

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
***CAMPUS CHAPECÓ***

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**TAINARA KELLYN MORAES MATIASSO**

**RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CHAPECÓ**

**2023**

**TAINARA KELLYN MORAES MATIASSO**

**RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Daniela Pederiva

**CHAPECÓ**

**2023**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Matiasso, Tainara Kellyn Moraes  
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL / Tainara Kellyn Moraes Matiasso. -- 2023.  
23 f.:il.

Orientadora: Doutora Daniela Pederiva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2023.

1. Formação de Pedagogos. I. Pederiva, Daniela,  
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.  
Título.

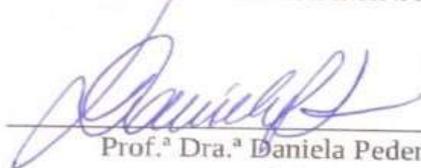
TAINARA KELLYN MORAES MATIASO

## RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Graduada em Pedagogia

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 06/04/2023

### BANCA EXAMINADORA



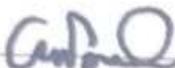
Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Daniela Pederiva – UFFS  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
LISAURA MARIA BELTRAME  
Data: 05/04/2023 04:48:39 -0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Lisaura Beltrame – UFFS  
Avaliadora

Prof.<sup>a</sup> Ma. Ana Paula de Oliveira Sherer  
Avaliadora

Página de assinaturas

  
\_\_\_\_\_  
**Ana Scherer**  
025.653.879-46  
Signatário

HISTÓRICO

- |                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| 04 abr 2023<br>14:39:06 |   | <b>Ana Paula de Oliveira Scherer</b> criou este documento. (E-mail: <a href="mailto:anapaula.scherer@unoesc.edu.br">anapaula.scherer@unoesc.edu.br</a> , CPF: 025.653.879-46)  |
| 04 abr 2023<br>14:39:06 |  | <b>Ana Paula de Oliveira Scherer</b> (E-mail: <a href="mailto:anapaula.scherer@unoesc.edu.br">anapaula.scherer@unoesc.edu.br</a> , CPF: 025.653.879-46) visualizou este documento por meio do IP 191.52.168.44 localizado em Xaxim - Santa Catarina - Brazil |
| 04 abr 2023<br>14:39:11 |  | <b>Ana Paula de Oliveira Scherer</b> (E-mail: <a href="mailto:anapaula.scherer@unoesc.edu.br">anapaula.scherer@unoesc.edu.br</a> , CPF: 025.653.879-46) assinou este documento por meio do IP 191.52.168.44 localizado em Xaxim - Santa Catarina - Brazil    |



# RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tainara K. M. Matiasso<sup>1</sup>  
Daniela Pederiva<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo a seguir resulta de um processo de investigação desenvolvido ao longo do componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó. Como objetivo, buscou-se refletir sobre como se apresentam, no contexto das práticas do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, os princípios assumidos pelo Curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó, acerca da relação teoria-prática na perspectiva da *práxis* pedagógica. A pesquisa, de caráter qualitativo e abordagem descritiva, considerou, enquanto população, acadêmicos que tenham realizado estágio obrigatório em Educação Infantil no período compreendido entre 2020 e 2022. Os dados analisados, decorrentes de pesquisa de campo que empregou questionário eletrônico enquanto instrumento de coleta, apontam para a presença de fragilidades na relação teoria e prática, embora o projeto pedagógico do curso tome a *práxis* enquanto princípio formativo; enfatizam a necessidade da presença, do acompanhamento e da orientação ao longo do processo de estágio; demonstram uma percepção ainda atrelada ao estágio enquanto momento “da prática” no curso por parte das acadêmicas; indicam o desenvolvimento remoto do estágio como mais suscetível à dicotomia teoria e prática. Destaca-se, neste cenário, a necessidade de se rediscutir o conceito de *práxis* como princípio formativo e suas implicações à prática pedagógica ao longo do curso, assim como trazer ao debate o papel e as práticas de orientação de estágio e a relação academia e escola.

Palavras-chave: Pedagogia; teoria e prática; *práxis*; Estágio Curricular Supervisionado.

## 1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O texto que segue resulta do processo de investigação desenvolvido ao longo do componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ocorrido no décimo período do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó.

Muito embora as preocupações com a relação teoria-prática nos cursos de formação inicial de professores tenham se mostrado constantes e objeto de preocupação e investigação há décadas, a pandemia do covid-19 trouxe novas inquietações e desafios à relação e às práticas de estágio. Mais do que isso, novos olhares precisam ser direcionados ao conceito de *práxis*<sup>3</sup> enquanto princípio formativo, uma vez que parece assim ter obtido espaço a noção de que, em termos da formação de professores, “a teoria é uma coisa e a prática é totalmente outra”, “não

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, mestre em Educação, pedagoga, professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó.

<sup>3</sup> Para explicitar o conceito de *práxis*, distinguindo-o de atividade, fazemos uso das palavras de Vásquez: “Toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*. A *práxis* é uma forma de atividade específica, distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada.” (VÁSQUEZ, 1968, p. 185 *apud* PIMENTA, 2011, p. 87).

vai usar nem metade do que lê aqui”, “vai aprender só na prática”, e outras manifestações, vindas de acadêmicos e docentes, denunciando a insistente ruptura na relação entre teoria e prática e o desconhecimento do conceito de *práxis*.

É neste contexto que se insere o **problema** de pesquisa adotado: **Como se apresentam, no contexto das práticas do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, os princípios assumidos pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, no que diz respeito à relação teoria-prática na perspectiva da *práxis* pedagógica?**

A investigação teve como **objetivo geral**: Refletir sobre como se apresentam, no contexto das práticas do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, os princípios assumidos pelo Curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó, no que diz respeito à relação teoria-prática na perspectiva da *práxis* pedagógica. O alcance deste objetivo deu-se mediante desdobramentos em objetivos específicos, assim apresentados: (1) Caracterizar, no âmbito da proposta formativa do Curso, a concepção de relação teoria-prática para a formação docente; (2) Identificar a presença ou não do conceito de *práxis* como orientador da perspectiva teórico-metodológica presente na proposta formativa do curso; (3) Descrever as concepções que apresentam as/os acadêmicas/os quanto à relação teoria-prática no contexto das práticas de estágio em Educação Infantil; (4) Apontar a importância atribuída, pelas/os acadêmicas/os, ao estágio em Educação Infantil enquanto componente curricular na formação docente; (5) Analisar as implicações à formação docente na dimensão teórico-prática decorrentes da realização remota do estágio em Educação Infantil.

O processo questionador e o olhar investigativo propostos justificam-se, sobretudo, pela preocupação com uma formação de qualidade a qual, entende-se, seria potencializada pela *práxis*. Há de se indicar apontamentos decorrentes de produções teóricas reconhecidas sobre a qualidade e ênfase do estágio supervisionado no currículo da formação de professores, como as de Pimenta (2011) e Dickmann e Pereira (2020), no sentido da superação de uma formação de caráter fortemente instrumental, como aquela que se apresenta nas orientações curriculares e políticas de formação de professores contemporaneamente. Como resultado deste exercício investigativo, observam-se colaborações importantes à problematização do papel do estágio no curso, superando o posicionamento de que este é o “momento da prática”, além de fortalecer a articulação teórico-prática na formação, na perspectiva da *práxis* pedagógica, o que inclui a reflexão criteriosa, favorecendo a dimensão da autonomia intelectual na formação do pedagogo.

