


**O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**THE ROLE OF SUPERVISED INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION TEACHER TRAINING**

**EL PAPEL DE LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-182>

Data de submissão: 14/06/2025

Data de publicação: 14/07/2025

Giseliene Medeiros Lima

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Endereço: Alagoas, Brasil

E-mail: Profa.giseliene.medeiros@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6065-5875

Maria Lenilda Caetano França

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Endereço: Alagoas, Brasil

E-mail: maria.franca@penedo.ufal.br

ORCID: 0000-0001-8205-3795

Rafaella Gregório de Souza

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Endereço: Alagoas, Brasil

E-mail: profrafaellagregorio@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1346-4368

RESUMO

A formação docente para a Educação Infantil no Brasil tem sido marcada por discontinuidades, tensões históricas e desafios estruturais. Esse processo oscila entre concepções assistencialistas e propostas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito de direitos. A análise histórica evidencia o desenvolvimento normativo e legal da educação brasileira, desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, até os marcos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010; 2024). O presente artigo discute a centralidade do estágio supervisionado como eixo articulador entre teoria e prática, constituindo-se em espaço privilegiado para a construção do professor-pesquisador. O texto também evidencia fragilidades persistentes na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, que ainda tendem a marginalizar a formação específica voltada à docência na primeira infância. Com base em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, busca-se responder à seguinte problemática: qual a importância do estágio supervisionado na formação do professor de Educação Infantil? Considera-se que uma formação sólida, que valorize a pluralidade das infâncias e os contextos sociais, culturais e históricos nos quais

as crianças estão inseridas, é indispensável para uma atuação docente crítica, ética e transformadora na Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

Teacher education for Early Childhood Education in Brazil has been marked by discontinuities, historical tensions, and structural challenges. This process oscillates between assistentialist conceptions and pedagogical approaches that recognize the child as a subject of rights. The historical analysis reveals the normative and legal development of Brazilian education, from the enactment of the first Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) in 1961 to more recent milestones, such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (2010; 2024). This article discusses the centrality of supervised internship as a key axis connecting theory and practice, constituting a privileged space for the construction of the teacher-researcher. It also highlights persistent weaknesses in the curricula of Pedagogy programs, which often marginalize specific training aimed at teaching in early childhood settings. Based on a qualitative, bibliographic approach, the study seeks to answer the following research question: what is the importance of supervised internship in the training of Early Childhood Education teachers? It is argued that a solid educational foundation—one that values the plurality of childhoods and the social, cultural, and historical contexts in which children are situated—is essential for a critical, ethical, and transformative teaching practice in Early Childhood Education.

Keywords: Teacher Training. Early Childhood Education. Supervised Internship.

RESUMEN

La formación docente para la Educación Infantil en Brasil ha estado marcada por discontinuidades, tensiones históricas y desafíos estructurales. Este proceso oscila entre concepciones asistencialistas y propuestas pedagógicas que reconocen a los niños como sujetos de derechos. Este análisis histórico destaca el desarrollo normativo y legal de la educación brasileña, desde la promulgación de la primera Ley de Directrices y Bases para la Educación Nacional (LDB) en 1961 hasta hitos más recientes, como la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (2010; 2024). Este artículo analiza la centralidad de las prácticas supervisadas como nexo entre la teoría y la práctica, constituyendo un espacio privilegiado para el desarrollo del docente-investigador. El texto también destaca las persistentes debilidades en la estructura curricular de los programas de Pedagogía, que aún tienden a marginar la formación específica centrada en la docencia infantil. Basado en un enfoque bibliográfico cualitativo, este estudio busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la importancia de las prácticas supervisadas en la formación del profesorado de Educación Infantil? Una formación sólida que valore la pluralidad de infancias y los contextos sociales, culturales e históricos en los que se insertan los niños se considera esencial para una enseñanza crítica, ética y transformadora en Educación Infantil.

Palabras clave: Formación del Profesorado. Educación Infantil. Prácticas Supervisadas.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado configura-se como um componente formativo essencial à construção da identidade profissional do pedagogo, uma vez que, por meio de posturas investigativas, oportuniza a reflexão crítica acerca da prática docente, dos desafios inerentes à atuação profissional e das possibilidades de exercer o magistério. Trata-se de um espaço formativo no qual o ensinar e o aprender se entrelaçam, permitindo ao futuro docente vivenciar experiências concretas que articulam teoria e prática. Nesse contexto, o estágio é compreendido como um momento privilegiado de aproximação com a realidade educacional, bem como de inserção nos campos da pesquisa, da extensão e da reflexão pedagógica.

Neste interim¹, o texto propõe um exercício cognitivo acerca do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, inferindo reflexões quanto a suas implicações na Educação Infantil, na perspectiva de formar professores da infância com um olhar aguçado e sensível às explorações infantis em suas singularidades, possibilitando o desenvolvimento integral da criança enquanto sujeito de direitos.

Assim, o presente texto objetiva refletir sobre o papel do estágio supervisionado na formação do professor da Educação Infantil, destacando a ação-reflexão-ação enquanto importante estratégia para as práticas de ensino e estágio com crianças em suas especificidades. Não obstante, o texto está organizado em três seções, a *priori* apresenta-se o estágio supervisionado na formação do pedagogo enquanto *práxis* e a relação entre ensino, pesquisa e extensão. A *posteriori*, relaciona-se a importância do estágio supervisionado para a formação do professor da infância em suas especificidades. E por fim, discorre sobre os desafios e possibilidades do ensino e estágio para formação e atuação prática nas creches e pré-escolas brasileiras.

