

**O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional**

***The supervised internship in early childhood education: challenges for professional integration***

Dijnane Vedovatto  
Bianca Carolina Marcasso Rossi  
**Universidade Federal de São Carlos**  
São Carlos - Brasil

**Resumo**

O estágio curricular supervisionado é evidenciado na literatura como um relevante período, no qual o futuro professor pode se inserir no campo profissional, porém também é identificada a existência de muitos desafios para que isso ocorra, como o distanciamento entre a formação inicial e o campo profissional. O objetivo deste trabalho é analisar a perspectiva dos profissionais envolvidos com os estágios na etapa da Educação Infantil. A referida pesquisa, de abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, contou, como instrumentos de coleta de dados, com a análise documental e a entrevista semiestruturada com dez profissionais da Educação Infantil que estavam recebendo ou já haviam recebido estagiários. Os dados indicam a necessidade de maiores orientações em relação ao estágio curricular supervisionado em docência, bem como uma maior aproximação entre a escola e a universidade.

**Palavras-chave:** Estágio curricular supervisionado; Inserção profissional; Formação docente.

**Abstract**

The supervised curricular internship is highlighted in the literature as a relevant period in which the future teacher can enter the professional field, but there are also many challenges to this, such as the gap between initial training and the professional field. The aim of this study is to analyze the perspective of the professionals involved in internships at the Early Childhood Education stage. This exploratory-descriptive qualitative research used, as data collection instruments, documentary analysis and semi-structured interviews with ten Early Childhood Education professionals who were receiving or had already received interns. The data indicates the need for greater guidance in relation to the supervised curricular internship in teaching, as well as a closer relationship between the school and the university.

**Keywords:** Supervised curricular internship; Professional insertion; Teacher training.

## O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional

### 1. Introdução

O início da carreira docente é marcado por muitos sentimentos, como o medo, a ansiedade, a insegurança e a angústia (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; HUBERMAN, 2000; SOUZA; BARROS, 2021). Este período constitui-se no momento de inserção profissional docente e pode ser entendido como a passagem de estudante a professor (LIMA *et al.*, 2007; MARCELO GARCÍA, 1999; VAILLANT, 2016). Trata-se de um período decisivo, crítico e de aprendizagem intensa da profissão, no qual os professores vão adquirindo conhecimento profissional (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000; VAILLANT, 2021).

Em muitas ocasiões, a inserção profissional principia durante os cursos de formação inicial, por meio do estágio curricular supervisionado e práticas de ensino (LIMA *et al.*, 2007). É neste processo que o futuro professor apreende a estrutura de funcionamento da própria profissão (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000). Entretanto, para que a apreensão possa ocorrer, é preciso que a inserção ocorra de modo intencional e sistematicamente planejado (ANJOS; MILLER, 2014; FERREIRA *et al.*, 2017).

É necessário destacar a relevância do apoio no período inicial da docência, a fim de assegurar profissionais motivados e comprometidos (MARCELO GARCÍA, 2010). Isto é, a permanência na carreira possui relação direta com o apoio oferecido ao futuro professor, principalmente por parte do professor da educação básica que recebe o estagiário (PEREIRA *et al.*, 2018).

Além das questões apresentadas, a etapa de Educação Infantil se constitui como um campo recente, que possui a sua identidade em permanente construção (CAMPOS, 2012; PEROZA; MARTINS, 2016; MOREIRA *et al.*, 2020; NUNES; CORSINO, 2011). Há uma ideia que perpassa o imaginário social, de que, para atuar nesta etapa, basta ser mulher, com um “dom” natural para a realização de tal tarefa (MOREIRA *et al.*, 2020; SOUZA; MELO, 2018; CERISARA, 2002; ONOFRE; MARTINS, 2015, 2017; ONOFRE, TOMAZZETTI; MARTINS, 2017). Esta perspectiva dificulta a profissionalização docente na Educação Infantil (ONOFRE; MARTINS, 2015).

Diante da relevância do período de inserção profissional para a constituição da identidade e da profissionalização docente, bem como das dificuldades que a circundam, especialmente na etapa da Educação Infantil, emergiu a seguinte questão: como ocorre a

inserção profissional de estagiários na etapa da Educação Infantil na rede municipal de São Carlos, interior de São Paulo? O presente trabalho é resultado de parte de uma pesquisa de mestrado, sendo o objetivo deste artigo analisar a percepção dos profissionais envolvidos no estágio curricular supervisionado, como inserção profissional de estagiários na etapa da Educação Infantil, na rede municipal de ensino de São Carlos, interior de São Paulo. Partiu-se do pressuposto de que o processo de inserção docente iniciado no estágio curricular supervisionado, se for coletivamente planejado e com um acompanhamento específico, pode ter grande potencial formativo.