## 2 DO PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia proposta caracteriza uma pesquisa qualitativa<sup>4</sup>, de caráter descritivo<sup>5</sup>. De acordo com Gamboa (2013, p. 111), “[...] a metodologia do projeto se refere basicamente à previsão das fontes em que o pesquisador poderá obter informações para elaborar a resposta.” As estratégias utilizadas para concluir esta pesquisa foram de uma investigação de cunho documental, bibliográfica e pesquisa de campo, visando descrever, com base na literatura da área e na proposta formativa do curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Chapecó, como se

---

<sup>4</sup> “A pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo.” (YIN, 2016, p. 7).

<sup>5</sup> “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.” (GIL, 2002, p. 42).

apresenta a relação teoria-prática no estágio supervisionado e a compreensão de *práxis* presente no curso.

Os textos dispostos para o referencial da pesquisa constituíram-se objeto de pesquisa bibliográfica, acessados através de buscas digitais nos bancos de dados SciELO, Portal de Periódicos da Capes, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), com as seguintes expressões de busca: Estágio Supervisionado “AND” Teoria e Prática, Sucesso “AND” Formação de Professores “AND” Práxis, ambas acompanhadas pelo indicador booleano “AND” e entre aspas, e Google Acadêmico ou diretamente no acervo da biblioteca física da UFFS, *campus* Chapecó. Entre os autores-base, destacam-se: Pimenta (2006, 2011), Saviani (2008), Freire (1989, 1997, 2011) e Veiga (2004), buscando-se neles o que apontam frente ao estágio, à relação teoria-prática e ao conceito de *práxis* na formação inicial de professores.

Na sequência avançou-se para a pesquisa de campo, a qual contou com o instrumento do questionário para a coleta de dados enviado, em formato eletrônico (Google Formulários), via *e-mail* para os alunos que estiveram envolvidos em estágio na Educação Infantil de forma remota ou presencial, nos anos de 2020 a 2022. Com este instrumento, exploramos as experiências formativas ocorridas, suas potencialidades e limitações quanto à relação teoria-prática. Os dados coletados foram submetidos a categorias de análise posteriormente definidas, a partir do que, discursivamente, foram consideradas recorrências ou silenciamentos.

### **3 DAS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE SUSTENTAM A PESQUISA**

#### **3.1 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS**

De acordo com Saviani (2008), no Brasil, o curso de Licenciatura em Pedagogia teve seu início pelo Decreto n. 1.190 (BRASIL, 1939), iniciativa do ministro Francisco Campos, em 1939. A estruturação do curso foi definida pela Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha como pretensão “[...] preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas.” (SOKOLOWSKI, 2013, p. 84). Esta proposta estava organizada em quatro seções: Pedagogia, Letras, Ciências e Filosofia, agregando a didática, considerada “seção especial” (SAVIANI, 2008). A formação do Pedagogo foi tomada por esta abordagem e estruturada em duas especificidades: primeira, o bacharelado, que abrangia os demais cursos, com a duração de três anos; e, na sequência, a didática, com a duração de mais um ano para que se formassem licenciados, ou seja, em Licenciatura, conhecido assim como “esquema 3+1”<sup>6</sup>.

Saviani (2008, p. 39) descreve o currículo naquele período no curso:

- 1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
- 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
- 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Na sequência, compondo o esquema “3+1”:

---

<sup>6</sup> “Assumia-se como três anos iniciais em formação Bacharel e para Licenciar-se deveriam realizar mais um ano de didática”.

O curso de didática, com duração de um ano, compunha-se das seguintes disciplinas: didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. Assim, no caso do bacharel em pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar didática geral e didática especial, uma vez que as demais já faziam parte do seu currículo de bacharelado. (SAVIANI, 2008, p. 40).

Neste mesmo olhar sobre o curso, Scheibe e Durli (2011, p. 87, grifos do autor) trazem que “[...] eram, portanto, dois cursos com diplomação específica. Todo licenciado em Pedagogia, portanto, era também, e a priori, bacharel nesse campo de conhecimento. Formava-se, assim, o professor no bacharel.”

Contudo, segundo Scheibe e Durli (2011), o Decreto-Lei n. 9.092, de 1946, trouxe como projeto a alteração do conhecido “3+1”, decretando que o curso se comportaria em quatro anos, sendo ele dividido em um primeiro eixo com componentes curriculares obrigatórios e o segundo eixo que abrangeria o último ano como didática, os componentes sendo como optativos, direcionados às discussões pedagógicas. Ademais, os certificados prosseguiram como de início, um para Bacharelado e outro para Licenciatura. A dicotomia entre as duas formações dava a entender que um era formado técnico educacional e o outro licenciado em Pedagogia, ou seja, o professor de sala de aula.

Em decorrência da Lei da Reforma Universitária, Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968) e Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), implicando reformas nos ensinos superiores, médios e primários, o Conselho Federal de Educação (CFE) implantou o parecer CFE nº 252/69, onde remetia ao curso de Pedagogia novos percursos formadores que implicaram a diminuição do currículo em termos de componentes curriculares, tornando com que a formação, antes Bacharel e/ou Licenciado, se tornasse uma só (SCHEIBE; DURLI, 2011).

Consoante com Sokolowski (2013), os anos 1980 foram marcados pela busca à identidade do Curso de Pedagogia, por momentos de mobilizações onde afirma que:

Os anos de 1980, geralmente considerados como a década perdida, não o foram, certamente, para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que desde então se reestruturam no país e, em especial, a atenção a questão relevante, que é a da formação do profissional da educação. (MARQUES, 1992, p. 71 *apud* SOKOLOWSKI, 2013, p. 87).

A partir dos anos 1990, o Curso de Pedagogia tomou outras direções, vinculou-se a novos sistemas, enfatizando-se o olhar para a Educação Básica dos anos iniciais e educação infantil. A reforma desta década decorreu após a nova LDB Lei n. 9.394/96:

No artigo 64, a lei indica para o curso de Pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi criada uma nova figura institucional, o Instituto Superior de Educação (ISE), e o curso Normal Superior. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 99).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tinha por intuito a organização do curso, “[...] de um lado, o percurso construído pelo movimento dos educadores e as práticas de formação que estavam se desenvolvendo no país; de outro, os preceitos estabelecidos pela lei.” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 99). Com isso, houve maiores debates para defender a identidade formadora do Curso de Pedagogia, assim iniciaram-se novos caminhos para a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Outrossim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), implantadas pela Resolução CNE/CP n. 01, colocam-se como:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, [s.p.]).

Na esteira das DCNPs e das políticas neoliberais de formação de professores, características desta época, novos percursos da formação do Curso de Pedagogia no Brasil e novas Resoluções foram implantadas, em que a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 salienta:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018<sup>7</sup>. (BRASIL, 2019, [s.p.]).

Em constância, os Artigos 2º a 4º (BRASIL, 2019, [s.p.]), explanam que:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Atualmente, uma Nota Técnica (BRASIL, 2022)<sup>8</sup>, por fim, mobiliza o ano de 2022 como limite para a reorganização da última Resolução, tendo como suporte a renovação das DCNs (2019).

---

<sup>7</sup> “O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores;” (BRASIL, 2019, [s.p.]).

<sup>8</sup> “Este documento inova em apresentar direcionamentos para a elaboração de programas da formação a partir de uma perspectiva que articula teoria com a prática docente, atualiza e reordena outras DCNs relativas a cursos de licenciatura, especialmente aquelas organizadas ainda fora do âmbito da vinculação do aprendizado às competências. Além disso, dá clareza ao perfil do egresso a partir do estabelecimento de uma matriz de competências profissionais que apresentam o que o professor recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer. Segundo o art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o prazo limite é de até 2 (dois) anos para sua implantação por parte das Instituições de Educação Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação, definidas e instituídas pela Resolução. Este prazo se encerra no ano de 2022, ou seja, a partir deste ano, as novas DCNs precisam ser implementadas nos contextos acadêmicos.” (BRASIL, 2022, p. 1).