2 METODOLOGIA

De acordo com Nascimento (2016, p. 1), “a pesquisa pode ser diferenciada quanto à natureza, aos métodos (ou abordagens metodológicas), quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos”. Para este estudo, optou-se pela pesquisa de natureza básica, tendo em vista o pesquisador possuir uma aproximação mais estreita com a realidade estudada por meio da produção de conhecimento gerado a partir de conceitos.

¹ Quanto aos procedimentos éticos, destaca-se que o texto é de caráter qualitativo e de abordagem bibliográfica, levando em consideração a originalidade da temática e com atenção quanto aos dados expostos, não havendo pesquisa com seres humanos que caracterizem a necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética Nacional.

A pesquisa básica objetiva gerar conhecimento novo para o avanço da ciência, busca gerar verdades, ainda que temporárias e relativas, de interesses mais amplos (universalidade), não localizados. Não tem, todavia, compromisso de aplicação prática do resultado. (...) A pesquisa básica pode ser classificada em de avaliação e de diagnóstico (Nascimento, 2016, p. 2).

Quanto a classificação, a pesquisa possui caráter exploratório na tentativa de aclarar o estudo por meio de levantamento bibliográfico, familiarizando e aprofundando no aperfeiçoamento de ideias, bem como de hipóteses.

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2010, p. 42).

Essa classificação exploratória também permite ao pesquisador estabelecer um contato primário, além de se deparar com outras pesquisas semelhantes a temática proposta. Quanto a sua tipagem, para a construção deste trabalho, partiu-se da perspectiva qualitativa, pois considera-se que permite uma maior criticidade, já que o próprio pesquisador poderá interpretar o estudo por ele investigado e de acordo com Gil, (2010) “a análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos”. Em consonância, ainda sobre os objetivos da pesquisa qualitativa:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. (...) procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Sendo assim, optou-se por este tipo de pesquisa pela preocupação com o fenômeno estudado, objetivando compreender, descrever, atribuir significado e sobretudo uma acepção as interpretações atribuídas ao problema norteador, baseada na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam, ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos. Considera a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto de pesquisa.

Quanto a abordagem, optou-se pela perspectiva bibliográfica, pois segundo Gil, (2010), embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Sendo assim, embora possam ser utilizadas em conexão com outras abordagens, a pesquisa bibliográfica se apresenta relevante para

concreção dos objetivos propostos. Entretanto, os resultados advindos dela se dará a partir da compreensão que o pesquisador fará. Ao que concerne a este tipo de pesquisa, Severino (2007, p. 122) assinala que “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”. Ao aproximar-se dessas fontes, poderá surgir temas secundários a serem pesquisados, de forma que podem ser vistas como uma contribuição de autores para futuros estudos.

No que consiste a pesquisa, a organização da proposta aqui alocada considera a necessidade de propor diálogos e pesquisas sobre/com as crianças, rompendo com visões adultocêntricas e considerando as infâncias enquanto o centro das atividades investigativas. Os estudos atuais tem se debruçado em metodologias que tentam capturar as vozes infantis e incorporar as crianças como sujeitos da pesquisa, o que tem favorecido “[...] a visibilidade de diversas formas de viver a infância e concomitantemente a luta pelos direitos das crianças, contribuindo para a consolidação de uma cidadania científica” (Macedo e Santos, 2022, p. 70).

Araújo e Cardoso (2022), corroboram com essas perspectivas e defendem a ideia de que a aproximação do conhecimento científico deve ser fomentada desde a Educação Infantil, a partir de atividades que assegurem o diálogo com a ciência, a partir da lógica da criança. Ainda, acrescentam a necessidade de romper com a divisão de professores e pesquisadores, pois se faz necessário valorizar as contribuições da pesquisa, mas dentro do contexto do trabalho docente e a realidade em que estão inseridos. “A pesquisa realizada in loco, poderá contribuir na construção de sua profissão, fundamentando-se teoricamente e a partir das experiências, favorecendo a prática e a consequente mudança no contexto em que a escola se insere” (p. 24). Assim, “aprender a escutar, observar e refletir sobre a criança enquanto sujeito social e histórico são ações necessárias quando se deseja pesquisá-las” (Araújo e Cardoso, 2022, p. 26).

É consenso entre os autores das pedagogias das infâncias (Sarmiento, 2002, Corsaro 1993; Kishimoto 2007, Kramer 2015, Ostetto 2020, Macedo e Santos 2022, Araújo e Cardoso 2022, Gobbi 2022, Rinaldi 2015, Gomes e Aquino 2019, dentre outros) que é importante a participação política, ativa e cidadã das crianças nas pesquisas, considerando suas infâncias e singularidades partindo de análises interseccionais. Nesse cenário, o rigor acadêmico e metodológico se entrelaça com os fazeres infantis em suas potencialidades e significâncias, de modo que suas vozes precisam ser ouvidas e contempladas, a partir do entendimento da criança como sujeito de direitos que vive sua infância em contextos plurais de desenvolvimento e explorações do mundo.

