vale a pena aqui destacar que as disciplinas denominadas Formação e ação docente se articulam com as chamadas Estágio curricular supervisionado de Educação Infantil, ou seja, elas são casadas. Isso significa que o mesmo professor ministra ambas para que uma dê suporte a outra, no sentido de permitir uma melhor articulação entre a teoria e a prática, ou seja, são disciplinas que na grade curricular constam como independentes, porém complementares. Na disciplina de formação discutimos fundamentos teóricos e usamos parte dela para o planejamento da prática pedagógica pensada para a intervenção no estágio e para a elaboração do relatório final. Já na disciplina de estágio também discutimos fundamentos teóricos, porém reflexões mais próximas das ações dos(as) estagiários(as) *in loco*, reservamos grande parte dela à observação da prática do professor regente da turma e um período menor para a intervenção em si dos(as) estagiários(as) com a turma observada e para a elaboração do relatório final do estágio. Este documento sintetiza e analisa todas as etapas realizadas no decorrer do estágio: a entrevista com a equipe gestora da instituição que recebe o grupo de estagiários, as observações realizadas e as características da turma e do professor regente, o planejamento pensado para a intervenção e o processo de intervenção em si com seus diferentes desdobramentos.

Após esta breve explanação da singularidade que cada universidade reserva em seu currículo para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em Educação Infantil, conseguimos verificar algumas semelhanças. Uma delas refere-se ao fato de que pensando na questão quantitativa do curso de Pedagogia de ambas as universidades expostas, verificamos que a carga horária é muito restrita para abordar com os(as) acadêmicos(as) as compreensões fulcrais à prática educativa com as crianças dessa faixa etária de modo que contemple as especificidades do desenvolvimento infantil e do trabalho pedagógico com a creche e a pré-escola. Cabe registrar que fica explícito que no curso de Pedagogia da Universidade Estadual

de Maringá há mais disciplinas dedicadas ao estágio, diluídas em dois anos, proporcionando uma carga horária maior do que no curso da Universidade Estadual do Centro-Oeste.

O modo como está organizada a parte da Educação Infantil nos cursos revela a fragilidade e a fragmentação na composição da formação inicial e, em especial, a formação docente específica para a etapa. Nascimento e Lira (2019), ao refletirem sobre os desafios da docência com crianças pequenas, problematizam os desencontros envolvidos nessa tarefa, com descompassos na formação inicial, especialmente pela quantidade de horas dedicadas aos estágios, o que revela uma desvalorização da área nos cursos de formação de docentes.

Uma particularidade comum aos dois cursos que se apresenta aos professores organizadores do estágio diz respeito à questão de que se por um lado há uma parceria estabelecida entre universidade e gestão pública para que o estágio se efetive, esta relação também abarca conflitos como, por exemplo, a seleção de instituições e de turmas que estarão abertas para a participação dos acadêmicos. Historicamente se materializou uma tendência por parte desses gestores de encaminhar os estágios para instituições educativas menos problemáticas a fim de maquiagem as mazelas da realidade e não para inserir os(as) estagiários(as) em locais receptivos e colaborativos. Outra tendência é disponibilizar a realização do estágio em turmas de crianças maiores, de 4 e 5 anos, por um entendimento de que com as crianças de 0 a 3 anos as práticas seriam prevalentemente de cuidados. Essa distinção entre creche e pré-escola é duramente questionada anualmente pela universidade, pois se mostra equivocada na compreensão dos objetivos e finalidades da Educação Infantil, já que cuidado e educação devem se articular, por serem indissociáveis.

Outra similaridade dos estágios envolve a negociação entre os agentes organizadores de estágio e as mantenedoras das instituições, cuja orientação é para realização das horas de estágio no período matutino, pois institucionalmente esse seria o momento das atividades pedagógicas, e as tardes seriam de recreação. Novamente aqui explicita-se um entendimento que conflita com os estudos e as reflexões da área da infância e da Educação Infantil, os quais reforçam que o brincar é uma atividade primordial para as crianças que possibilita grande aprendizado. Também cabe refletir como o modo de estruturar os tempos e as rotinas são norteadores e delimitadores do trabalho desenvolvido com as crianças, ou seja, acabam por interferir diretamente no planejamento e no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Um grande entrave que encontramos na organização dos estágios e que compromete o planejamento são as especificidades da Educação Infantil e das instituições, como por exemplo, a previsão da regência para um período e a instituição campo de estágio acabar agendando outra atividade para esse dia, deixando de avisar os(as) acadêmicos(as) e a professora responsável pelo estágio. Essas situações exigem reorganização não esperada do plano de estágio, muitas vezes desestruturando uma proposta e por isso reconhecemos que o diálogo entre a instituição de estágio e a universidade precisa ser aprimorado.