### 3.2 FORMAÇÃO DOCENTE E INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Não são raros os discursos em prol de uma formação docente de qualidade, assim como têm sido mais frequentes os questionamentos em torno da qualidade dessa formação. Há de se adjetivar “qualidade da formação docente”, e não tomá-la como um construto universal. É fato, no entanto, que vivemos em um período delicado da história, em que a vida torna-se cada vez mais acelerada, trazendo consequências à formação de professores, impactada pelo imediatismo e a instrumentalização.

Se há, por um lado, o questionamento frente à qualidade das instituições formadoras e seus processos de formação de professores e se acusa o distanciamento entre esta formação e as demandas contemporâneas (quase sempre orientadas à economia e ao mercado), por outro lado há de se questionar processos formativos pautados por uma visão instrumental e utilitarista, que por vezes remetem a uma educação bancária (FREIRE, 2011). É necessário ter presente que o curso de Pedagogia exerce um papel fundamental para que a primeira base do ensino seja apresentada com minuciosos olhares e questionamentos para uma infância e juventude críticas e argumentativas.

Assumindo uma perspectiva crítica, os estudos freireanos se tornam referência e afirmam práticas pedagógicas no Brasil. Assim, desde um olhar freireano, busca-se problematizar a relação entre teoria e prática que historicamente tem trilhado caminhos distintos, ou seja, cada qual com sua funcionalidade e propósito. O que se assume aqui é sua indissociabilidade, uma vez que “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.” (FREIRE, 2011, p. 24). Corrobora com esta perspectiva o posicionamento de Freire (2011, p. 24) quando aborda que “ensinar não é transferir conhecimento”, destacando que teoria e prática são indissociáveis, ou seja, que existe entre elas uma relação dialética, o que equivale a dizer que não adianta de nada de um discurso inovador e epistemológico se este não condiz com a prática desenvolvida.

Argumentamos que teoria e prática em sua indissociabilidade e movimento dialético fomentam as articulações necessárias em prol da efetivação da “práxis”. Utilizamos de Pimenta (2011, p. 86), que, em perspectiva materialista-dialética, nos traz:

Para MARX, *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis). Conforme VÁSQUEZ (1968: 117) ‘A relação *teoria e práxis* é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente’.

Freire (2011, p. 52) aponta que a práxis se caracteriza pelo processo de libertação do oprimido, “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” Ou seja, essa relação dialética que os estudos freireanos nos trazem de como relacionar o ser com o mundo, a ação e reflexão, afirmando que “[...] o seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação.” (FREIRE, 2011, p. 169). No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (2011, p. 228) destaca o diálogo como uma prática humanizada em que “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza”. A perspectiva é que “[...] o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora.” (ZITKOSKI; STRECK; REDIN, 2008, p. 117). Kosik (2002 *apud* DICKMANN; PEREIRA, 2020, p. 43) nos indica que

[...] a práxis é um modo dialético de compreender o mundo a partir da relação entre ação e reflexão, entre a prática e a teoria. Para os educadores em processo formativo permanente na sala de aula, desenvolver um pensamento e uma prática pedagógica baseados na práxis é possibilitar uma reflexão crítica sobre o que fazem, para fazer sempre melhor, refletindo sobre a prática e pensando sobre as ações do cotidiano escolar.

Seguindo com a aproximação ao conceito de práxis aqui assumido e conectando-o com o processo educativo, trata-se de não estabelecer limites entre os saberes (teóricos e práticos, científicos e populares) e libertar a condição de autonomia para todos os envolvidos, fomentando sujeitos problematizadores e construtores críticos. Percebem-se, aqui, princípios de uma educação libertadora ao “[...] entender que o diálogo proporciona a capacidade dos sujeitos de se organizar, programar os conteúdos do processo educacional. Os conteúdos programáticos devem levar em conta a realidade, situação presente do sujeito.” (DICKMANN; PEREIRA, 2020, p. 46). Neste mesmo sentido, “[...] a educação, para Freire, está ligada às concepções de consciência e conscientização, criticidade, prática da liberdade, dialogicidade, politicidade e cognoscibilidade.” (DICKMANN; PEREIRA, 2020, p. 50).

Quando mirada à perspectiva da práxis, passa-se a conceber a formação de professores “[...] fortemente ancorada nas relações teoria-prática que se configuram na experiência prática do educador e se constituem juntamente com a teoria no fundamento da práxis.” (DICKMANN; PEREIRA, 2020, p. 51). Deste viés, parte a qualidade da formação docente, podendo promover criticidade, desmitificando a característica de uma educação bancária como um modelo tradicional e tecnicista de educação.

### 3.3 A PROPOSTA FORMATIVA DO CURSO DA PEDAGOGIA DA UFFS – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PRÁXIS

Veiga (2004, p. 13) aponta o “[...] projeto político pedagógico, como aquele que enfatiza a organização curricular, confere-lhe organicidade e permite que suas ações adquiram relevância.” Portanto, o projeto político-pedagógico (PPP) é um importante documento que define a identidade do curso em articulação com os propósitos institucionais. Destaca ainda que:

O projeto político-pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho. (VEIGA, 2004, p. 13).

Assim, o documento não se direciona a uma pessoa, a um grupo, mas é elaborado pelo grupo, para o grupo, caracterizando-o, dando direção, expressando posicionamentos, desejos, utopias de um grupo (LUFT; SCHMITT, 2015).

Assumindo estes pressupostos, trazemos o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, 2019). Nele buscamos os referenciais epistemológicos, pedagógicos e curriculares do curso, destacadamente aqueles que tratam do objeto de interesse desta investigação: a relação teoria e prática na perspectiva da práxis. Afirma o referido projeto em termos de perfil de egresso que,

[...] em diálogo com as Diretrizes Nacionais e institucionais de formação de professores, este PPC pretende atualizar o perfil de formação da pedagoga, focando na docência, na pesquisa, na extensão e na sólida formação teórica dos profissionais

da Educação Básica pública em seus Anos Iniciais e Educação Infantil. (UFFS, 2019, p. 21).

Realçando a importância de um documento claro em seus objetivos, proposições, intencionalidades e que seja expressão coletiva, Veiga (2004) traz que:

Reconstruir um Projeto Político Pedagógico<sup>9</sup> participativo e democrático é navegar, de certo modo, num processo, numa utopia. É recriar rumos de navegação. É inventar saídas diante das tempestades e das incertezas de um mar aberto. É dito de outro modo, fazer o caminho ao caminhar. É viver o movimento dialético da utopia. (UFFS, 2019, p. 23).

Assumindo uma perspectiva ética freireana, o PPP do curso destaca a impossibilidade de construção de profissionais que estejam afastados de uma postura humanizadora e aproximados de qualquer tipo de manifestação discriminatória e indica como melhor maneira de lutar por esta ética “vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles” (FREIRE, 1996, p. 10 *apud* UFFS, 2019, p. 25). Com isso, o Curso de Pedagogia da UFFS inscreve-se numa postura crítico-reflexiva (UFFS, 2019, p. 26), alicerçada em valores éticos e humanizados, problematizadores e investigativos.