Assim, considera-se que através da pesquisa básica, exploratória de tipo qualitativa e abordagem bibliográfica é possível situar o lugar da criança e da Educação Infantil por meio de reflexões advindas do estágio supervisionado realizado nos cursos de Pedagogia.

3 FORMAÇÃO DOCENTE, ESTÁGIO E EDUCAÇÃO INFANTIL

A trajetória da formação docente no Brasil é descontínua e repleta de dilemas e crises, descrita por autores como Pimenta (1999, 2003), Gatti (2010), Villela (2000), Nóvoa (1992, 2002), Tardif (2000, 2010), Candau (1997), Azevedo (2000), Saviani (2000, 2009, 2010), Luckesi (2002), dentre outros que apontam caminhos para redigir acerca da profissão docente no Brasil desde a sua criação até a contemporaneidade.

Esse processo de formação iniciou no império com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras letras em 1827. Nesse período histórico, as crianças eram consideradas uma extensão do adulto, não existia a consciência do sentimento de infância como afirmou Ariès (1993) que somente no século XVII e início do século XVIII marca-se o aparecimento da infância e reconhecimento da criança como pessoa distinta, não sendo um adulto em miniatura. O autor apresenta a infância como constructo social, advindo das necessidades sociais e econômicas.

Nessa perspectiva, a história da educação escolar de crianças no Brasil tem início com o processo de colonização pelos portugueses, o qual foi marcado especialmente pela atenção dada pelos jesuítas à educação de crianças e adolescentes indígenas. As crianças eram vistas como mais receptivas, pelo fato de serem novas e aceitarem com mais facilidade as ideias vindas dos jesuítas. Era uma espécie de esperança na geração que eventualmente seria o futuro da colônia, conforme relata Priore (2013).

A constituição de 1934 cita pela primeira vez a necessidade de uma lei específica para o sistema educacional brasileiro, porém o primeiro projeto de lei foi encaminhado em 1948, levando treze anos para sua versão final e posterior aprovação, sendo publicada em 20 de dezembro de 1961. A LDB 4.204/61 (Brasil, 1961) fala sobre a educação de grau primário, de grau médio, de grau médio técnico. No que se refere à Educação Infantil, denomina-a como educação pré-primária e informa que ela tem como destinatários crianças menores de sete anos de idade. Além disso, diz que deve ser ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

A segunda Lei de Diretrizes e bases foi aprovada dez anos após, em 1971 em pleno Regime Militar, a qual vigorou até a aprovação da terceira e última LDB, em 1996. (Lima, 2022). É importante salientar que a lei 5.692 de 1971 não alcança a educação nacional, trata do ensino de 1º e 2º graus, desconsidera a Educação Infantil e outra lei é aprovada para direcionar a educação superior.

O Estado não tinha a Educação Infantil como uma obrigação. Portanto, no então primeiro grau, contemplam-se apenas crianças a partir dos 7 anos de idade. Quando faz menção à pelo contrário, retira-se a ideia de que o Estado poderia auxiliar as famílias que comprovassem não ter condições financeiras para oferecer educação escolar para seus filhos, e também não se fala sobre a iniciativa de empresas quanto a organização e oferta de educação nessa idade (Brasil, 1971). Em síntese, o Estado se exime totalmente do compromisso de oferecer Educação Infantil, deixando para a família total responsabilidade (Lima, 2022).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 determinou que a Educação Infantil fosse oferecida em maternais, jardins de infância e instituições equivalentes, mesmo que as empresas privadas oferecessem esse atendimento aos filhos de seus funcionários. Tais concepções estenderam até o final do século XX estigmatizando a creche como lugar apenas do cuidar, provocando uma dicotomia entre as funções da creche assistencial para os pobres e da pré-escola, esta última vista como lugar que educa, mas um educar que não reconhecia a criança em suas múltiplas infâncias.

De acordo com Lima (2022) a história dos direitos humanos de crianças e adolescentes no Brasil inicia a partir da declaração dos direitos do homem e em seguida das declarações sobre os direitos da criança, com a Convenção Internacional dos direitos da criança- deveres e obrigações e o Brasil é signatário, assim como manifestações do movimento feminista e de estudiosos que questionavam sobre o espaço destinado à Educação Infantil. Nesse momento se reconhece os direitos específicos da criança como o acesso à educação como condição imprescindível ao seu desenvolvimento.

A partir da Constituição de 1988, o Brasil passou a investir nas políticas públicas para o atendimento à criança na faixa etária de (0 a 6 anos), com ênfase após a homologação da Lei nº 8.069/90, que estabeleceu o Estatuto da criança e do Adolescente e representou, no âmbito legal, a possibilidade dos direitos do pequeno cidadão. A Constituição Brasileira garante os direitos das crianças e passa a exigir da sociedade (Estado e família), o cumprimento de suas responsabilidades. A Constituição Federal pode ser considerada o marco para que transformações fundamentais ocorressem mais tarde, com relação ao atendimento das crianças na Educação Infantil.

A profissão de professor de Educação Infantil nasce como uma profissão de mulheres, associada ao trabalho doméstico e a naturalização das mulheres como cuidadoras de crianças. As profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, desde sua origem, com as primeiras instituições, são majoritariamente mulheres. De modo que a docência na educação infantil se constituiu como uma profissão de gênero feminino.