## **2. Aspectos históricos e sociais da formação docente e a Educação Infantil**

Ao longo do tempo, a formação profissional docente foi marcada por distintas concepções. Tardif (2013) apresenta três principais momentos, denominados como “idades do ensino”. Na primeira idade, denominada “idade da vocação”, concentrada no período do século XVI ao XVIII, era predominante a ideia do ensino como “profissão de fé”, não existindo formação para aqueles que atuavam. A partir do século XIX, na “idade do ofício”, com o surgimento dos Estados-nações, foi iniciado um processo de gradual ruptura com as igrejas e comunidades religiosas protestantes e católicas, emergindo as primeiras redes públicas e laicas de ensino. Posteriormente, na “idade da profissão”, a partir da segunda metade do século XX, as universidades começaram a promover a formação docente, com embasamento científico. As “idades do ensino”, de acordo com Tardif (2013), não seguem uma linearidade e podem ser coexistentes.

Historicamente, no campo da Educação Infantil, Moreira *et al.* (2020) explicam que a formação docente para atuar com bebês e crianças pequenas era praticamente nula, predominando a ideia de que ser mulher já era o suficiente para a realização desta tarefa. Neste sentido, Onofre e Martins (2015) afirmam que a concepção em relação às mulheres como “educadoras natas”, que realizam seu trabalho por “dom”, está presente ainda na sociedade atual, influenciando o papel docente na Educação Infantil, ressaltando constantemente a sua desvalorização profissional, ao se ignorar a necessidade de formação e aperfeiçoamento para o trabalho docente nesta etapa (ONOFRE; MARTINS, 2015).

A partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), a formação docente passou a ser prevista em nível superior. Porém, na etapa da Educação Infantil continuou sendo aceita a formação mínima em nível médio, na modalidade normal superior, sendo considerados professores todos os que atuavam diretamente com

## *O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional*

crianças em creches e pré-escolas. Ademais, há atualmente a precarização de alguns cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil (ONOFRE; MARTINS, 2015, 2017; ONOFRE; TOMAZZETTI; MARTINS, 2017), implicando ainda na desvalorização da profissão docente e sua remuneração, para os atuantes nesta etapa do ensino (MOREIRA *et al.*, 2020).

É necessário ainda um destaque para a abordagem sobre a relação estabelecida entre os pares, desde a formação inicial, assim como para a aproximação entre a universidade e a escola. Estas relações são de extrema importância, tanto para a constituição da identidade docente, como para a profissionalização, o que destaca o momento do estágio curricular supervisionado durante a formação inicial, como um momento privilegiado no qual ocorrem as primeiras inserções profissionais.

### **2.1 O estágio curricular supervisionado**

O estágio curricular supervisionado se constitui como um período em que o licenciando (estagiário) passa por um processo de aprendizagem sobre os elementos constitutivos de uma determinada profissão, sendo indispensável, para a sua realização, o envolvimento do estagiário, do professor da escola e do professor formador da universidade (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015a, 2015b). Para uma grande parcela dos futuros professores, este se constitui como o primeiro contato com a realidade profissional docente.

No Brasil, os estágios possuem embasamento na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que abrange todos os tipos de estágios. O referido documento apresenta, em seu artigo 3º, o termo “acompanhamento efetivo”, que, no caso da formação docente, seria realizado tanto pelo professor da universidade, como pelo professor da Educação Básica, que recebe o estagiário. Em similitude, em seu artigo 9º, a legislação estabelece que deve haver supervisão e orientação por parte do profissional que acompanhar o estagiário.

Apesar de a Lei poder ser considerada um avanço em relação ao papel do estágio curricular supervisionado na formação de professores (ARAÚJO, 2014), ainda é necessário que ocorra inicialmente uma formação aos professores que irão receber os estagiários, isto

é, aos professores colaboradores, assim, o estágio curricular supervisionado pode ser valorizado como momento imprescindível de formação e profissionalização docente (CYRINO; SOUZA NETO, 2015). Também não estão legalmente claros a própria supervisão do estagiário e os papéis dos envolvidos neste processo; Vedovatto Iza e Souza Neto (2015a) alertam para o fato de que nem sempre o professor da universidade possui formação para realizar a função de supervisão e orientação.