Tendo o curso assumido em seu projeto posicionamentos críticos, sustentados por uma ética humanizadora e que percebam na noção de dialética como ancoragem, a relação teoria e prática – compreendida enquanto um princípio formativo – constitui-se como práxis pedagógica e se considera que

[...] o trabalho formativo supera a dicotomia teoria-prática tão característica da educação tradicional de cunho liberal, organizando-se e desenvolvendo-se no eixo praxiológico inerente aos componentes curriculares que, muito embora, didaticamente separados, com a finalidade de explicitar ora elementos mais teóricos, ora elementos mais práticos, constituem um amálgama fundante da formação docente – capaz de problematizar, criar, imaginar, refletir sua ação educativa como ação humana, desenvolvida no âmbito das disciplinas teóricas e teórico-práticas; dos estágios e práticas de ensino; das atividades complementares; das atividades de pesquisa e de extensão, sempre em estreita relação com os espaços de atuação, a partir do seu estudo metucioso, da sua observação, da investigação e da prática reflexiva, sustentada numa forte formação teórica (tal como orienta a Resolução nº 02/CNE/2015, especialmente no seu Art. 3º, parágrafo 6º, em que explicita a práxis pedagógica como prática social, refletida pela mediação de uma sólida formação teórica, em que reside a gênese da construção do conhecimento e do perfil de docente investigativo demandado para o país). (UFFS, 2019, p. 27).

A indissociabilidade teoria e prática na perspectiva da práxis, que inclui como indissociáveis ainda ação e reflexão, abrange a dimensão epistemológica do curso como sustentação aos

[...] conceitos fundamentais da área e à forma de mediação com a prática social, com a práxis pedagógica com crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino

---

<sup>9</sup> “[...] o projeto pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, a formação profissional e o pleno desenvolvimento pessoal.” (VEIGA, 2004, p. 16).

fundamental, como parâmetro de apropriação do saber elaborado, problematização, investigação e criação. (UFFS, 2019, p. 28).

Trata-se de uma concepção teórico-metodológica de formação que notabiliza a problematização e a práxis social enquanto condutoras de uma formação em que “[...] a docência, a pesquisa e a extensão se entrelaçam ao eixo da formação teórico-metodológica e percorrem o currículo da primeira à última fase.” (UFFS, 2019, p. 37).

### 3.4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS, *CAMPUS* CHAPECÓ

De acordo com o regulamento<sup>10</sup> e o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, *campus* Chapecó (UFFS, 2019), o estágio tem como finalidade:

**Art. 2º** Para os fins do disposto neste Regulamento, o estágio se constitui numa atividade formativa que articula os conhecimentos teórico-práticos produzindo maior autonomia, reconhecimento e desenvolvimento do compromisso ético-profissional e da identidade<sup>11</sup> profissional e é assumido como princípio formativo de reflexão na/sobre a ação. É estágio *com* pesquisa. (UFFS, 2019, p. 214).

Pimenta e Lima (2011) ressaltam a problematização da união entre teoria e prática, atribuindo ênfase e importância na pesquisa realizada no estágio enquanto contributiva para uma formação de qualidade. Ainda em relação ao estágio no Curso:

**Art. 7º** O Estágio<sup>12</sup> Curricular Supervisionado do Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura tem por objetivos:

- I - promover a aproximação do acadêmico com a realidade profissional;
- II - desenvolver a capacidade de observação e de interpretação contextualizada acerca das condições reais e concretas da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão da escola e dos Sistemas Educacionais;
- III - promover a atuação docente a partir de um planejamento que envolve conhecimentos didático-pedagógicos, contextuais e científicos das áreas específicas;
- IV - assumir o estágio com Pesquisa como um princípio formativo;
- V - identificar a escola campo de estágio como agente coformador da docência. (UFFS, 2019, p. 216).

Assim, identificados os objetivos do Estágio Supervisionado, apresenta-se a organização sistematizada do estágio, trazendo:

§ 1º Olhar investigativo por meio da inserção em contextos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de aproximação aos sujeitos que constituem

---

<sup>10</sup> 1º O Estágio Curricular Supervisionado, referido neste regulamento, equivale ao estágio Obrigatório da Lei nº 11.788/08 e Resolução nº 07/2015/CONSUNI/CGRAD substituída pela Resolução nº 04/CONSUNI/CGAE/UFFS/2018, que regulamenta os Estágios na UFFS.

<sup>11</sup> “A identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 13).

<sup>12</sup> “O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 113).

a comunidade escolar – crianças, profissionais e famílias – objetivando desenvolver práticas de *observação*, *registro do observado* e *reflexão na/sobre a ação*;

§ 2º Produção de *planejamento* da atuação docente a ser desenvolvida nos espaços escolares, a partir da análise, reflexão e interpretação dos elementos provenientes da observação.

§ 3º A *atuação docente* – concebida como estágio *com* pesquisa – sob orientação, supervisão e acompanhamento da universidade e da IEL/escola (coformadora).

§ 4º Produção de *relatório reflexivo* que expresse as aprendizagens teórico-práticas e as experiências da atuação docente.

§ 5º *Socialização* do Estágio visando publicitar e *avaliar* o percurso realizado no estágio.

§ 6º *Arquivamento* dos Relatórios de Estágios em Repositório específico, sob responsabilidade do/a docente Coordenador/a de Estágios do Curso. (UFFS, 2019, p. 217, grifos do autor).

Orientado pelos objetivos que requerem os Estágios Supervisionados, do estudante estagiário espera-se:

I – entrar em contato com a instituição-campo na qual serão desenvolvidas as atividades de estágio, munido de carta de apresentação e termo de compromisso;

II – participar de reuniões e atividades de orientação para as quais for convocado;

III – cumprir todas as atividades previstas para o processo de estágio, de acordo com o projeto pedagógico do curso, do plano de ensino do Componente Curricular e das disposições deste regulamento;

IV – respeitar os horários e normas estabelecidos pela Instituição campo do estágio, bem como seus profissionais e alunos;

V – manter a ética no desenvolvimento do processo de estágio;

VI – cumprir as exigências do campo de estágio e as normas da UFFS relativas ao Estágio Curricular Supervisionado;

VII – Cumprir as atribuições conferidas pelo Regulamento de Estágio da UFFS – Resolução nº 7/2015/CONSUNI/CGRAD. (UFFS, 2019, p. 217).

Em termos de distribuição do Estágio Curricular Supervisionado na matriz curricular do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, o regulamento indica o início a partir da quinta fase, com uma carga horária total de 450 horas, sendo essas horas distribuídas em cinco seções. A primeira é o Estágio de Gestão Escolar, com carga horária de 90 horas. A segunda seção configura a primeira parte do Estágio de Educação Infantil I, com carga horária de 60 horas e a terceira seção comporta o Estágio de Educação Infantil II, com carga horária de 120 horas. E concluindo a distribuição, o Estágio de Educação dos Anos Iniciais Fundamental I, com carga horária de 60 horas, e o Estágio de Educação dos Anos Iniciais Fundamental II, com carga horária de 120 horas (UFFS, 2019).

O Estágio Curricular Supervisionado torna-se um dos momentos da formação mais esperados pelas acadêmicas do curso. Pimenta e Lima (2011, p. 99), no livro *Estágio e docência*, trazem questões como: “Como vou dar aula se não tenho prática?”, “Esse curso vai mesmo me ensinar a ensinar?”, “Em que horário vou fazer meu estágio, se trabalho o dia todo?”. Essas questões fazem parte do universo formativo. Em um primeiro momento, as autoras abordam que o estágio é uma iniciação das práticas e aprendizagens futuras; nesta perspectiva uma iniciação à formação de uma identidade docente, sendo o estágio primordial para a formação. Entretanto, as autoras trazem a sobrecarga frequentemente potencializada pelos professores das demais disciplinas que “[...] nem sempre são preparados ou não se comprometem com essa atividade, pois eles próprios, por vezes, por desconhecer o universo das escolas, acabam por considerar o estágio como um fardo.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 101).