No Brasil, o jardim de infância ou escolas infantis nasce no campo da educação, a partir das propostas pedagógicas froebelianas, com objetivos de socializar e preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ensino elementar. Eram mulheres as profissionais destinadas a educar e socializar as crianças nestas instituições. De modo que, desde o início, já para os primeiros jardins de infância e escolas maternas foi pensada uma formação para as futuras professoras nas escolas normais (Kishimoto, 1999).

De acordo com Amorim (2016) no período de 1994 a 1996, é formulada a primeira Política Nacional de Educação Infantil pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), hoje Secretaria da Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Como síntese das discussões que estavam sendo promovidas, o MEC publica uma série de documentos denominados Política Nacional de Educação Infantil, na qual explicita os objetivos, diretrizes, propostas e prioridades para a Educação Infantil. Buscava-se superar a dicotomia entre assistência/educação, definindo critérios para um atendimento de qualidade às crianças pequenas. Nesta proposta fica explicitada como tarefa do Estado assegurar a educação da criança a partir de seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função.

Não obstante, o marco para a formação docente para a Educação Infantil se deu apenas com a com a LDB (1996) ficou definido que são docentes os (as) profissionais que atuam junto às crianças na Educação Infantil, sendo prevista a formação em nível superior, admitindo-se a formação mínima em nível médio na modalidade Normal. Contudo, ainda de forma incompleta e preliminar. (Lima, 2022)

A formação de professores de Educação Infantil, em nível superior, começa a ser discutida, com maior vigor, no final do século XX, em virtude das especificações da LDBEN vigente, que propõe em seu artigo 87, § 4º: “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996). A Lei 9.394/96, estabelece que a formação docente para a Educação Básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação, admitindo o funcionamento temporário dos cursos normais de nível médio. Em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior (Gatti e Barreto, 2009, p. 55). Durante a década da educação, de 1997 a 2007, previu-se a criação de políticas de formação profissional para a educação básica para formar os quadros docentes em nível superior. Apesar de garantir que um prazo para os professores terem formação em nível superior, a LDBEN criou uma nova modalidade de curso no âmbito educacional, o Normal Superior, que no

interior dos Institutos Superiores de Educação encarregar-se-ia da formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (CNE/2006), este curso é reconhecido como legítimo espaço de formação de professores de Educação Infantil e, também, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, passou a ser exigido conteúdos teóricos e estágio docente em creches e pré-escolas.

As pesquisas realizadas por Gatti e Barreto (2009), Kishimoto (2005) e Silva (2003) mostram que as discussões sobre a Educação Infantil são ainda periféricas na maioria dos Cursos de Pedagogia, pois, o foco privilegiado de discussão continua sendo a escola de Ensino Fundamental e a educação das crianças a partir dos seis anos de idade.

Frente a este contexto social e político, percebemos que os cursos de Pedagogia vêm sofrendo um processo de revisão de sua estrutura curricular, o que procura ajustar seu projeto pedagógico às necessidades apontadas pela comunidade acadêmica e pelos seguimentos sociais. Este movimento resultou na aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, DCNP - (Parecer CNE/CP Nº: 5/2005; Parecer CNE/CP Nº: 3/2006). O Art. 4º das DCNP dita: O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil/MEC, 2006).

De acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1, de 15 de maio de 2006, tendo em vista a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 8º, temos: “IV- estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atividades éticas, conhecimentos e competências [...]”.

A pouca clareza do que seja o trabalho do docente de crianças pequenas tem conduzido a Educação Infantil ao reboque das práticas educativas produzidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Kishimoto, 2002), o que tem contribuído com a reprodução de práticas conhecidas como “escolarizantes” na Educação Infantil, aquela em que as crianças são precocemente submetidas a processos de alfabetização e numeração. Discutir a questão da formação inicial de professores de crianças pequenas faz-se importante uma vez que a Educação Infantil tem uma proposta de educação diferenciada daquela existente na escola de Ensino Fundamental e, portanto, requer do(a) profissional docente saberes que contemplem as especificidades das crianças pequenas (Faria, 1999, 2011; Freitas, 2007; Rocha, 2001).

Nesse sentido, o estágio supervisionado tem como uma de suas funções, ampliar os conhecimentos, adquirindo capacidades e habilidades práticas no âmbito educacional, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática. O estágio constitui-se como atividade de *práxis* pedagógica, instrumentalizada, que ao mesmo tempo em que é prática é também teoria, uma vez que ambas são indissociáveis, sendo entendido enquanto transformação da realidade.

Faz-se necessário refletir sobre a prática docente, valorizando o estágio enquanto pesquisa, momento investigativo e significativo para a formação do pedagogo. Pensar o estágio enquanto pesquisa investigativa não quer dizer que os estagiários vão às escolas para ensinar o professor a dar aula, mas que juntos podem investigar a realidade, promovendo uma soma de saberes que visem o desenvolvimento integral da criança, na medida em que o estágio se caracteriza enquanto uma relação de complementaridade entre escola, comunidade escolar e universidade.

De acordo com Pimenta e Lima (2004) os professores além de reflexivos, precisam ser intelectuais, críticos e reflexivos, bem como entender a complexidade da educação pensando o estágio enquanto uma interpretação do real, possibilitando aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional, sendo assim,

[...] é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares (Pimenta e Lima, 2004, p.55).