No Brasil, Souza Neto, Sarti e Benites (2016) afirmam, em relação aos professores colaboradores, que os mesmos não se reconhecem como formadores dos futuros docentes, em geral limitando-se à abertura de suas salas de aula para o cumprimento das atividades exigidas pela instituição formadora. Neste sentido, é muito comum que também os estagiários não reconheçam os professores colaboradores como participantes de sua formação (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016).

Para que o estágio possa de fato contribuir para a construção da identidade docente, é preciso que a profissionalização seja compreendida como elemento norteador dos estágios curriculares supervisionados (ARAÚJO, 2019). Deste modo, Sarti (2019) afirma que é necessário atribuir aos professores colaboradores um papel ativo na formação das próximas gerações docentes.

Portanto, no decorrer do estágio curricular supervisionado é fundamental que ocorra a reflexão do licenciando em relação à organização da instituição escolar, bem como sobre o papel profissional docente. Desta maneira, o período do estágio, ou seja, de iniciação à docência, poderá contribuir para a redução dos impactos durante a inserção profissional, quando o futuro professor já assumir o papel de professor iniciante, conforme abordado a seguir.

## **2.2 Inserção profissional docente**

A inserção profissional constitui-se como o período de ingresso na carreira, de iniciação à docência, isto é, na passagem de estudante a professor (LIMA et al., 2007; MARCELO GARCÍA, 1999; VAILLANT, 2016). Trata-se de um período intenso e decisivo, de muitas aprendizagens sobre a própria profissão (TARDIF, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000; VAILLANT, 2021). É um momento inevitável, pelo qual todos passarão, porém, dependendo das formas e das condições do contexto em que o iniciante se insere, pode ocorrer de modo mais brando para uns, mas nem tanto para outros (CRUZ; FARIAS, HOBOLD, 2020; VAILLANT, 2016). O período de inserção profissional é fundamental para a consolidação das bases da

## *O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional*

formação, contando com as lógicas de acompanhamento, de integração com a cultura profissional docente (NÓVOA, 2009).

Para os estudantes dos cursos de licenciatura, a inserção profissional começa na própria formação inicial, por meio do estágio curricular supervisionado e de outras práticas de ensino, todavia, o contato ainda é externo, pelo fato de não serem ainda efetivamente profissionais (LIMA *et al.*, 2007). Entretanto, desde o momento de estágio curricular supervisionado, é possível que o futuro professor já vivencie o “choque com o real”, assim como o professor iniciante (LIMA *et al.*, 2006).

Os professores iniciantes ou principiantes são caracterizados como os recém-licenciados, os certificados profissionalmente, que se encontram em uma fase de aprendizagem intensa, cercados por incerteza e dúvidas que ultrapassam as questões educativas, isto é, aqueles que estão no período de inserção profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020).

Há na literatura uma variedade de definições acerca do período de duração considerado como início da carreira docente (SOUZA; BARROS, 2021). Dentre essas definições, Huberman (2000) afirma que se trata aproximadamente dos três primeiros anos, apresentando os aspectos do “choque de realidade”, “sobrevivência” e “descoberta”.

O “choque com o real” é definido como as diferenças existentes entre os ideais e as realidades do contexto de atuação docente (HUBERMAN, 2000). O autor acrescenta que este “choque com o real” corresponde ao período de “sobrevivência” na carreira, considerando uma série de aspectos, como: o aspecto pedagógico, as relações interpessoais, a indisciplina dos alunos, os recursos materiais, entre outros. Paralelamente ao período de “sobrevivência”, há a fase da “descoberta”, que, de acordo com Huberman (2000), é marcada pelo entusiasmo inicial do professor iniciante em finalmente fazer parte do corpo docente e ter responsabilidades com a sua turma. A “descoberta” pode possibilitar que o iniciante suporte o “choque do real”, acarretando a permanência na carreira docente.

A maneira como ocorre a inserção docente pode resultar em permanência ou abandono da profissão, causado, por exemplo, por um fracasso no momento inicial como professor (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; ANDRÉ, 2012; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; SOUZA;

BARROS, 2021; TARDIF, 2000). Neste sentido, Cruz, Farias e Hobold (2020) apresentam como possibilidade a indução profissional, que está atrelada ao acompanhamento do docente iniciante/principiante durante a inserção profissional, demandando políticas públicas para a realização de programas de indução e outras ações que possuam a mesma finalidade (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Para Alarcão e Roldão (2014), a indução profissional docente está relacionada à combinação de esforços entre a instituição formadora e as escolas, vinculados ao contexto de trabalho (lôcus da socialização profissional), desde os estágios curriculares supervisionados.