Um aspecto comum vivenciado pelos professores e estagiários dos dois cursos é a resistência por parte de alguns profissionais que atuam no campo de estágio. Muitos deles não

possuem empatia com os estudantes, são pouco receptivos, e dadas as condições de trabalho e desvalorização profissional acabam por questionar a escolha pela formação para atuar na docência. Perguntam se realmente querem aquela vida para si, dificultam a inserção dos(as) estagiários(as) na turma e desaprovam ou até zombam dos esforços materiais e imateriais para trazerem experiências diferenciadas e desafiadoras às crianças.

Apesar de todos estes fatores que atrapalham um bom desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, empenhamos esforços para minimizar tais desafios e garantir uma vivência positiva do(a) estagiário(a) no universo da Educação Infantil, tentando enfatizar os aspectos positivos verificados pelo grupo e analisar criticamente os reais motivos que geraram as dificuldades e as experiências negativas vivenciadas, de modo que os(as) estagiários(as) possam aprender não somente com os acertos, mas também com os equívocos e as dificuldades que caracterizam as ações humanas no desenvolvimento das ações que envolvem a profissão.

Um cuidado que temos enquanto professores organizadores da disciplina de estágio é fazer com que a regência/intervenção dos(as) estagiários(as) com as crianças não se dê muito ao final das horas previstas, pois há necessidade de que o(a) estudante retorne à universidade e socialize com os(as) colegas suas experiências, já que defendemos o fato de que o processo de reflexão a partir das situações vividas torna-se primordial na constituição da profissionalidade docente. Pensando nisso, reservamos um tempo propício no final da disciplina de estágio para que os(as) acadêmicos(as) possam socializar com os(as) demais colegas de seu grupo de formação como foi todo o processo de estágio, evidenciando os avanços e os percalços encontrados, a fim de que todos possam aprender com o caminhar dos demais. Como pontuam Nascimento e Lira (2019, p. 120), “[...] esta etapa educacional requer do professor uma especificidade, a qual visa atender as particularidades das crianças pequenas, o que demanda saberes que devem ser obtidos ao longo do processo formativo dos docentes [...]”, especialmente por meio do estágio.

Considerando que no cenário brasileiro a preocupação com a formação dos profissionais da Educação Infantil é recente, é importante que os cursos de Pedagogia considerem este campo de atuação e incluam efetivamente em seus currículos discussões que contemplem as especificidades da docência com crianças de 0 a 6 anos de idade, com carga horária condizente ao aprofundamento teórico-prático e temáticas relacionadas ao fazer docente com crianças nessa faixa etária. As tensões evidenciadas na análise curricular das disciplinas específicas de estágio dos dois cursos explicitam desafios recorrentes à área, que historicamente foi marginalizada nas políticas públicas educacionais e os reflexos dessa condição se fazem presentes também no âmbito formativo. Com carga horária limitada e questões específicas as quais configuram o campo de estágio observamos um contexto que compromete a formação para a docência com as crianças menores de 6 anos.

5 Considerações finais

A tarefa de tecer reflexões acerca do estágio curricular supervisionado voltado para a Educação Infantil no curso universitário de formação de professores é uma forma de evidenciar a sua importância para o processo de constituição da docência e revelar a necessidade de se ter uma articulação bem estruturada entre a universidade e o campo de estágio, futura seara de atuação. Defendemos que esse processo de contato dos(as) estagiários(as) com as crianças nas instituições educativas deve ser uma ação estratégica e organizada para que a inserção deles no futuro universo de trabalho seja profícua e garanta variadas aprendizagens, permitindo assim uma formação profissional adequada.

Vale registrar que a educação das crianças pequenas no Brasil apresenta uma realidade que expressa o seu processo histórico de constituição no país, como também as experiências internacionais, especialmente europeias e americanas. Por esses motivos, a Educação Infantil expressa ainda muitas lacunas e problemáticas porque no país essa etapa educacional sempre foi relegada e tida como um espaço de inserção das experiências internacionais, sem considerar o contexto local e as características das crianças atendidas.