De acordo com as autoras, para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de *práxis*, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção. Dessa maneira, não devemos dicotomizar a teoria da prática e, sim, ter um olhar dialético sobre essas. Pimenta e Lima (2011, p. 20) nos ajudam a refletir sobre a natureza do estágio ao conceituá-lo como um campo de conhecimento de estatuto epistemológico, “o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Considera-se assim o estágio como pesquisa e pesquisa no estágio enquanto primordiais para a formação. Através de Pesquisas que possibilitem a ampliação e análise dos contextos de estágio e do desenvolvimento de posturas e habilidades de pesquisador dos estagiários.

Para Pimenta e Lima (2004) estágio deixa de ser considerado um componente do currículo – corpo de conhecimento do curso de formação, rompendo com a imitação de modelos e com a instrumentalização técnica para chegar a práxis, através de uma reflexão dialética.

Assim corroboramos com a Lei 9.394/96, bem como com a Lei 11.788 de 2008 citada por Prado (2012, p. 58), o artigo primeiro da lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes: “estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior [...]”.

O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia deve estar configurado de uma forma que permita a correlação teoria e prática, sendo um momento importante no desenvolvimento do processo educacional buscando a construção de um saber estruturado ao longo do curso.

O estágio acontece em um momento em que o futuro professor já possui uma fundamentação com relação à ação docente. Assim, o estágio não é visto como o ponto final da formação, mas como ponto de partida para uma trajetória que perpassa todo o processo formativo do professor.

A Resolução n. 2 de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, referente a cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, define algumas orientações gerais relativas a importância do estágio para formar professores pesquisadores cientes da realidade, mediando o ideal, o real e o possível na sua práxis pedagógica que possibilite a ação-reflexão-ação no fazer diário junto as crianças. A Resolução do CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), amplia a carga horária de estágio para 400 horas nos cursos de licenciatura, sendo necessário incluir carga horária para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdo.

Nesta perspectiva, a CNE de 2006 que rege a formação do pedagogo, orienta quanto a este profissional estar apto para atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão educacional e espaços não escolares. No que tange especificamente a educação infantil, esta etapa da educação está prevista na Constituição Brasileira de 1988, na LDBEN n. 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação (2014) que define como a primeira etapa da educação básica que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança.

A partir da LDBEN iniciam-se cobranças quanto a romper com a visão assistencialista desta etapa da educação, unindo o cuidar e o educar enquanto eixos estruturantes. Autores como Kramer

(2009), Barbosa (2006), Oliveira (2011), Bazílio e Kramer (2011), dentre outros, versam sobre a infância e os direitos da criança, nos levando a pensar na complexidade quanto ao entendimento desta etapa da educação em sua rotina diária, a intersecção entre o cuidar-educar, definição de criança enquanto sujeito de direitos e infância enquanto plural do momento vivido. Os esforços de rompimento da ideia de criança como adulto em miniatura descrita por Ariès em a história social da infância e da família, são de muitos autores como Kuhmann Jr. (1998), e Del Priori (1992) que relatam quanto a ideia da história da criança que passou por várias fases desde a chegada dos colonizadores.

A compreensão de como a criança e a infância aparecem na história e sua trajetória ao longo do tempo são cruciais para se pensar como a concepção de infância vem se modificando de acordo com o contexto histórico, social, cultural e econômico. O modo como a infância é vista pelas teorias em toda a sua ambiguidade e paradoxo, ora surgindo, outrora desaparecendo (Ariès, 1988), sendo concebida como plural e que ocorre em tempos e espaços históricos diferenciados, atrelada a definição da criança enquanto sujeito histórico de direitos que nas interações e brincadeiras se desenvolvem integralmente (DCNEIS, 2010), precisam estar claras na formação do/a pedagogo/a, uma vez que sem essa compreensão efetiva não se cumpre a imperecível intersecção entre teoria e prática.

A formação docente para a Educação Infantil tem sido historicamente atravessada por tensões epistemológicas, políticas e institucionais que refletem disputas acerca do lugar da infância e do educador na sociedade brasileira. No contexto da recente normatização das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (DONQEEI), instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, observa-se um esforço em consolidar um referencial nacional que articule qualidade, equidade e justiça social no atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos.

No tocante à formação dos profissionais, as diretrizes reafirmam que “a docência na Educação Infantil deve ser exercida por profissionais com formação em curso de licenciatura em Pedagogia, em nível superior, ou por formação em curso normal de nível médio, conforme a legislação vigente” (Brasil, 2024, p. 12). Tal afirmação, ainda que reitere normativas anteriores, adquire centralidade no documento ao ser incluída como princípio estruturante da dimensão “Identidade e formação profissional”, uma das cinco dimensões essenciais definidas pelas DONQEEI.

A ênfase na formação em nível superior como parâmetro mínimo de qualidade reforça a compreensão da docência na Educação Infantil como atividade intelectualmente complexa, que exige fundamentação teórico-prática sólida, compreensão crítica sobre a infância, e domínio dos processos de aprendizagem em suas múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, a diretriz aponta para uma concepção de professor como intelectual da educação e não mero executor de rotinas pedagógicas,

demandando políticas de formação inicial e continuada que valorizem o conhecimento pedagógico em sua articulação com os saberes da experiência e com os direitos das crianças à educação de qualidade. Além disso, as diretrizes orientam que a formação docente considere os princípios da equidade, da inclusão e da justiça racial, de modo que a prática pedagógica se constitua como promotora de direitos, identidades e pertencimentos. Assim, “a valorização e formação dos profissionais da educação são dimensões estruturantes da qualidade na Educação Infantil” (Brasil, 2024, p. 12), o que implica políticas públicas integradas de formação, carreira e condições de trabalho.