Nóvoa (2019) se refere ao período de indução como um “*entre-deois*”, ou seja, entre a formação e o exercício profissional. O autor afirma que a indução profissional requer uma articulação consolidada entre as instituições universitárias (responsáveis pela formação de professores), as políticas educativas e os professores da Educação Básica, o que pressupõe uma maior presença pública da profissão. O autor destaca a demanda por ambientes favoráveis às aprendizagens e à socialização profissional, considerando, na própria formação docente, um terceiro gênero do conhecimento: o conhecimento profissional docente.

Portanto, é notável que o momento da inserção profissional se relaciona a questões imprescindíveis à formação docente, como a construção da identidade profissional e a profissionalização dos professores. Trata-se de uma etapa que requer apoio e acompanhamento sistematicamente planejados, a fim de contribuir para uma sólida formação e retenção dos profissionais, fortalecendo a profissão docente.

### **3. Metodologia**

O presente trabalho é oriundo de parte de uma pesquisa de mestrado, de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de caráter exploratório-descritivo (MARCONI; LAKATOS, 2003). A pesquisa foi 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, com os pareceres nº 4.869.969 e nº 4.988.383, sendo todos os procedimentos éticos adotados – Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2016). Houve ainda a submissão e aprovação da pesquisa junto à secretaria responsável pela educação no município.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: análise documental e entrevista semiestruturada. Na etapa da análise documental, foram selecionados para a análise os seguintes documentos: a Lei nº 11.788/2008 (que dispõe sobre o estágio de estudantes); a Lei

## *O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional*

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. Esta etapa totalizou 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 houvessem tido a experiência de ter recebido estagiários em outros anos.

O período de realização das entrevistas abrangeu um contexto pandêmico, em que as aulas presenciais foram substituídas por aulas em meios digitais (Portaria nº 343/MEC, de 17 de março de 2020), o que demandou a utilização de vias remotas de comunicação instantânea. Todos os convidados optaram pelo uso do *Google Meet*®, devido à familiaridade com este recurso, sendo utilizados apenas os áudios para a transcrição integral e posterior análise.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016), por meio da qual os dados foram organizados e categorizados. Foi realizada a triangulação, confrontando os dados obtidos, dialogando com os referenciais teóricos e os objetivos da pesquisa. Por meio desse processo será apresentado o seguinte eixo: *“Inserção profissional: procedimentos burocráticos e pedagógicos”*, a seguir.

### **4. Inserção profissional: procedimentos burocráticos e pedagógicos**

Neste eixo, serão apresentados e discutidos os aspectos voltados aos procedimentos de inserção profissional docente na rede de ensino de São Carlos, bem como os desafios do estágio curricular supervisionado na etapa da Educação Infantil.



#### 4.1 A burocracia como um grande desafio

O aspecto burocrático foi recorrente nos depoimentos dos participantes, sendo indicado que os procedimentos de inserção de estagiários no contexto escolar passam por um processo burocrático e fragmentado, conforme a seguinte fala de um diretor de escola: “O que a gente faz mais diretamente é o controle administrativo de horas [...] não é nem a questão de observação pedagógica [...] então eu acho que tem um... é uma falha do processo” (D2A)<sup>i</sup>.

Também nas falas de uma coordenadora pedagógica e uma professora, esses aspectos são revelados: “É, essa parte administrativa... eu não tenho acesso” (C2) e “Atualmente eu não sei qual é o procedimento aqui da Prefeitura, eu acho que agora tá bem mais burocrático, eu acho que tem que ser via Secretaria, né?” (P2A). Os depoimentos revelam imprecisões em relação aos procedimentos para a realização dos estágios curriculares supervisionados, existindo a preocupação com o âmbito pedagógico – porém a questão burocrática relacionada aos estágios se destaca.

Ao serem indagados sobre os procedimentos necessários para o início dos estágios nas escolas, alguns trâmites burocráticos foram apontados pelos participantes: “universidade manda esse convite para a Secretaria, e a Secretaria [...] repassa esses convites para os diretores das escolas, [...] e os diretores convidam os professores que queiram receber os estagiários na sala de aula” (C1). Também na fala de um diretor: “passa pela Secretaria, pela universidade, aí tem uma série de documentações” (D1A). Uma professora também explica: “a direção recebe da SME [Secretaria Municipal de Educação] uma... a proposta, os professores entram em contato com a SME e falam [...] façam um levantamento na escola de quem, quantos professores têm interesse” (P1A).