Na direção de que o estágio<sup>13</sup> é importante para a formação e de que contribui para o processo de aproximação entre os saberes acadêmicos e a realidade, por meio da união entre teoria e a prática, tem-se a equivocada compreensão de que a teoria acaba sendo compreendida exatamente como ela é quando “aplicada” na prática. Contudo, existe a dinâmica própria e sempre em movimento da realidade cotidiana, suas contradições e conflitos. Do mesmo modo, o processo formativo também possui sua dinamicidade, seus conflitos e tensões, bem como inovações de condutas e saberes. É, pois, este movimento dialético entre a realidade das práticas cotidianas e a da academia que fornece sustentação à formação e à atuação do professor. Trata-se, então, de uma concepção de indissociabilidade teórico-prática, da práxis enquanto elemento e condição da e para a docência e a formação do professor. Pensada desta forma, fornece ancoragem ao questionamento de visões dicotômicas desta relação, a exemplo da afirmação de que “na prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 106) e passando a compreender<sup>14</sup> que “[...] o estágio vai dar suporte à prática docente, principalmente para quem nunca esteve na sala de aula.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 106).

Não são poucos os impasses que fragmentam o estágio. Pimenta e Lima (2011) apontam as dificuldades de aproximação entre as instituições “escola e universidade”<sup>15</sup>, “escola e estagiário”<sup>16</sup>, “estagiário e universidade”<sup>17</sup>, que acabam por sensibilizar este processo importante à docência. “O fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 105).

Por conseguinte, Tardif (2002 *apud* PIMENTA; LIMA, 2011, p. 111) alega que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.

Ademais, o papel do orientador que permeia entre todos os âmbitos se torna essencial para esse percurso formador, levando ao estudante condutas direcionais e condizentes para um processo com a maior aprendizagem possível. Para que não se dissemine o pensamento de que o estágio é um fardo a mais, e sim se torne um processo efetivamente formativo, Pimenta e Lima (2011, p. 112) consideram que “[...] as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação.” Dessa forma, compreende-se que “[...] a pesquisa é componente essencial das

---

<sup>13</sup> “O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 103).

<sup>14</sup> “Perceber que é possível colocar em prática muitos dos conhecimentos acumulados.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 106).

<sup>15</sup> “[...] uma parceria mais viva e eficaz entre a universidade e a escola e de reestruturação do estágio e da prática de ensino como disciplinas dos cursos de licenciatura.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 107).

<sup>16</sup> “O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 104).

<sup>17</sup> “Outra dificuldade com o que se defrontam os alunos que se iniciam nas atividades de formação de professores é o descompasso entre hábitos, calendário e demais atividades e rotinas da universidade e da escola.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 104-105).

práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 114).

Há de se destacar, aqui, a intencionalidade que o estágio, enquanto processo, visa alcançar, sendo ele espaço privilegiado à relação fortalecida e coerente entre teoria e prática, sustentada na reflexão crítica e criteriosa, resultando em *práxis*. Freire (2005, p. 57) alerta que “[...] os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na *práxis*, com a sua transformação [...]”, o que nos leva a encontrar aqui alternativa para a transformação das práticas escolares. Vásquez (1968, p. 240 *apud* PIMENTA, 2011, p. 93) corrobora com este pensamento, uma vez que, para ele, “a prática não existe, sem um mínimo de ingredientes teóricos”, ou seja:

A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A pedagogia, enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social, coloca os ‘ingredientes teóricos’ necessários ao conhecimento e à intervenção na educação (prática social). (PIMENTA, 2011, p. 93-94).

Retomando o pensamento freireano frente à *práxis*, este nos remete à sua compreensão enquanto transformação e construção com o outro sujeito. Nessa concepção, o aluno (o estagiário) é um ser cercado de criticidade, que problematiza, que aponta e que dialoga o tempo todo com o professor. Para isso nos serve o posicionamento de Pimenta (2011, p. 104), para quem “[...] a teoria (a Pedagogia enquanto ciência) não muda, por si, a *práxis*. Ela é instrumento para ação. São os homens, os educadores que agem.”

## **4 DOS ENCONTROS E DESENCONTROS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O exercício analítico que se apresenta a seguir parte dos resultados ao questionário virtual, disponibilizado em um *link*, elaborado a partir do *Google Forms*<sup>18</sup>, encaminhado em março de 2023 aos discentes do curso de Pedagogia da UFFS que tenham desenvolvido atividade de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil nos anos de 2020 a 2022. Os dados são apresentados através de recorrências às respostas descritivas e dos gráficos gerados automaticamente pelo *Google Forms*. Ao todo tivemos o retorno de vinte respondentes às 14 questões do instrumento.

### **4.1 DA ANÁLISE DOS DADOS**

O instrumento de coleta de dados estava composto por 14 questões, as quais se apresentavam como objetivas de múltipla escolha ou dissertativas. Os dados iniciais são da amostragem de gênero, sendo unânime o gênero feminino, ou seja, 100% do grupo analisado. Suas idades variam entre 18 anos e mais que 32 anos, com predominância da faixa etária dos 23 aos 27 anos, portanto, com perspectivas distintas diante do tema considerando-se suas experiências de vida e envolvimento com situações de docência, conforme os gráficos a seguir:

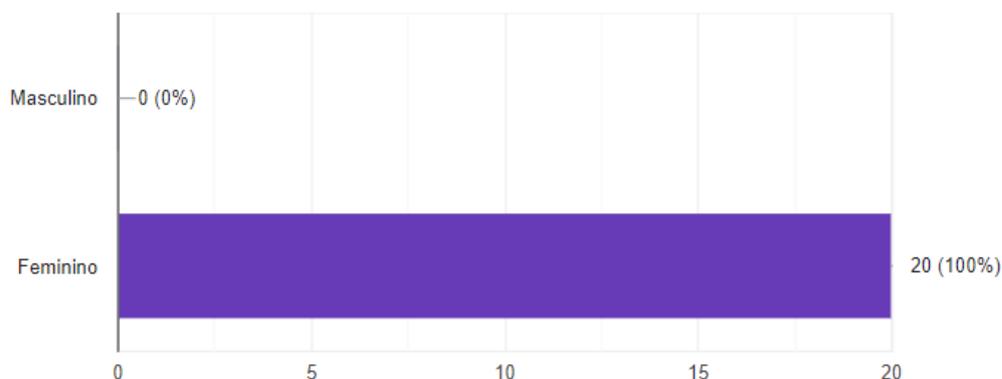
Gráfico 1 – Amostragem de gênero

---

<sup>18</sup> Aplicativo que tem como objetivo o compartilhamento de formulário Web.

## 1. Qual o seu gênero?

20 respostas

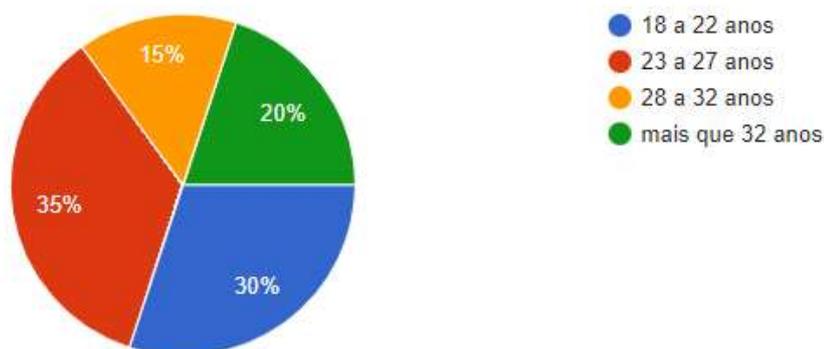


Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

Gráfico 2 – Predominância de faixa etária

## 2. Sua idade é entre:

20 respostas



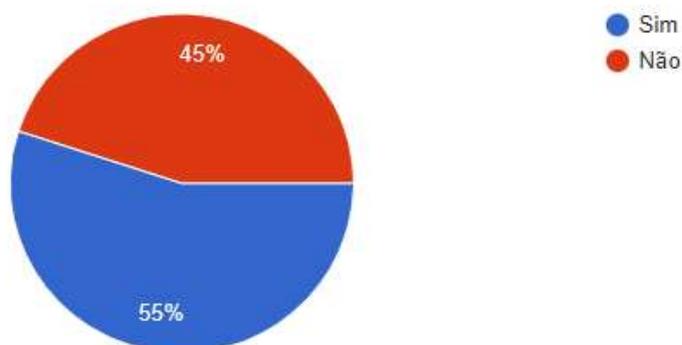
Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

Acerca do aspecto de experiência docente na Educação Infantil, 55% dos sujeitos investigados declararam possuir experiência, 90% do grupo questionado está nas fases finais (segunda metade) do curso de Pedagogia e para 95% do público questionado este é o primeiro curso de licenciatura que realizam. Seguem os gráficos para observação.