Portanto, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 representa um marco importante ao estabelecer parâmetros operacionais que reconhecem a especificidade e a complexidade do trabalho docente com a primeira infância, valorizando a formação do pedagogo como eixo fundamental para a garantia do direito à educação com qualidade social, afetiva, estética e ética. Ainda, no dia 07 de julho de 2025, foi lançada a Portaria nº 501 que institui o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil - Conaquei, com a finalidade de assegurar o direito à Educação Infantil, a partir do estímulo ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE e das Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil de 2024. Entre as diretrizes do Conaquei, destaca-se: “VI - a estruturação de estratégias de formação e valorização dos professores, gestores escolares e técnicos das secretarias de educação e demais profissionais que atuam na Educação Infantil”² (Brasil, não paginado, 2025).

Concomitantemente, de acordo com Drago e Filho (2018) a formação docente para atuação na Educação Infantil enfrenta dilemas, sendo marcada por discrepâncias ambíguas quanto as concepções de criança, infância e educação, bem como enfrentando desafios quanto ao entendimento do que é o currículo e de como se educa afim de proporcionar o desenvolvimento integral, pensando na criança enquanto protagonista. Vivemos em uma sociedade adultocêntrica, na qual falar das crianças enquanto cidadãs de direitos que devem ser ouvidas provoca inquietações ambíguas e perenes. Nos encontramos em um paradoxo que requer formação docente sólida para contemplar as especificidades de ser e viver como criança, pensando como aprendem em suas distintas realidades e singularidades. Esta formação pode ser contemplada no estágio supervisionado, de modo que os alunos possam estabelecer uma ponte entre teoria e prática, bem como contribuindo com a escola da infância e a comunidade escolar.

Para Ostetto (2012, p. 22), as estagiárias, profissionais em formação, ganham possibilidades de experimentar e construir seu papel de “professor-pesquisador”, exercitando sua capacidade de ler a realidade, visualizar ou detectar as necessidades e, no processo coletivo de reflexão. Ou seja, o

² Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-501-de-7-de-julho-de-2025-640773365>. Acesso em 13/0/2025.

estágio requer do estagiário um olhar crítico, no sentido de compreender e superar os obstáculos ou desafios encontrados na realidade e, posteriormente, construirmos novas aprendizagens. As pesquisas realizadas sobre o Curso de Pedagogia evidenciam que as disciplinas que tratam da Educação Infantil ocupam um espaço periférico nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos, uma vez que a maioria dos componentes curriculares tem como foco privilegiado a escola. (Silva, 2003; Kishimoto, 2005; Gatti e Barreto, 2009). E, muitas vezes, as disciplinas que abordam a educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses não apresentam uma discussão atualizada sobre o assunto.

Silva (2003) realizou um levantamento em cinco cursos de Pedagogia de universidades públicas federais, com habilitação em Educação Infantil, analisou os históricos dos cursos, os quadros curriculares e as ementas das disciplinas. Na análise das disciplinas dos cursos, Silva (2003) considera que, além da brincadeira, outros temas são importantes na formação de professores para a Educação Infantil, a exemplo dos estudos sobre as relações de gênero e a arte. A pesquisa mostrou que ou esses conhecimentos não são priorizados ou são trabalhados superficialmente, não contribuindo efetivamente para a docência com crianças pequenas. Kishimoto (2005) analisou uma amostra, contendo 12 relatórios de avaliação encaminhados ao MEC, no período de 1998 a 2001, que tratam de cursos de Pedagogia com Magistério em Educação Infantil. Os dados incluem os projetos acadêmicos de instituições privadas de ensino superior localizadas em vários estados brasileiros.

Kishimoto (2005) alerta que faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizem as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores e a comunidade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), analisou cursos de pedagogia de faculdades particulares, de Universidades Estaduais e Federais de diversas regiões do país, envolveu 71 instituições pesquisadas para analisar o que vem sendo proposto como formação inicial de professores nos currículos dos cursos de Pedagogia. Na análise dos projetos pedagógicos dos cursos, foram listadas 3.513 disciplinas obrigatórias e 406 optativas; foram analisadas 1498 emendas. O agrupamento das disciplinas foi norteado de forma simplificada pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), da seguinte maneira: Fundamentos teóricos da educação; Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; Conhecimentos relativos à formação profissional específica; Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos.

Alguns estudos sobre formação de professores (as) de Educação Infantil discutem o estágio (Ostetto, 2012; Gomes, 2009). Mas, faltam pesquisas que destaquem como a especificidade da

docência em creches e pré-escolas vem sendo abordada nos estágios. Destaca-se a importância de pesquisas sobre formação de professores que priorizem o estágio na Educação Infantil, já que somente após a aprovação das novas DCNP e com a reformulação dos projetos dos Cursos de Pedagogia, a partir de 2006, os (as) estudantes de Pedagogia passaram obrigatoriamente a realizar o estágio supervisionado em creches e pré-escolas.