Tais fatores colaboraram para constatar que no Brasil ainda estamos caminhando para a construção adequada de um trabalho pedagógico que atenda as especificidades de uma ação voltada para as crianças de 0 a 6 anos. Do mesmo modo que as crianças e a infância são marginalizadas das políticas públicas, infelizmente, a Educação Infantil e a formação dos profissionais para atuar nessa etapa do ensino foram e continuam sendo negligenciadas nas instâncias formativas, uma vez que o foco dos cursos de Pedagogia recai para a formação do profissional para atuar no Ensino Fundamental e as preocupações giram em torno das habilidades de leitura, escrita e cálculo. A secundarização das crianças, de suas necessidades e de suas especificidades, acaba por configurar uma docência fragilizada, com lacunas na formação, dando sequência a um ciclo de desvalorização do profissional que atua com elas e do próprio trabalho educativo a ser desenvolvido.

A reflexão aqui proposta buscou problematizar o papel do estágio supervisionado na Educação Infantil e sua configuração em dois cursos de Pedagogia do estado do Paraná. Identificamos semelhanças na forma de organização e do formato de acesso dos estudantes ao campo, inclusive com situações semelhantes no que diz respeito à carga horária e desafios enfrentados. A partir dos contextos particulares apresentados esperamos ter fomentado reflexões que suscitem uma ressignificação de como podemos encaminhar as ações na formação inicial dos pedagogos de um modo geral. Verificamos que uma iniciação adequada nos contextos de trabalho por meio dos estágios curriculares supervisionados pode auxiliar o futuro pedagogo a pensar na especificidade da docência na Educação Infantil e de que modo o profissional precisa entender a criança e organizar vivências qualitativas com e para ela. Vale ressaltar que para isso ocorrer defendemos que o acadêmico da Pedagogia deve realizar o estágio num universo que o acolha, que permita a visualização de boas experiências educativas e que o coloque em contato empático com as crianças, sempre sob a supervisão de um docente

universitário e de uma equipe da instituição campo de estágio que o ajudem a pensar sobre todos os elementos que compõem o trabalho pedagógico com as crianças de até 6 anos de idade.

Referências

ARTUR, A. **A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante processos de supervisão em estágio**. 301f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Évora. Évora, 2015.

BALISCEI, J.; SAITO, H. T. I. Há um homem na educação infantil! masculinidades e ações pedagógicas de cuidados e educação de crianças. **Gênero**, Niterói, v. 21, n. 2, p. 296-320, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/49993>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, dez. 2017.

BUSS-SIMÃO, M.; MAFRA-REBELO, A. H. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 245-264, set./out. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0104-406020190005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CÓCO, V. Formação inicial e docência na Educação Infantil. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 95-112, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5906>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DOMINICO, E.; LIRA, A. C. M.; SAITO, H. T. I. S.; YAEGASHI, S. F. R. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Rev. Bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 215-234, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/4272/0>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DRUMOND, V. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma pedagogia da infância. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 288-302, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288/37544>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FLORES, M. L. R. A construção do direito à Educação Infantil. Avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 206-225, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3679>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GATTI, B. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Rev. FAEEBA- Ed e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar.2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GUIMARÃES, V.; MARCHIORI, A. F.; MELLO, A. da S. Relações colaborativas entre universidade e escola na formação docente com a Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 6, n. 15, p. 122-136, out. 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/59>. Acesso em: 20 jul. 2020.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LUCAS, M. A. O. F.; SAITO, H. T. I.; LAZARETTI, L. M. Reflexões sobre o ensino da língua escrita em tempos de ampliação da escolarização obrigatória. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 901-919, set./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3456>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAGALHÃES, C. Estágio: superação do espontaneísmo e docência na educação. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14201>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOREIRA, J. A.; SAITO, H. T. I.; VOLSI, M. E. F.; LAZARETTI, L. M. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na Educação Infantil? “Novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/38>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NASCIMENTO, S. M. de B.; LIRA, A. C. M. Docência na Educação Infantil: que formação esperamos? **Camine**, Franca, v. 11, n. 1, p. 110-123, 2019. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2740>. Acesso em: 20 jul. 2020.

OSTETTO, L. E.; MAIA, M. N. V. G. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SAITO, H. T. I. **Contribuições do contextualismo a proposições de processos formativos de profissionais da Educação Infantil**. 134 f. Relatório final do estágio de pós-doutoramento – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

SAMIA, M. M. Singularidades na constituição da profissionalidade de professoras da Educação Infantil. **Poiésis**, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 113-134, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5901>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, L. A. **Linguagem oral na Educação Infantil**: análise de currículos de cursos de Pedagogia. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

SOUZA, M. C.; PÉREZ, B. C. Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 285-302, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4170>. Acesso em: 20 jul. 2020.