Gráfico 3 – Percentual de experiência na Educação Infantil

### 3. Você possui experiência na Educação Infantil?

20 respostas

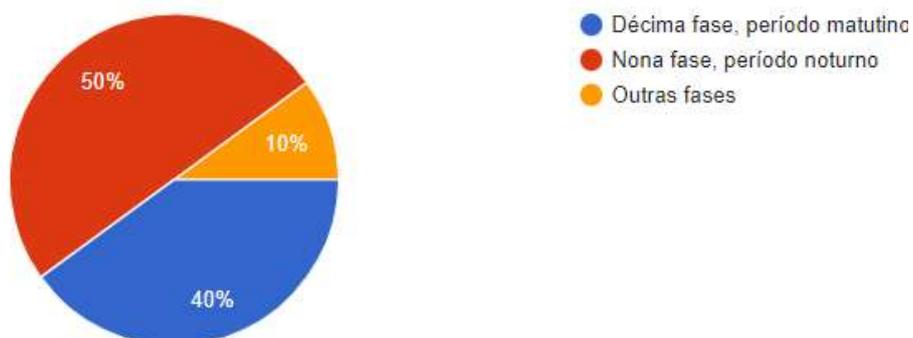


Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

Gráfico 4 – Percentual do nível de formação entrevistados

### 4. Qual o seu período do curso atualmente? E turno?

20 respostas

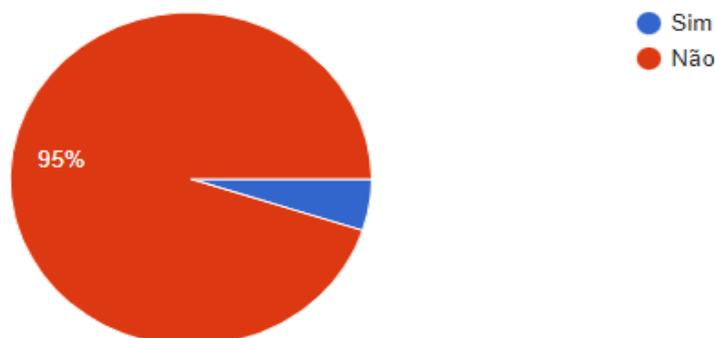


Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

Gráfico 5 – Percentual de graduação em outro curso de licenciatura

## 5. É formado (a) em outro curso de licenciatura?

20 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

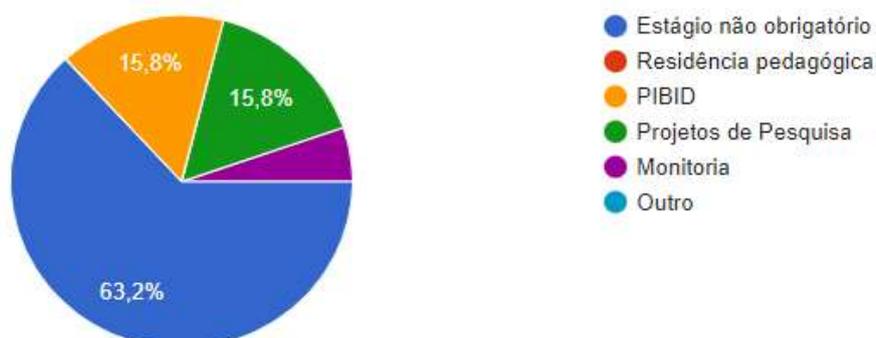
Estes dados nos mostram sujeitos que podem ser considerados como experientes em relação à noção de docência e suas implicações teórico-práticas, uma vez que referem pessoas que já possuem alguma experiência docente e frequentam a segunda metade de seu curso de formação, o que, segundo as DCNs para a formação de professores (BRASIL, 2019), já deve tê-los colocado em contato com a prática da docência em escolas de educação básica.

Nesta mesma direção, o caminho percorrido pelo grupo pesquisado relatou envolvimento com ações formativas de extensão e pesquisa. Entre os sujeitos, 63,2% realizaram estágio não obrigatório e 15,8% envolveram-se com o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), assim como outros 15,8% em Projetos de Pesquisa. Nota-se aqui que, além do aspecto “experiência com a docência”, ainda há que se destacar o envolvimento dos participantes em ações institucionais de pesquisa e extensão, bem como a oportunização de tal ampliação da formação por meio do curso, o que acusa coerência em relação ao que prevê seu PPP. O gráfico a seguir indica quantitativamente os dados.

Gráfico 6 – Nivelamento das ações formativas em pesquisa e extensão

## 6. Ao longo do curso de Pedagogia realizou algum desses projetos?

19 respostas



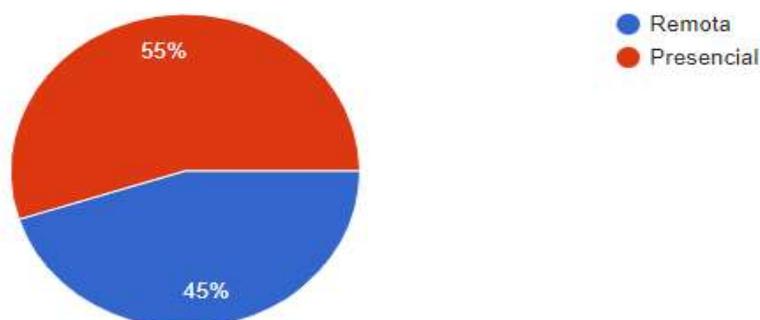
Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

Diante das alterações decorrentes em razão da pandemia do covid-19, a realização dos estágios passou por reorganização, ocorrendo a oferta do componente curricular na modalidade remota. A questão sete teve como objetivo o questionamento em relação a qual modalidade foi realizada o Estágio de Educação Infantil II. Como resultados obtivemos 55% de realização na modalidade presencial, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 7 – Realização do Estágio em estado remoto ou presencial

7. O componente curricular de Estágio Supervisionado de Educação Infantil II foi desenvolvido, por você, em qual modalidade?