A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas. Os conhecimentos advindos da didática e das metodologias de ensino, que geralmente subsidiam a disciplina de estágio no Ensino Fundamental, estão focadas em temáticas tais como: o planejamento de aulas, elaboração de projetos de ensino, relatórios de estágio, observação, regência, entre outros. No caso da Educação Infantil, esses conhecimentos didáticos não se mostram totalmente adequados, uma vez que a professora de crianças pequenas não ministra aulas e o seu planejamento não está focado no ensino. A experiência com os estágios na Educação Infantil tem mostrado a importância da construção de uma pedagogia centrada na criança. O que nos instiga na busca por uma educação das crianças pequenas na “forma educação infantil”, e nos convida a uma revisão da formação de professores de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário pensar em estágio supervisionado na Educação Infantil para formar professores que compreendem esta etapa da educação em suas especificidades, assumindo um papel de pesquisador/multiplicador das ideias e teorias acerca da infância, contemplando aspectos filosóficos, históricos, psicológicos do desenvolvimento da criança, partindo das interações e brincadeiras enquanto eixos estruturantes do currículo (DCNEIS 2010), cumprindo os seis direitos da criança de brincar, imaginar, participar, explorar, conhecer-se e explorar (Brasil, 2018), bem como proporcionando o desenvolvimento integral da criança.

Ao entrar em contato com o cotidiano da Educação Infantil, os estagiários devem ter consciência de seu papel efetivando um diálogo entre a fundamentação teórica e a realidade, imbricando o processo dinâmico de ação-reflexão-ação na *práxis* pedagógica, bem como unindo o ensino, pesquisa e extensão, levando também reflexões plausíveis para o chão das instituições das infâncias.

O processo de formação docente para a Educação Infantil tem no estágio supervisionado uma ponte para que o aluno se envolva efetivamente e crie possibilidades de percepção quanto estudante/futuro profissional da área que perceba a criança em sua inteireza, partindo de uma

observação aguçada e escuta sensível, numa perspectiva que conceba a criança como um ser produtor de cultura e possuidor de história.

Assim, considera-se possível pensar na formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil via estágio supervisionado, pensando em seus aspectos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos e psicológicos, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática de modo reflexivo e atuante. É preciso formar profissionais sensíveis para as especificidades da criança, que a entenda enquanto sujeito de direitos e que problematize a infância em sua inteireza, que se coloque a disposição para pensar em micro revoluções a partir da prática.

Drumond (2013) destaca que o estágio representa um movimento que busca interlocução e colaboração com as creches e pré-escolas e com os (as) professores (as) de creches e pré-escolas. O estágio é compreendido como um contexto formador dialético entre teoria e prática, principalmente na Educação Infantil, na qual não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade pedagógica. Com isso, o estágio, torna-se condição para promover o saber e o fazer sobre a educação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Compartilhamos com a ideia de que há necessidade de uma formação que prepare professores (as) com capacidade de reflexão, o estágio como espaço da pesquisa e da produção de conhecimentos. Desse modo, um desafio que se coloca para a formação de professores (as) de crianças pequenas, nos estágios em creches e pré-escolas, é a construção de saberes específicos sobre a educação das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses; sobre a docência com as crianças pequenas em espaços coletivos de educação e cuidado. Assim, espera-se que o (a) professor (a) “tenha uma formação específica que valorize as crianças e suas culturas, que saiba brincar, e que esteja preparado para lidar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo próprio da criança” (Faria, 1999, p. 20). Nessa direção, a pedagogia tradicional é questionada, e na busca por uma educação emancipatória desde a primeira infância, os saberes sobre a docência na Educação Infantil são problematizados. Assumir uma posição de observação e escuta das vozes das crianças e dos (as) professores (as) que atuam com elas no dia a dia das creches e pré-escolas poderá trazer referências para problematizar os conhecimentos sobre a educação da pequena infância.

Algumas questões são fundamentais para se pensar nos pressupostos do educador da infância, que necessitam dessa compreensão em sua práxis diária, são elas: criança como sujeito de direitos; infâncias plurais; cuidar e educar interligados; ação-reflexão-ação da prática cotidiana; escuta aguçada; observação sensível; princípios éticos, políticos e estéticos; interações e brincadeiras enquanto eixos estruturantes do currículo; currículo que não é um rol de conteúdos fechados, mas que

parte do cotidiano e do patrimônio histórico que a sociedade construiu; criança enquanto protagonista; brincar é coisa de criança e de adulto também; colocar-se no lugar da criança sem se deixar infantilizar;

Educação Infantil como primeira etapa da educação básica com o objetivo de desenvolvimento integral da criança; cotidianos que contemplas as múltiplas explorações infantis; espaços e ambientes que educam e que são elementos do currículo; Conhecimento dos documentos oficiais e parâmetros da etapa da educação infantil atrelados as perspectivas teóricas e práticas; Conhecer e aplicar a BNCC com os direitos de aprendizagem da criança e os campos de experiência, podendo também estabelecer críticas a este documento; Efetivar as DCNEIS no fazer diário; pensar nas infâncias e nas crianças diante das múltiplas realidades culturais e sociais;. Contemplar as especificidades das crianças no que tange a aspectos étnico raciais, de gênero, indígenas, quilombolas, dentre outros; promover uma educação infantil inclusiva; pensar nas crianças com deficiência; entender que as crianças aprendem em tempos e espaços diferentes; compreender a avaliação enquanto uma ferramenta diária de promoção da aprendizagem de forma processual e contínua, pensando em instrumentos como registro e documentação pedagógica, podendo utilizar várias técnicas como relatórios descritivos e/ou mini histórias; entender a avaliação e documentação pedagógica como registro do vivido e estratégias de comunicação com toda a comunidade escolar. Dentre tantas outras concepções, categorias e *práxis* pedagógicas que são fundamentais para que se efetive uma educação na infância de forma contextualizada, intencional e fundamentada.