Os participantes afirmam que há trâmites legais para que o estágio curricular supervisionado possa ocorrer. Primeiramente, este tipo de estágio é assegurado pela universidade, conforme a Lei nº 11.788/2008. Os professores universitários, isto é, os supervisores de estágio, realizam previamente um levantamento junto à Secretaria Municipal de Administração e Gestão de Pessoas e junto à Secretaria Municipal de Educação, para tomarem conhecimento das possíveis unidades escolares que receberiam os estagiários, encaminhando assim um documento denominado Termo de Compromisso de Estágio (TCE), a ser estabelecido entre as instituições, para firmar o convênio com a rede de ensino

## *O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional*

municipal. Neste, está inclusa a contratação de seguro contra acidentes pessoais, para cada estagiário, como está previsto na Lei referente ao estágio.

Em seguida, a Secretaria Municipal de Administração e Gestão de Pessoas verifica essa documentação e posteriormente a encaminha à Secretaria Municipal de Educação. Esta possui a função de validar a documentação recebida e encaminhá-la às escolas. Cabe ainda às Secretarias a realização da consulta às escolas, a fim de verificar a possibilidade de recepção de estagiários. Conforme a fala de uma diretora: “eu recebo essa informação por dois canais: pela minha supervisão de ensino, que atua na Secretaria Municipal de Educação, e sempre recebo essa informação também da Secretaria Municipal de Gestão de Pessoas” (D1B).

Entretanto, ao serem indagados sobre quais são os procedimentos de inserção de estagiários, foi possível notar uma visível fragmentação entre os “procedimentos administrativos/burocráticos” e os “procedimentos pedagógicos”. Uma das coordenadoras afirma: “não vou saber te responder em relação à parte administrativa; agora, em relação à parte pedagógica [...], que o estagiário, ele tenha a boa vontade [...] ele esteja disposto a... participar” (C2). Também na fala de uma diretora: “É, eu acho que é o contato com a Secretaria de Educação, em primeira instância assim, em primeiro, depois com a direção, aí tem que ver as possibilidades” (D2B). E na fala de uma professora: “Então, é, normalmente chega assim, o diretor fala assim: ‘você aceita o estagiário?’” (P2A).

A burocracia foi apontada na fala dos entrevistados como um grande desafio em relação ao estágio curricular supervisionado, conforme uma coordenadora: “as dificuldades, eu acho que a burocracia” (C1). Nas falas dos diretores: “se eu pensar no geral, eu talvez veja os trâmites legais como uma dificuldade também, porque é um processo que ele não é rapidíssimo, não é curtinho” (D1B); “eu fui atrás para receber, a menina veio aqui, no caso da que eu estou recebendo, ela veio atrás, eu fui atrás da Secretaria, quer dizer, criou uma demanda pra mim” (D2A). Também afirmou D2B que “podia ser menos burocrático”. Por sua vez, uma professora afirmou: “eu acho que agora tá bem mais burocrático; quando eu fiz, na minha faculdade, era direto na escola” (P2A).

Por meio desses depoimentos, torna-se claro que a recepção do estagiário acaba por aumentar o próprio trabalho. Cyrino e Souza Neto (2017) explicam que, mesmo com a

existência da Lei nº 11.788/2008, não está explícita a função formal em relação aos estagiários, além do fato de os estágios curriculares supervisionados não se constituírem como uma necessidade imediata da escola, fazendo com que os modos como contribuem sejam pensados apenas quando os licenciandos se fazem presentes.

Nesse contexto, na maioria das vezes os acordos interinstitucionais, quando estabelecidos, permanecem no âmbito burocrático (CYRINO; SOUZA NETO, 2017). Os autores afirmam que este fato ocorre em virtude de várias questões, como: o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas; o escasso apoio das políticas públicas; as condições objetivas para a formação docente das escolas e universidades; e os modelos de formação de professores.

A perspectiva dicotômica presente nos cursos de formação docente contribui para uma visão limitada, falha e meramente burocrática em relação ao estágio curricular supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2006). Sendo assim, Cyrino e Souza Neto (2017) defendem a ideia de um modelo de formação profissional, no qual os estágios estejam em posição central no currículo, sem a hierarquização entre os saberes, contando com o estabelecimento de parcerias formais e com o esclarecimento dos papéis de cada envolvido no processo. Deste modo, é possível a formação docente no próprio campo profissional de atuação.