20 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

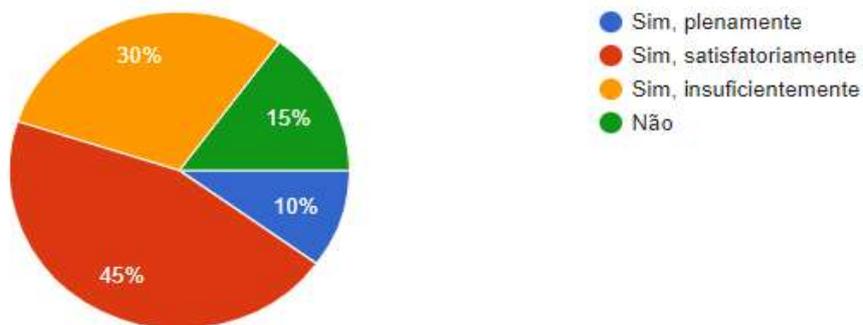
Consideramos necessário destacar o desenvolvimento de estágio na modalidade remota para 45% dos sujeitos da pesquisa, o que intensifica a problematização em torno da relação teoria-prática na formação do pedagogo, já que o estágio ocorreu sem a presença física dos estagiários nos Centros de Educação Infantil (CEIs) e sem a articulação destes com as crianças.

Um dado que chama a atenção é o de que 45% dos respondentes afirmam conhecer superficialmente os objetivos assumidos no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia em relação ao Estágio, contribuindo para a problematização do estágio enquanto uma ação reflexiva, crítica, de articulação ensino e pesquisa, como preconizado pelo PPP do curso (UFFS, 2019).

Gráfico 8 – Conhecimentos prévios dos objetivos do estágio assumidos pelo Curso

8. Você conhece a organização, os objetivos e os pressupostos do Estágio Supervisionado assumidos pelo seu curso de Pedagogia no Projeto Político-pedagógico do curso?

20 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

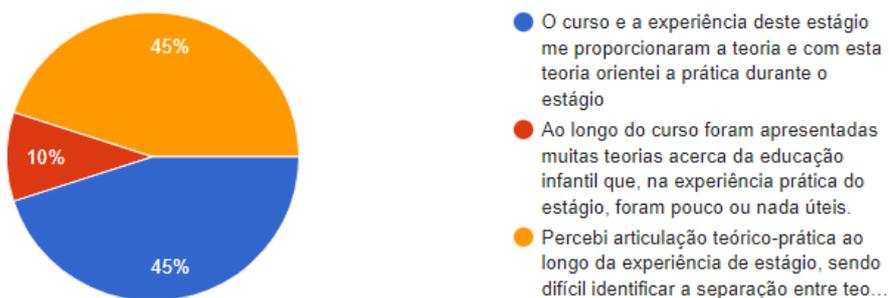
Frente ao questionamento acerca de como perceberam a articulação teoria-prática durante o estágio, nota-se equilíbrio entre duas alternativas de resposta. Contudo, é preciso que se destaque o fato de que 45% das acadêmicas estagiárias respondentes ao questionário ainda separam sua formação em duas partes: uma delas, a da formação teórica recebida ao longo do curso; a outra, a aplicação e desenvolvimento da prática do estágio. Vejamos os dados a seguir.

Gráfico 9 – Questionamento acerca da articulação teoria-prática no estágio

9. Para você estudante estagiário, qual sua visão diante da experiência teórico-prática exercida no estágio?



20 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

Para outros 45% de respostas, apresenta-se a compreensão de teoria e prática como fatores indissociáveis no estágio. Pimenta e Lima (2011, p. 129) compreendem este momento de experiência no estágio como “[...] diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultado de melhores aprendizagens dos alunos.”

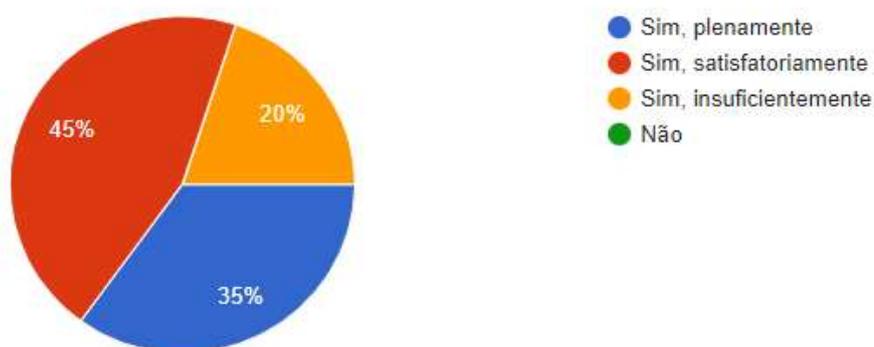
Outra relação também muito importante ao longo do estágio é a que se estabelece entre os estagiários e os professores orientadores. Neste sentido, 35% dos respondentes indicam plena

satisfação, 45% foram satisfatoriamente orientados e 20% insuficientemente orientados. Pimenta e Lima (2011, p. 127) afirmam que a “[...] função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas.” Considerando-se as respostas, nota-se possibilidade de fragilização do exercício reflexivo e ressignificador das práticas, indicado por Pimenta e Lima (2011).

Gráfico 10 – Percentual de satisfação de orientação do estágio

10. Os professores orientadores exerceram suas funções, como orientar, acompanhar, auxiliar?

20 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no instrumento de coleta de dados, questionário (2023).

Os dados decorrentes das questões envolvem não apenas aspectos ou olhares quantitativos. Cada estudante percorreu um caminho singular durante todo o percurso formativo, destacadamente durante o estágio. Os dados qualitativos às questões<sup>19</sup> “abertas” indicaram novos olhares diante dos desafios percorridos nas duas diferentes modalidades de estágio, remoto ou presencial. Notam-se as implicações da modalidade remota nas respostas a seguir:

*Durante o período de estágio supervisionado em educação infantil, o maior desafio foi não ter o contato diretamente com o aluno. Nessa época eu não tinha experiência com ed. Infantil, para mim seria fundamental a experiência de estágio, para conhecer o funcionamento, bem como as estratégias que a docente utilizava ao longo do período que ficava com os alunos. (REMOTO 1).*

Ainda que o desenvolvimento do estágio tenha ocorrido de modo presencial, as orientações remotas também deixaram seu impacto na formação das estudantes:

*[...] devido ao curto prazo de tempo de planejamento, tivemos a nossa vivência no espaço de forma acirrada (em questão de planejar as práticas pedagógicas), tendo que efetuar adaptações ao longo do período de docência. Apesar de que tivemos a*

<sup>19</sup> As respostas qualitativas de forma “aberta” serão identificadas no decorrer da análise em formato *itálico*.

*oportunidade de realizar o estágio presencial, as aulas do componente curricular deu-se de forma remota (uma das professoras tinha comorbidades), deste modo, imagino que seria mais proveitoso a nós acadêmicas se pudéssemos ter este contato com as professoras orientadoras presencialmente. (PRESENCIAL 1).*

São dois contextos desafiadores: (1) remoto total, ainda que discursos recorrentes reconheçam nele possibilidades de inovação pedagógica, parece que isso não se efetivou ou ficou claro, perceptível à estudante estagiária; (2) o contexto do retorno gradual, sendo possível a realização do estágio presencial, mas algumas práticas pedagógicas (a orientação, neste caso) na universidade no processo remoto. Os desafios e dificuldades também aparecem em outros relatos: “A não prática do estágio, ter exercido o estágio no estado Remoto”, “Não ter sido presencial. A falta de contato com as professoras e a escola”, corroborando, assim, com a importância da não dissociação da teoria e prática, “o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente” (KULCSAR, 2011, p. 58).