Assim, percebe-se que esta etapa da educação que muitas vezes ainda se propaga a ideia de fácil compreensão e que não necessita de formação para sua consolidação, está posta à prova, diante da imensidão que é uma criança e as múltiplas maneiras como ela pensa e aprende. Essa formação é imprescindível para a promoção do desenvolvimento integral dos nossos protagonistas e considera-se que o estágio supervisionado pode ser um espaço potente de reflexão e ação junto as crianças em suas inteirezas, proporcionando o desenvolvimento partindo de múltiplas dimensões.

Ser professor das escolas das infâncias em creches e pré-escolas é assumir infâncias plurais e crianças potentes em suas inteirezas, demarcando-se a importância de um olhar atento para as crianças em sua magnitude.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Ana Luisa Nogueira. Educação da infância: um olhar sobre a formação de professores(as). **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7. N.2, p. 53-63, maio/ago, 2016. Disponível em <https://www.semanticscholar.org/paper/Educa%C3%A7%C3%A3o-da-inf%C3%A2ncia%3A-um-olhar-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-Amorim/b0de463d5da567af2845a6252957b8d5dfb2e25c>
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira. DIAS, Adelaide Alves. Formação do professor de educação infantil: políticas e processos. **Rev. Educ. PUC-CAMP**, Campinas, 18. P. 37-45, jan/abr., 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v18n01/v18n01a04.pdf>
- ARAÚJO, J. M. ARAÚJO, A. Infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ARROYO, M. O significado da Infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 1994, Brasília. **Anais...** Brasília, 1994, p. 88 -96.
- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 15(2), 3–23.
- BARBOSA, M. C. S. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Básica Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – 3 v. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 204, p. 69-70, 24 out. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-529411180>. Acesso em: 9 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Trata-se da lei nacional brasileira que orienta a Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 20 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 11. 2016, de 28 de março de 2005**. Altera os arts. 148, 215, 216, 226, 227, 231 e acrescenta o art. 231-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11102.htm Acesso em: 8 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.** Institui diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica: art. 3º, 9º, 10,13, 17, 20, 22, 26. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em:

BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2020. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-dediretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 20 de Julho de 2019 às 17:05.

BRASIL, **Lei Nº 11. 20166, de 28 de Março de 2005.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11102.htm Acesso em 08 de julho de 2018 às 22:25.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em 28 de junho de 2020.

BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil.** Secretaria de Educação Básica: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação **Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008.** Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de

sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm. Acesso em: 18 mar. 2020. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008.

BRASIL. Ministro da educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 18 mar. 2020. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. Coordenação de textos Carla Bassanesi. São Paulo: Contexto, 1997.

DRAGO, R.; FILHO, J. R. **Estágio supervisionado na Educação Infantil**: algumas reflexões. In: ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.) **A Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2018, p. 14-31.

DRUMMOND, José. Estágio supervisionado e formação docente: reflexões para a prática na educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. (org.). **Formação de professores e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 121-139.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A infância e a pedagogia da educação infantil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Carta de uma criança que ainda há de ser**. Publicada originalmente em 2013 in Caminhos para uma Aliança pela Infância e 'O universo simbólico da criança'. Disponível em: https://www.academia.edu/40216213/Carta_de_uma_crian%C3%A7a_que_ainda_h%C3%A1_de_ser

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, B. A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

GATTI, B. A. et al. **Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da UAB e Parfor**. Brasília: Unesco, MEC, Capes, 2012. (Documento técnico).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, Marília Novais. **Crianças e infâncias na educação infantil**: experiências e narrativas. Campinas, SP: Papyrus, 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas da EAESP/FGV, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, Romina; AQUINO, Estefânia. **Crianças pequenas na educação infantil: saberes e práticas docentes**. São Paulo: Cortez, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**. Brasília, DF, n. 7, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: Organização Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006, p.13 a 23.

Kuhlmann Júnior, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.4, p.5-18, 2000. Disponível em: <https://anped.org.br/rbe/rbedigital/>

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Giseliene Medeiros. **Relações de gênero na educação infantil/educación inicial: estudo comparado entre Brasil e Argentina**. Maceió – AL: UFAL, 2022. Tese de doutorado em Educação defendida em Dez. de 2022 na Universidade Federal de Alagoas.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: vozes, 2009. p. 9-29. Disponível em: <https://vdocuments.pub/minayo-m-cecilia-org-pesquisa-social-teoria-metodo-e-criatividadepdf.html?page=1>. Acesso em: 11 out. 2023.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. **Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática - como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Teoria e prática científica. Metodologia do trabalho científico**, v. 23, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana. **Formação de professores da infância: tecendo sentidos na supervisão de estágio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis. Vol. 3. Número 3 e 4, p.p.5-24, 2002. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

ROCHA, Eloisa Acires. **O estágio supervisionado e a formação de professores**: caminhos e descaminhos. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, I. de O. e. **Professoras da Educação Infantil**: formação, identidade e profissionalização. Salto para o Futuro, ano 13, n. 10, p. 28-35, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 5ª edição.