#### **4.2 Parceria entre a universidade e a escola**

A parceria entre a instituição formadora e as escolas da Educação Básica é algo imprescindível à formação docente. Porém, mesmo com a presença de uma legislação vigente sobre o estágio, esta relação é ainda muito fragilizada e requer fortalecimento.

Em muitos casos, os estagiários são considerados somente como estudantes, vinculados às universidades, podendo suscitar nos professores colaboradores sensações de estarem sendo avaliados e criticados, conforme apontado por uma coordenadora: “o estagiário, muitas vezes, acha que vai pra analisar o professor e não percebe que ele pode aprender muito com esse professor” (C2). Também por uma professora: “É, acho que a dificuldade é de a gente ser avaliado, né? [...] ter uma outra pessoa na sala e ser avaliado é muito difícil” (P2A). Uma diretora complementa: “talvez a crítica aos estagiários sempre seja assim, alguém de fora, que veio pra observar e criticar” (D2B). De acordo com as falas dos profissionais, essa visão em relação aos estagiários pode estar vinculada a fragilidades na parceria entre universidade e escola, possivelmente devido a imprecisões de orientações aos estagiários no momento de inserção nas escolas.

## *O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional*

Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, os entrevistados indicaram em seus depoimentos algumas possibilidades de parcerias profícuas, conforme observado a seguir: “uma conscientização, um maior diálogo com os professores [...] teria que ter essa formação, essa conscientização da importância da gente tá recebendo esses estagiários nas escolas” (C1). A diretora D1B explica sobre o estagiário: “vai estar sendo acolhido por esse docente, vai aprender, vai poder auxiliar muitos, e, dentro do que é especificado e do que é legal, acolhem e aproveitam, é... surge essa relação de muita proximidade”. Também exemplifica a professora P1B: “se tivesse realmente um incentivo, pode ser que outros professores teriam mais interesse realmente em... receber esses estagiários”.

Os excertos revelam a necessidade de planejamento conjunto entre a universidade e a escola, em relação aos estágios curriculares supervisionados, por meio da indução profissional. Esta se caracteriza como uma fase sensível à formação de professores, atrelada a toda a trajetória profissional, bem como ao modo como ocorrem as interações entre pares e no ambiente escolar (NÓVOA, 2009), integrando a inserção profissional docente.

Ao tratar sobre a inserção profissional, vale ressaltar que a experiência prática em si não se constitui como formadora, sendo necessário um trabalho sistematizado por toda a equipe escolar, promovendo o acolhimento e acompanhamento do estagiário (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015b). Nas seguintes falas, é possível identificar este fato: “lembro quando me formei, a gente cai na sala de aula e fala ‘socorro!’ [...] imagina a pessoa recém-formada [...] se o estágio puder ser mais participativo” (D2B). Na fala da coordenadora C1: “teria que ter um projeto mais amplo que contemplasse essa abertura mesmo da universidade com as escolas”. No depoimento das professoras: “não tem uma diretriz, de como vai funcionar esse estágio” (P2A); “E aí, se tem uma programação, às vezes o estagiário até consegue ir um dia antes para conhecer a escola, que não vai ser o dia que vai ficar” (P1A). Nas falas, além da necessidade de planejamento dos estágios, nota-se a existência de uma preocupação com a questão burocrática. Entretanto, nos depoimentos existem lacunas denunciadas em relação à formação do futuro professor.

As coordenadoras pedagógicas, por fazerem parte de um cargo oriundo de um concurso público recente na rede municipal, seguido de um contexto pandêmico, ainda não tiveram a oportunidade de estabelecer contato com a questão do estágio.

Os diretores, por sua vez, destacam ações voltadas à recepção de estagiários em conformidade com o previsto, em caráter burocrático, indicando ser o acompanhamento e a orientação pedagógica um papel das professoras. Conforme a Lei nº 11.788/2008, em seu parágrafo primeiro do artigo terceiro, o estagiário deve ter acompanhamento efetivo por um supervisor da parte concedente. No caso da formação docente, este acompanhamento deve ser feito pelo professor colaborador da escola receptora do estagiário e pelo professor da disciplina de estágio na universidade (ARAÚJO, 2014).

Nos depoimentos das professoras, foi ressaltada uma demanda por orientações claras em relação ao estágio curricular supervisionado em docência na Educação Infantil, afirmando que não recebem nenhum tipo de instrução, tanto por parte da Secretaria de Educação, como da coordenação pedagógica, da direção escolar e da universidade. Todavia, é preciso considerar o fato de que, nos documentos analisados, não consta nas atribuições dos cargos de coordenação pedagógica e direção escolar a função de orientar os professores em relação ao estágio, nem a orientação aos próprios estagiários – sendo estes documentos: a Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), a Lei nº 13.889/2006 (SÃO CARLOS, 2006), o Edital nº 001/2019 (SÃO CARLOS, 2019) e a Lei nº 18.960/2018 (SÃO CARLOS, 2018).