Em razão destes desafios impostos, foram questionadas as expectativas quanto ao estágio de Educação Infantil II, obtendo-se respostas que indicam a falta da docência “em si” e a carência dos professores orientadores. Por outro lado, houve manifestações acerca dos resultados qualitativos do estágio à formação, entre os quais destacamos:

*Supriu em partes. Através com o diálogo com a docente, podemos ter uma noção de como era o funcionamento/estratégias utilizadas em sala. Minhas expectativas eram: 1- conhecer o ambiente onde esse aluno iria passar parte do seu dia... Sua organização, e também os espaços disponíveis para ele... 2- organização da professora, a partir das observações, como atuar (planejar) atividades para essa determinada turma. 3- saber como as crianças iriam reagir frente as atividades que a estagiária iria propor. (REMOTO 2).*

As contradições e singularidades vão se apresentando. Se, por um lado, temos respostas como “Sim, as crianças foram participativas, o planejamento ocorreu dentro do possível e criamos um vínculo de professor e aluno” (PRESENCIAL 2), por outro, lemos trechos como:

*Não supriu, foi vago. O estágio serve para ver na prática o que estudamos ao longo do curso e não estando no ambiente escolar não consegui ter esse contato direto com a escola, nem com ambiente e principalmente as crianças, ficando distante. Eu só tive proximidade por outros meios, como estágio não obrigatório onde pude vivenciar a escola como ela é e buscar na teoria ensinamentos para embasar minha prática e facilitar a compreensão. (REMOTO 3).*

Buscando-se a atribuição de importância dada à experiência do estágio, temos que, para 36,8%, foi importante, pois permitiu conhecer a realidade de um CEIM e da prática pedagógica para quem não possuía experiência anterior; 21,1% consideraram mais ou menos importante, já que possuíam prática na área e pouca coisa foi acrescentada durante o estágio; e para 36,8% foi importante, uma vez que conseguiram desenvolver um estágio de articulação teórico-prática, associado à postura reflexiva. Dessa forma, é visível a importância do Estágio Supervisionado em Educação Infantil II na constituição docente.

A última questão do instrumento de coleta de dados orientava-se àquelas que realizaram o estágio de forma remota, um espaço para uma sensação de “não docência” e suas implicações à relação teoria-prática.

*Foi difícil pensar inicialmente um estágio remoto com crianças... Mais difícil ainda ver que eu não teria contato direto com elas. Através do diálogo com a professora podemos conhecer parte da realidade de uma sala de educação infantil. Mesmo tendo*

*planejado atividades como se eu fosse aplicá-las, não sei como as crianças iriam reagir/ receber essas atividade... Ou como iriam se adaptar com uma pessoa diferente na sala de aula. (REMOTO 4).*

Desse modo, Kulcsar (2011, p. 58) posiciona-se que:

O Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática.

Pimenta e Lima (2011, p. 128) reafirma que, “esse espaço de reflexão propiciado pelo estágio possibilita a superação das dificuldades”, por outro lado, foi preciso lidar com o que faltou e não pôde ser vivenciado, “[...] *vivenciar o estágio através do relato de experiência das docentes (sabemos que na prática não acontece assim).*” (REMOTO 5).

O contexto imposto às acadêmicas naquele período de pandemia fragilizou a aproximação com a realidade, ressaltando que grande parte delas nunca tiveram contato com a escola. Nesta mesma direção, Pimenta e Lima (2011, p. 45) apontam que “[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade.” Para tanto, indagam-se implicações trazidas como “*Viver o estágio na prática*”, Pimenta e Lima (2011, p. 45) concluem que “[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade.”

Não apenas o desenvolvimento remoto, mas também a presença e envolvimento das acadêmicas em situações concretas do cotidiano da educação infantil, denunciaram a fragmentação e o distanciamento entre teoria e prática. No retorno às atividades presenciais de estágio na universidade e nas instituições de educação infantil, as estagiárias apontaram para fragilidades nesta relação. A insuficiência de aproximação entre universidade (professores) e estagiário trouxe reflexões acerca do constituir-se docente sem estar presente (efetivamente) com um. O que se manifesta em termos dos distanciamentos entre teoria e prática, nas duas modalidades de estágio, quando acadêmicas referem que este, o estágio, é o momento da prática ou quando sentem que lá, no CEIM, a prática é distanciada da teoria da academia, podem ser indicadores da necessidade de se criarem mecanismos de ampliação e qualificação dos diálogos entre a universidade e a escola. Pimenta e Lima (2011, p. 45) reafirmam que “[...] é preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto com seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisa-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.”

## **5 PORQUE É NECESSÁRIO CONCLUIR – CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os questionamentos se desdobraram ao longo da pesquisa, evidenciando significativamente os objetivos a serem alcançados e favorecendo reflexões acerca da importância do Estágio Supervisionado na Educação Infantil para a formação do Pedagogo. Neste estudo, caracterizou-se a importância do Projeto Político Pedagógico do curso e de suas características frente ao estágio, que objetivou identificar a concepção do curso frente à relação teoria e prática, indicando a presença do conceito de práxis enquanto orientador teórico-metodológico.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia da UFFS assume uma postura crítico-reflexiva, uma vez que “[...] corrobora e fundamenta a docência como profissão; como práxis pedagógica, isto é, como ação crítica [...]” (UFFS, 2019, p. 26) e “assume o estágio com pesquisa, como um princípio formativo” (UFFS, 2019, p. 26).

Constatou-se, através dos dados levantados, que a concepção frente à relação teoria-prática se manifesta, na maior parte dos sujeitos respondentes, como dicotômica, contrariando o que trazem os posicionamentos de ancoragem deste estudo, os quais afirmam que

[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que devem caminhar para a reflexão, a partir da realidade. (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

Esta dicotomia foi mais evidente entre as estudantes que realizaram remotamente o estágio, trazendo desconfortos nesse processo, ocasionando questionamentos diante de suas perspectivas em relação ao curso e sua formação docente, “*ficou um vazio, algo que faltou nesse processo*”, lançando indicativos de que naquele momento não foram atingidas e nem exercidas as perspectivas que o projeto do curso assume diante da superação desta separação teórico-prática.

Os resultados apontam, também, para o fato de que a práxis não é algo a se estabelecer apenas entre o estagiário e a escola, e sim desde o início entre professor e aluno, ao longo de todo o curso, permeando todos os componentes curriculares, já que “[...] é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

Destaca-se, neste cenário, a necessidade de se rediscutir o conceito de práxis como princípio formativo e suas implicações à prática pedagógica ao longo do curso, assim como trazer ao debate o papel e as práticas de orientação de estágio e a relação academia e escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 231, de 29 nov. 1968 e retificada em 3 dez. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2022. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=238381-nota-tecnica-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019&category\\_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238381-nota-tecnica-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2019, Seção 1, p. 35. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category\\_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019&category\\_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2022.

CFE – Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

DICKMANN, Ivo; PEREIRA, Jean Marcos. Práxis e palavra: diálogo entre Freire e Kosik. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 1, p. 39-55, jan./abr. 2020. DOI:

<http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n1p39-55>. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/13597/7432>. Acesso em: 8 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, SP: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó, SC: Argos, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 57-67.

LOSS, Adriane Salete; ONÇAY, Solange Todero Von. **Práxis em diálogos com Paulo Freire**. Curitiba, PR: Appris, 2013.

LUFT, Hedi Maria; SCHMITT, Dióvanela Liara. As implicações da gestão democrática na construção de um projeto político pedagógico coletivo. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT04-3822.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de professores: Unidade Teoria e Prática?** 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Coleção memória da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 79-109, jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.104>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>. Disponível em: <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/310-comunicacoes/v20n01/2444-v20n01a07.html>. Acesso em: 19 jul. 2022.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, campus Chapecó.** Chapecó: UFFS, 2019. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002/@@download/documento\\_historico](https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch/2019-0002/@@download/documento_historico). Acesso em: 3 jul. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar. *In: Veiga, Ilma Passos Alencastro (org.). Educação Básica e educação superior: Projeto político pedagógico.* Campinas, SP: Papirus, 2004. cap. 1, p. 13-45.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZITKOSKI, Jaime J.; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte, MG: Grupo Autêntica, 2008.