Quanto à Lei nº 11.788/2008, apesar de constituir um avanço por reconhecer a necessidade de acolhimento e acompanhamento dos estagiários, transcendendo a ideia de mera recepção (ARAÚJO, 2014), necessita de uma melhor definição quanto à orientação aos futuros docentes, ou seja, os estagiários. Desse modo, deve-se ainda evidenciar o papel imprescindível que os professores colaboradores possuem diante da formação e profissionalização docente (CYRINO; SOUZA NETO, 2015).

Em relação ao estágio supervisionado, não foram identificadas instruções no estatuto da educação do município (SÃO CARLOS, 2006). Em seu artigo 5º, constam apenas algumas orientações em relação à formação permanente dos profissionais da educação, que podem ser promovidas diretamente pelo Poder Executivo ou por outras instituições, como as universidades. Consta ainda nesse mesmo artigo a indicação de trocas de experiências entre os profissionais da rede, incluindo pesquisadores de áreas que se relacionem aos níveis de ensino que são ofertados.

## *O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional*

Ao analisar o edital referente ao concurso público do município para os cargos de diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino (SÃO CARLOS, 2019), verificou-se no anexo II, onde constam as descrições das atribuições dos empregos, a ausência de informações acerca dos estágios curriculares supervisionados. No segundo item, referente às atribuições para o cargo de coordenador pedagógico, é explicitado que devem ser elaborados planos de trabalho e cronogramas de reuniões com a equipe de professores, indicando metas, estratégias de formação, acompanhamento e avaliação dos docentes em exercício na rede municipal.

Em similitude, a Lei que altera o estatuto da educação do município (SÃO CARLOS, 2018), passando a incluir os cargos de diretor de escola, diretor adjunto de escola, coordenador pedagógico e supervisor de ensino, também não apresenta orientações sobre os estágios curriculares supervisionados. Este fato é perceptível devido ao texto que versa sobre as atribuições dos referidos cargos ser idêntico ao do edital do concurso público (SÃO CARLOS, 2019).

Considerando as análises dos referidos documentos, bem como os depoimentos expostos, é notável a invisibilidade do estagiário. Este se encontra em processo de preparação para pertencer ao campo profissional, portanto, é de extrema importância a organização do currículo dos cursos de formação, buscando estabelecer e manter vínculo entre a escola e a universidade, como um processo gradual e formativo de aquisição da dimensão profissional (NÓVOA, 2019).

### **5. Considerações finais**

Após as análises, verificou-se que o aspecto burocrático emergiu como um dos principais desafios em relação ao estágio curricular supervisionado, assim como foram reveladas algumas imprecisões acerca do conhecimento sobre os procedimentos de inserção dos estagiários nas escolas. Destacou-se ainda o fato de que a legislação concernente ao estágio (BRASIL, 2008) requer maior esclarecimento sobre as ações a serem desenvolvidas junto aos estagiários. No mesmo sentido, em relação aos documentos que regem a educação do município, notou-se a invisibilidade dos estágios curriculares supervisionados, o que conduz os profissionais a estabelecerem suas ações próprias para que o estágio aconteça.

Quanto à parceria entre a universidade e a escola, os dados revelaram a predominância do caráter burocrático sobre o aspecto pedagógico. Esta concepção parece contribuir para a visão dos estagiários apenas como estudantes advindos das universidades, quando também deveriam ser vistos como futuros profissionais docentes.

Entretanto, também houve indicações de possibilidades de parcerias profícuas entre a escola e a universidade, como um processo mais participativo, possibilitando o reconhecimento deste momento como sendo fundamental à formação de professores, capaz de oferecer benefícios a todos os envolvidos no processo.

O presente estudo pode ratificar a importância do estágio curricular supervisionado na formação inicial docente, bem como o seu potencial como oportunidade de formação continuada às professoras colaboradoras. É preciso que seja estabelecida e fortalecida a parceria entre a universidade e a escola, almejando maior articulação entre a formação inicial e a continuada, considerando a formação docente em relação ao campo profissional.

### Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 21 maio 2021.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2021.

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.

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**. 2014. 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.

*O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional*

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

BENITES, Larissa Cerignoni; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; MILISTETD, Michel; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 35-50, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/53390/o>. Acesso em: 6 maio 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 25 jan. 2022.

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).

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 20 maio 2021.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, PR, v. 37, n. 4, p. 401-413, out./dez. 2015. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25521/pdf\\_71](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/25521/pdf_71). Acesso em: 26 jan. 2021.



O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional

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.

FERREIRA, Andreia Dias Pires; CALIL, Ana Maria Gimenes Correa; PINTO, Joseane Amâncio; SOUZA, Mariana Aranha de. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 431-439, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84854915018>. Acesso em: 11 fev. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NOVÓIA, António (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

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-ims/index.php/EL/article/view/161>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Estudio sobre estratégias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, jan./abr. 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/17>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, Alessandro Messias; GOMES, Celso Augusto dos Santos; SILVA, Renan Antônio da; GAZOLLA, Stefano Barra; OLIVEIRA, Felipe Flausino de; GUEDES, Luiz Carlos Vieira. 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/humanidadeseinovacao/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.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional

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://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6767>. 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.

PEREIRA, Steffany Guimarães Pitangui; MILAN, Fabrício João; VON BOROWSKI, Eduardo Batista; ALMEIDA, Thais; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, e-2959, 21 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/37734>. Acesso em: 13 abr. 2021.

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://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2860/2782>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SÃO CARLOS. **Edital nº 001/2019 do concurso público para a educação do município**, de 6 de maio de 2019. Disponível em: <https://ckmservicos.selecao.net.br/informacoes/39/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SÃO CARLOS. **Lei nº 13.889 de 18 de outubro de 2006**, 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://servico.saocarlos.sp.gov.br/consultaleis/index.php?acao=14&lei=1\\_3053#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013889%2C%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%202006.&text=Estrutura%20e%20organiza%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o,educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://servico.saocarlos.sp.gov.br/consultaleis/index.php?acao=14&lei=1_3053#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013889%2C%20DE%2018%20DE%20OUTUBRO%20DE%202006.&text=Estrutura%20e%20organiza%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o,educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 15 fev. 2021.

O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional

SÃO CARLOS. Lei nº 18.960, de 19 de dezembro de 2018, que 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.

SARTI, Flávia 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.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; BARROS, Janailza Moura de Sousa. O processo de inserção profissional de professores da educação básica: revisão sistemática. **Revista Triângulo**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021. DOI: 10.18554/rt.v14i1.5198. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5198>. Acesso em: 18 out. 2021.

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

SOUZA NETO, Samuel de; SARTI, Flávia 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/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13\\_05\\_MAUURICE\\_TARDIF.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf). Acesso em: 6 jan. 2022.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26357052\\_Saberes\\_tempo\\_e\\_aprendizagem\\_do\\_trabalho\\_no\\_magisterio](https://www.researchgate.net/publication/26357052_Saberes_tempo_e_aprendizagem_do_trabalho_no_magisterio). Acesso em: 7 jan. 2020.

VAILLANT, Denise. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 5, p. 5-21, 2016. DOI: 10.15366/jospoe, 2016.5. Disponível em: <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656/7036>. Acesso em: 7 set. 2021.

*O estágio supervisionado em docência na educação infantil: desafios para a inserção profissional*

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: hacía la integralidad de las políticas. Faculdade. **Revista de Currículo e Treinamento de Profesorado**, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. DOI: 10.30827/professores.v25i2.18442. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18442>. Acesso em: 27 jul. 2021.

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.

## Notas

---

<sup>i</sup> As siglas correspondem aos cargos que os participantes ocupam, seguidas de números e letras, para facilitar a compreensão: C1 e C2 (coordenadoras); D1A, D1B, D2A e D2B (diretores); P1A, P1B, P2A e P2B (professoras).

## Sobre as autoras

### Dijnane Vedovatto

Professora associada do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/São Carlos, com licenciatura em Educação Física, mestrado e doutorado em Educação (UFSCar/São Carlos), e pós-doutorado na Universidade de Montreal (UdeM), Canadá. E-mail: [dijnane@ufscar.br](mailto:dijnane@ufscar.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7435-6849>.

### Bianca Carolina Marcasso Rossi

Possui graduação em Pedagogia e mestrado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar/São Carlos. Professora de Educação Infantil na rede de ensino municipal de São Carlos/SP. E-mail: [biancacarolinago@gmail.com](mailto:biancacarolinago@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3120-0796>.

Recebido em: 05/10/2023

Aceito para publicação em: 01/11/2023